



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

**INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN
LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LENGUA, LITERATURA,
PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA FCEDUC – UNA PUNO**

PRESENTADA POR:

NELSON COILA TORRES

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGISTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PUNO, PERÚ

2019



DEDICATORIA

A los que siempre estuvieron ahí, a los que siempre estaré eternamente agradecido, mis padres: Mario y Julia

A mis hijos: Anthony Andreu y Dylan Saahir

A ti, por ser parte de mis logros: Cecilia

A mi hermano por darme una mano: Abraham



AGRADECIMIENTOS

A nuestro creador por permitir el logro de una meta en mi vida profesional, por todo lo que me concede.

A la Universidad Nacional del Altiplano, nuestra casa de estudios que me abrió sus puertas del saber.

A los docentes de la escuela de Posgrado del Programa de Maestría en educación por sus conocimientos, lecciones, confianza y formación, quienes me apoyaron en la realización de esta investigación.

A los señores jurados: Dr. Percy Samuel Yabar Miranda; Dr. Javier Montesinos Montesinos; M.Sc. Estanislao Pacompia Cari y a mi asesora, Dra. Marisol Yana Salluca por la exigencia, apoyo, paciencia y la tolerancia en la elaboración de la presente investigación.



2.4	Objetivos	32
2.4.1	Objetivo general	32
2.4.2	Objetivos específicos	32
2.5	Hipótesis	33
2.5.1	Hipótesis general	33
2.5.2	Hipótesis específicas	33

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1	Lugar de estudio	34
3.2	Población	34
3.3	Muestra	35
3.4	Método de investigación	35
3.4.1	Método	35
3.4.2	Diseño de investigación	35
3.5	Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	36
3.5.1	Operacionalización de variables	36
3.5.2	Técnica	38
3.5.3	Instrumentos de recolección de datos	38
3.5.4	Plan de tratamiento de datos	38
3.5.5	Diseño estadístico	38
3.5.6	Plan de análisis e interpretación de datos	40

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1	Resultados	41
4.1.1	Resultados investigación formativa y evaluación formativa	41
4.1.2	Resultados investigación exploratoria y la evaluación formativa	43
4.1.3	Resultados formación en y para la investigación y la evaluación formativa	45
4.1.4	Resultados investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa	46
4.1.5	Resultados de investigación exploratoria	48
4.1.6	Resultados en y para la investigación	50
4.1.7	Resultados de la investigación para la transformación en la acción o práctica	51
4.1.8	Resultados del rol del estudiante en la evaluación formativa	53



4.1.9 Resultados del rol del docente en la evaluación formativa	55
4.2 Discusión	57
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXOS	75

Puno, 28 de octubre de 2019

ÁREA : Logros de Aprendizajes

TEMA : Investigación Formativa y Evaluación Formativa en los Estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC-UNA Puno.

LÍNEA : Características de Aprendizajes Logrados por Estudiantes superior

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Población conformada por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la FCEDUC del Semestre 2017 II	34
2. Muestra constituida por los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía 2017 II	35
3. Variables de investigación	36
4. Coeficiente de Pearson para ubicar el grado de relación entre las variables	40
5. Correlación de Pearson entre investigación formativa y evaluación formativa	41
6. Ubicación del nivel de correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson	42
7. Coeficiente de correlación de Pearson entre investigación exploratoria y la evaluación formativa	43
8. Ubicación del nivel de correlación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson	44
9. Coeficiente de correlación de Pearson entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa	45
10. Ubicación del nivel de correlación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson	45
11. Coeficiente de correlación de Pearson entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa	47
12. Ubicación del nivel de correlación entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa	47
13. Nivel de investigación exploratoria en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno	49
14. Nivel de Formación en y para la investigación en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	50
15. Investigación para la transformación en la acción o práctica en los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno	52
16. Rol alumno en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	54



**17. Rol docente en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la
FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017**

56



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Diagrama de dispersión entre investigación formativa y evaluación formativa	42
2. Diagrama de dispersión entre investigación exploratoria y la evaluación formativa	44
3. Diagrama de dispersión entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa	46
4. Diagrama de dispersión entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa	48
5. Investigación exploratoria en los los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	49
6. Formación en y para la investigación en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	51
7. Investigación para la transformación en la acción o práctica en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	53
8. Rol alumno en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	54
9. Rol docente en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017	57



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Cuestionario de investigación formativa	76
2. Cuestionario de evaluación formativa	77



RESUMEN

Este estudio se realizó con el objetivo de determinar la relación que existe entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno. Metodológicamente, la investigación es de tipo descriptivo correlacional; la muestra está constituida por 362 estudiantes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios que consta de 20 ítems cada uno, el primero para medir la variable investigación formativa y el siguiente para medir la variable evaluación formativa, adaptados de Hamodi (2014). Para establecer la correlación entre las variables estudiadas, se aplicó el coeficiente R de Pearson. Los hallazgos de la investigación evidencian que existe una correlación positiva alta entre la investigación formativa y la evaluación formativa. La conclusión de la investigación se sustenta en la prueba estadística de Correlación de R de Pearson que es equivalente a 0.769^{**} ; lo que representa que a mayor trabajo de investigación formativa será mejor el proceso de una evaluación formativa.; más del 50% de estudiantes casi siempre realizan la investigación exploratoria, la formación en y para la investigación y la investigación para la transformación en la acción o práctica. Además, más del 70% realizan investigación a través de actividades propias de investigación para presentar un trabajo, pero no necesariamente tenga que ser relacionado al proyecto de investigación que pretenda lograr resultados científicos.

Palabras clave: Aprendizaje, educación, evaluación, evaluación formativa, investigación, investigación formativa.



ABSTRACT

This study was carried out with the aim of determining the relationship between formative research and formative evaluation in the students of the Language, Literature, Psychology and Philosophy programme of the Professional School of Secondary Education of the Faculty of Education Sciences of the UNA Puno. Methodologically, the research is of a descriptive correlational type; the sample consists of 362 students, to whom two questionnaires consisting of 20 items each were applied, the first to measure the formative research variable and the next to measure the formative evaluation variable, adapted from Hamodi (2014). To establish the correlation between the variables studied, Pearson's R coefficient was applied. The research findings show that there is a high positive correlation between formative research and formative evaluation. The conclusion of the research is supported by the statistical test of Pearson's R Correlation which is equivalent to 0.769**; representing that the more formative research work the better the process of formative assessment; more than 50% of students almost always carry out exploratory research, training in and for research and research for transformation in action or practice. In addition, more than 70% carry out research through their own research activities in order to present a paper, but it does not necessarily have to be related to a research project that aims to achieve scientific results.

Keywords: education, evaluation, formative evaluation, formative research, learning, research.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación “Investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC – UNA Puno”, establece una investigación de enfoque cuantitativo, tipo básico descriptivo correlacional, de diseño no experimental, cuyo objetivo fue determinar el grado de correlación que existe entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC – UNA Puno. Investigación que corresponde al área logros de aprendizajes y a la línea de investigación de características de aprendizajes logrados por estudiantes superior.

El informe se encuentra dividido en 04 capítulos. El primer capítulo presenta la fundamentación de la revisión de la literatura, donde se sustenta el marco teórico referido a los antecedentes de la investigación, el proceso de su desarrollo, considerando los aportes académicos científicos y teóricos de la diversidad de autores relacionados al tema de investigación formativa y la evaluación formativa a través de la exposición conceptual de las variables investigadas.

El segundo capítulo desarrolla el planteamiento del problema a través de la descripción de la problemática de la investigación, como la justificación de la investigación que es el soporte y motivo de la investigación. Por lo tanto, se expone el problema general y los problemas específicos de la investigación a los que se dan respuesta al final de la misma. Así mismo, se consideran el objetivo general y los específicos que establecen la necesidad de determinar el grado de correlación que existe entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología Y Filosofía De La FCEDUC - UNA Puno; y finalmente, se plantea las hipótesis de investigación que suponen las predicciones acerca de los resultados de la investigación.

En el tercer capítulo se expone la metodología de la investigación, indicando el tipo y diseño; así mismo, se presenta la descripción de la población y muestra de estudio; además se evidencian las técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimientos de la investigación, plan de tratamiento de datos y el diseño estadístico para demostrar la prueba de hipótesis.

En el cuarto capítulo se consideran los hallazgos, es decir, los resultados y discusiones de la investigación, los mismos que se muestran en tablas de distribución de frecuencias y



figuras estadísticas con sus respectivos análisis e interpretaciones; así mismo, se presentan las discusiones correspondientes considerando las investigaciones que anteceden a nuestra investigación, con las teorías de diferentes autores respecto al tema estudiado en el aspecto epistemológico, filosófico e hipotético.

Finalmente, se mencionan las conclusiones a las que se llegó a través de los resultados de la investigación, y algunas sugerencias que se pueden que se pueden tomar en cuenta en futuras investigaciones, tanto para el Ministerio de Educación como para las regiones de educación, para las instituciones educativas y docentes; para así, finalizar con la presentación de la bibliografía y los anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico

1.1.1 Investigación formativa

La investigación formativa se debe desarrollar con la intención de lograr una formación de investigadores, donde mediante el trabajo de actividades relacionadas con la investigación, dotan a los estudiantes de todos los niveles de habilidades necesarias para la producción académica (Cortés *et al.*, 2008) Se organiza en una línea de trabajo para formar actitudes investigativas en los estudiantes, que permitan desarrollar estrategias de trabajo investigativo que aborden temáticas variadas en un campo disciplinario que no necesariamente tenga relación directa con asignaturas de investigación. Por lo que hoy en día los universitarios deben formarse desde un principio con un espíritu investigativo, capaces de identificar la situación real y problemática de su contexto y del mundo, considerar el papel importante de la investigación para solucionar lo identificado y transformarla (Losantos, 2002), y en el ámbito pedagógico del aprendizaje tomar eventuales decisiones en cuanto a la solución de problemas, por ejemplo, el ABP, entre otros contextos prácticos y/o metodológicos (Huertas y Villamil, 2016).

Este tipo de investigación está sujeta al nivel pregrado y a la formación de especialización e investigación científica. Además, es conveniente de la formación a nivel de posgrado (maestría y el doctorado) y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad tanto en universidades profesionalitas como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación; la segunda es definitivamente

consustancial a las universidades investigativas. La investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto (Gamboa *et al.*, 2017; Restrepo, 2008).

El tema en cuestión, investigación formativa, a nivel superior es un tema problema académico. Afronta el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza inclinándose a lo denominado aprendizaje por descubrimiento (B. Restrepo, 2003). Por ser ya un problema pedagógico y de didáctica está relacionada con el manejo de estrategias por descubrimiento y construcción. Porque la universidad debe garantizar no sólo la investigación formativa sino también otras que permitan fusionarlas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje (de la Ossa *et al.*, 2012).

La investigación se aprende especialmente mediante el trabajo que realizan los estudiantes o asistentes junto con el docente que ha construido, recorrido y tenga experiencia en investigación. Esta forma escuela, ya sea consciente o inconscientemente. Una de las maneras de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores destacados que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes beneficiosos. Estos, cerca de los docentes, ven ejercer el acto de la creación, ese método en acto, esa chispa inefable, intransferible de lo que es la investigación en sí y que los manuales no logran evidenciar en su esencia. Restrepo (2008) afirma, los profesores que así entienden la evaluación, pierden de vista “lo integral” del proceso, es decir, hacen de la elaboración y aplicación de cualquier tipo de exámenes las acciones principales del proceso educativo. En ese sentido, el proceso de evaluación restringe la actividad de control y gestión para enunciar una nota institucionalmente requerida.

Esta forma equívoca de comprender la evaluación, incita frecuentemente que el docente actúe individualmente o como parte de un grupo formando por las academias de profesores, se forme más para elaborar exámenes, que para comprender y tener un dominio teórico metodológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en su práctica docente.

Además, este problema tiene consecuencias en otros ámbitos como: a) institucional, comprimir la definición de evaluación al de calificación conferida por los resultados

de los exámenes, frenando con ello el conocimiento de la realidad sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que no siempre evidencia lo aprendido; esta información resulta no confiable si se piensa que quien reprobó el o los exámenes no logró los aprendizajes o, que quien aprobó con una notable calificación ha logrado un gran aprendizaje; b) docente, la definición amplia de evaluación se sintetiza en utilizar instrumentos que le permitan cumplir con el compromiso institucional de otorgar una calificación “lo más objetiva posible”, c) estudiantes, lo que observan y aprenden es que cumplir con “aprobar” los exámenes y con los criterios como la asistencia, actividades encargadas, etc., es lo importante para obtener “la aprobación”, para algunos puede ser fácil, para otros, entendida así la evaluación, no es algo que busquen, muy por el contrario, es algo que rechazan.

Así mismo, las competencias generales se descomponen en subcompetencias que se dividen en los ciclos lectivos. En este orden, la distribución de los cursos debe plantearse por competencias y no por campos temáticos como tradicionalmente se hacía. Entonces, la estructura de un plan de estudios por competencias requiere de un modelo de evaluación que difiera del tradicional, dado que las competencias propuestas tienen dos opciones que se alcanzan o no se alcanzan las competencias en forma integral, no tendría sentido afirmar, por ejemplo, que un nivel de subcompetencia se logra y que la competencia general se logra parcialmente o no se logra.

Finalmente llama la atención que en el proceso de cambio se pueden diferenciar diferentes posturas. Por un lado, se presenta el cambio como necesario para que el sistema esté en posición de contribuir efectivamente al desarrollo nacional. Por otro, se recuerda que, los sistemas educativos pueden contribuir al desarrollo y consolidación de los sistemas democráticos y, a la construcción de una sociedad alternativa (Rama, 1989).

Asimismo, se toma en cuenta el cambio como una exigencia indispensable para asegurar la supervivencia institucional. Aquellos que impulsan esta posición advierten que la situación actual para las instituciones educativas es tal, que no se pueden resistir al cambio, de lo contrario no están en condiciones de competir ni de legitimarse frente a la sociedad (Soria, 1997).

En las instituciones de nivel superior se evidencia la preocupación por la mejora de la calidad educativa, primordialmente con la gran proliferación de universidades en la actualidad, una alternativa para diferir del resto es la aplicabilidad y puesta en práctica la investigación formativa en sus estudiantes y docentes.

1.1.1.1 Teoría del cerebro total

Según Parra (2004) son característica de la investigación formativa:

- a. Es una investigación orientada por un docente, como parte del rol que asume.
- b. Los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, por el contrario, son alumnos en formación.

Por otro lado Sabariego (2012) señala que la investigación formativa comprende dos acepciones:

- a. Es un medio de formación en y para la investigación.
- b. Es una herramienta para la transformación en la acción o la práctica docente.

Considerando lo anterior, la investigación formativa se centra en tres grandes principios (Sabariego *et al.*, 2013):

- a. La cuestión “la duda”: el aprendizaje es el resultado de procesos de constructo del conocimiento por parte del estudiante, asumiendo un rol activo de autoaprendizaje y autogestor del mismo.
- b. La no directividad docente: la exploración formativa urge de una forma de relacionarse con los estudiantes como facilitador del aprendizaje, como orientador y guía experto, respetando los diferentes puntos de vista que surgen del trabajo favoreciendo así el aprendizaje autónomo.
- c. La docencia inductiva, con interacción entre el entorno, la comunidad educativa y el currículo. La definición misma del problema de investigación, comprendido como un núcleo temático complejo de

indagación fundamentalmente articulado con otros, consiente variedad de aproximaciones, para su entendimiento integral (Sabariego *et al.*, 2013).

1.1.1.2 Dimensiones de la investigación formativa

Según Restrepo (2008) en concordancia con el CNA, consideran que la investigación formativa se concentra en tres acepciones relevantes que son:

1.1.1.2.1 Investigación exploratoria

Desde la investigación formativa es considerada como búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones importantes para clarificar proyectos de investigación cuando éstos carecen de claridad unos de otros, es decir, lo que se suele denominar investigación exploratoria cuyo objetivo es llevar a cabo un sondeo en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para generar problemas relevantes y pertinentes o sopesar esclarecimientos de los mismos. Ello ocurre cuando en una situación problemática hay dificultad para construir problemas o interrogantes precisos, o cuando teniendo formulado el problema es difícil decidirse por hipótesis explicativas o por poblaciones en las cuales debe indagarse sobre el problema (Goodquestions, 2020) . En la investigación exploratoria buscamos información sobre algún tema o problema por resultarnos relativamente desconocido (Cazau, 2006).

Por otro lado, Teijlingen y Hundley (2001) señala que una investigación exploratoria es una pequeña versión de una investigación más extensa, consiste en un estudio de menor escala que permite demostrar temas de orden metodológico, revelar posibles problemas técnicos, éticos, logísticos, etc.

Se realiza con el objetivo de destacar los aspectos principales de un problema determinado y descubrir los procedimientos apropiados para elaborar una futura investigación (Gabriel, 2017).

Dikin y Griffiths (1997) consideran al término investigación formativa como "un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas". Según lo mencionado

anteriormente, se trata de dar "forma" a una investigación concreta, es decir, de la formación de la investigación en concreto, no de la formación del estudiante, y la función de esta primera acepción es precisamente ésta: favorecer a dar estructura lógica y metodológica a una investigación. Así que, a una investigación se le debe dar un enfoque formativo de tal manera que el investigador esté abierto a nuevos problemas, direcciones y revisiones del proyecto (Cousin, 1998). Numerables proyectos desarrollados bajo esta definición tienen precisamente esta aplicación: darle forma, estructura a un programa de estudio.

La investigación exploratoria sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco experimentados o novedosos, permitiendo identificar conceptos e identificar relaciones potenciales entre ellas (Cazau, 2006), permite ampliar el conocimiento sobre un tema para precisar la investigación (Selltiz *et al.*, 1980).

1.1.1.2.2 Formación en y para la investigación

Todo ser humano se muestra con diferentes actitudes en el proceso de realizar tareas. Por ejemplo, una actitud investigativa forma parte exclusiva del comportamiento de una persona investigadora, puesto que se configura como una disposición individual para resolver críticamente las diferentes circunstancias complejas de un trabajo de investigación (Muñoz, 2015).

En este caso, otra definición del término Investigación Formativa es la de "formar" en y para la investigación mediante actividades que no forman parte esencial de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento (CNA, 1998; Restrepo, 2003). Según esta definición se trata de la "formación" del estudiante, no de dar forma a la investigación. La función ínsita en esta definición es la de aprender la lógica y actividades propias de la investigación científica. Así mismo, Guerrero (2007) indica que la formación para la investigación está orientada a favorecer la apropiación y desarrollo de conocimientos y acciones necesarias donde los estudiantes junto a sus docentes puedan

desempeñar eficientemente actividades de investigación científica, pese a que lamentablemente, la formación en investigación que se incorpora al currículo de manera explícita de la mayoría de las carreras universitarias a través, por ejemplo, de los cursos de metodología de la investigación, no está impactando positivamente en la formación del profesional (Rojas y Méndez, 2017).

Un sinnúmero de estrategias académicas y de tareas realizadas en el seno de los cursos universitarios operacionalizan esta acepción de investigación formativa, a saber: los cursos mismos de investigación, no por sí solos, pues está claro que a aprender se aprende investigando, pero sí cuando sus diversos componentes son objeto de prácticas y mini proyectos; la docencia investigativa se caracteriza por seguir y aplicar el método científico, como el ABP o Aprendizaje Basado en Problemas y en solución de problemas, el Seminario Alemán, el estudio de casos, el método de proyectos, y otros; las tesis de grado son otra aplicación de esta segunda definición, lo mismo que el ensayo teórico, y la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por los docentes o investigadores de los centros de investigación. Además, es hora de darle el verdadero protagonismo e importancia a la figura de los estudiantes, valorando su aporte en diferentes participaciones investigativas en situaciones de su contexto (Ávila, 2014).

1.1.1.2.3 Investigación para la transformación en la acción o práctica

La investigación para la transformación de la práctica pedagógica nos propone el reto de cortar con la lógica hegemónica occidental, apuntando a la generación del nuevo conocimiento que nace desde la situación real (Figueredo, 2017).

Según Walker (1992) la investigación formativa consiste en la investigación-acción o un tipo de investigación en la que se aplica descubrimientos sobre la marcha, para perfeccionar y mejorar los programas mientras se trabajan, para servir a los de interés como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios. En el

mismo sentido, Sell (1996) afirma que la investigación formativa puede entenderse como las fortalezas y debilidades de un programa o curso buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse para mejorar y si estos cambios realmente producen mejoramientos. Podemos referirnos a tal investigación formativa como investigación centrada en la práctica reflexiva de Schon (1995) y todo un sistema metodológico de la ciencia-acción de Argyris *et al.*, (1985), y a la investigación de aula de Gyves (2015). Estas referencias nos recuerdan los conceptos de evaluación formativa y de investigación-acción educativa de Kemmis (1997).

Existe variedad de investigaciones sobre todo en carreras como medicina y salud pública. En ellas se encuentran muchas aplicaciones de esta acepción de investigación formativa, relacionada principalmente con la evaluación del conocimiento previo de la población con respecto a un programa o tratamiento a que será sometida, de las actitudes de aquella hacia éste, de sus comportamientos antes de y mientras se llevan a cabo los programas, por ejemplo, de prevención de tuberculosis, SIDA y otras enfermedades (IDATER, 1998).

Por otro lado, ya desde hace mucho tiempo atrás se estudia la investigación formativa. Sobre todo, cuando se indaga sobre actitudes, creencias, respuestas de los estudiantes y asimilación de conocimientos y destrezas en el acto de probar y aplicar materiales de instrucción o competencias del currículo, se realiza investigación formativa. Incluso en la planificación del diseño y desarrollo del currículo, también se desarrollan y ejecutan proyectos de investigación-acción educativa aplicados a la construcción de la práctica pedagógica de los docentes. La literatura investigativa en el campo de la investigación-acción educativa está llena de ejemplos en las dos últimas décadas (Guerrero, 2007; Kemmis, 1997; B. Restrepo, 2003; Schon, 1995) .

La investigación formativa tiene como primordial función, dar forma a la calidad, eficiencia y oportuna realización de la práctica, usualmente mientras una u otro están siendo aplicados (B. Restrepo, 2003). Es decir,

el término investigación formativa está relacionado directamente con la acepción de “formación”, de transformar y dar forma, o formar en un tiempo determinado a sujetos, en este caso a estudiantes en formación, a través de las tareas desarrolladas en este modo de indagación, comprensión y elaboración de investigación científica; pero se refiere también, en ocasiones, a la formación o estructuración o refinamiento de proyectos de investigación, y, para finalizar, el término es referido también a la formación o transformación óptima de una práctica durante la ejecución de uno u otra, como por ejemplo el de una investigación acción.

Además, se desarrolla en las tareas de realizar investigación con docentes y estudiantes; realizando actividades cognoscitivas como la analítica, el pensamiento productivo y la solución de problemas; habituando a los estudiantes con las fases de la investigación y los problemas que éstas generan; y construyendo en los docentes la cultura de la evaluación permanente de su práctica mediante los procesos investigativos.

A esto, nos propone Walker (1992), la investigación formativa como una práctica que pasa por alto la actitud metódica hacia el rigor de los enfoques cuantitativo y cualitativo y adhiere a prácticas investigativas que toman en cuenta creencias, intuiciones y competencias de búsqueda menos sistemáticas. Al respecto, los que realizan investigación formativa acuden a prácticas de revisión de investigación, de indagación, de consulta de expertos, de construcción de paradigmas conceptuales, de ensayo de prototipos en laboratorios o en situaciones reales o de necesidad, y esto aplicando técnicas selectas para levantar datos, incluyendo diarios de campo, entrevistas, observación, entre otros. Es decir, que la investigación formativa busca formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero no necesariamente entrelazadas en proyectos que busquen lograr resultados científicos (Restrepo, 2002).

Se debe buscar y lograr que todas las prácticas pedagógicas tengan sentido investigativo, desde nuestro quehacer docente y cómo a través de

ellas y de la reflexión podemos generar una transformación tanto en el aula de clase como en lo social y en nosotros mismos (Aguilar, 2018). Porque las intenciones de la investigación pueden ser diversas, pero debe tener como objetivos, la trascendencia cultural y la independencia tecnológica (González *et al.*, 2004).

1.1.2 Evaluación formativa

Olaz (2003) el ser humano aplica señales para evaluar su eficiencia y a partir de lo que manifiesta las señales se crean juicios de autoeficacia que influyen y participan, consciente o inconscientemente, de sus acciones vividas a diario. Es lamentable en nuestros tiempos asumir que la concepción de la evaluación ha evolucionado, aunque sus prácticas continúan siendo las mismas (Goñi, 2008). Por otro lado, la evaluación consiste en averiguar cuánto se ha aprendido, proporcionando las pruebas, las tareas y las instrucciones (McGuinness, 2005). Por su parte, Stivers y Phillips, (2009) plantean que existen aspectos trazadores en la estructura de un modelo evaluativo. Como es el caso, la efectividad del proceso de evaluación, la planificación evaluativa, la participación, la selección de métodos y enfoques para evaluar, la examinación de los planes de estudio y la utilización de los resultados de evaluación posterior a ser aplicada y finalmente llegar a la “evaluación de la evaluación” y la articulación entre objetivos y aprendizaje.

La exploración de alternativas a la solución de problemas es un reto primordial de la evaluación como parte del mejoramiento de la calidad de la educación. De tal manera que es necesario generar un clima organizacional donde se dé apertura y viabilidad a la práctica de la evaluación. Esta forma equívoca de concebir la evaluación en la educación, permite que el docente forme mecanizadamente a los estudiantes como meros robots que deben responder o solucionar problemas sin capacidad de valoración o consideración humana, perdiéndose el objetivo de la evaluación como proceso formativo que guía al estudiante a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo lo puede mejorar, que le sirven no solo para la etapa de estudiante sino para todas las actividades que realice en su vida. Los docentes que de esta manera comprenden la evaluación, descuidan “lo integral” del proceso, es decir, hacen de la elaboración y aplicación de cualquier tipo de exámenes las acciones principales del proceso

educacional. En consecuencia, el proceso de evaluación se limita a una actividad de sistema mecanizado sin sensación humana e íntegra. Se elimina el propósito académico de la evaluación como actividad de seguimiento de todo el proceso académico para identificar las causas que impiden el logro de los desempeños de los estudiantes evitando ver los problemas que se tienen para mejorar estratégicamente la calidad educativa.

Tejada (2011) considera sinónimos los “dispositivos” e “instrumentos” de evaluación. Estos se dividen en: a) instrumentos relacionados con “el sabe” y “cómo”, entre los que se encuentran las pruebas orales, las de ensayo, las de libro abierto, las objetivas y los mapas conceptuales. b) instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”, entre los que se encuentran las pruebas de desempeño (proyectos, estudios de caso, etc.), las rúbricas y las entrevistas. c) Instrumentos relacionados con el “hace”, entre los que se señalan la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias y los portafolios (carpetas de aprendizaje, dossiers, etc.). Nos damos cuenta que, a pesar de ser una clasificación análoga, se están entremezclando ciertos criterios.

Zaragoza *et al.*, (2007) afirman que, el sistema de evaluación formativa contribuye a una mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, mayor implicación profesor-alumno, mayor aplicabilidad práctica de los contenidos de las asignaturas y relación directa con el desarrollo de competencias, aparece la coevaluación y la autoevaluación y mejora la calificación. Sin embargo, aún existe resistencia a causa de la inseguridad que genera llevar a cabo este tipo de sistema de evaluación en el alumnado y parte del profesorado, supone mayor carga de trabajo, el proceso necesita mayor organización y se dificulta el paso de la evaluación a la calificación (Hamodi, 2011; López *et al.*, 2007; Vallés *et al.*, 2011).

De tal forma que proponen soluciones orientadas a evitar las resistencias hacia esta tipología de evaluación como: proponer otro tipo de vías de evaluación, explicar minuciosamente al inicio todos los aspectos que van ligados a este proceso y proporcionar los contenidos esenciales de la asignatura. En cuanto a los grupos con exceso de alumnos, realizar agrupaciones y llevar un seguimiento de los mismos mediante tutorías. Los instrumentos de evaluación utilizarlos de forma progresiva para que el alumno se vaya familiarizando con ellos.

En ese sentido, la intención que se tiene es divulgar la intención de desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida en la educación universitaria. Todo esto con la finalidad que los alumnos adquieran y generen mayor conocimiento y comprensión, así como beneficiar el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente y autorregulación de los aprendizajes. Este sistema favorezca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo llevar a cabo una enseñanza activa y contribuyendo al desarrollo y generación de competencias. Presenta técnicas e instrumentos para llevar a cabo este sistema de evaluación y propuestas genéricas de evaluación formativa y compartida para la labor como docencia superior universitaria (López, 2009).

1.1.2.1 La evaluación formativa y sus características

La mayoría de las investigaciones empíricas realizados en universidades españolas especifican las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo sistemas de evaluación formativa (Alvarez, 2005; Arribas, 2012; Capllonch *et al.*, 2008). La evaluación formativa permite activar los conocimientos con la creatividad a partir de la exploración e investigación. Aunque en algunos casos, la evaluación de los estudiantes para el profesor llega a ser su propia evaluación, y con ella llega a visualizar que tan eficaz es su acción pedagógica en el aula (Cárdenas y del Amo, 2011).

Según Popham (2013) las características que presenta una evaluación formativa son las siguientes:

- a. Proceso planificado y continuo: una serie de acciones determinadas son puestas en práctica durante el desarrollo de la evaluación, permitiendo conocer el estado de aprendizaje del estudiante. Una de estas acciones puede ser el uso de un examen, que, si se toma para evidenciar lo aprendido y posteriormente realizar reajustes tanto en la enseñanza como el aprendizaje, se está haciendo lo correcto.
- b. Integral: la evaluación formativa no sólo se concentra en el saber acepciones, sino considera también la actitud crítica, capacidad creativa, razonamiento lógico, etcétera, los que son útiles para el futuro del estudiante.

- c. Compartida: una característica que se identifica con la autoevaluación del alumno, responsabilizándolo de su propio progreso, donde a la vez reconozca y valore sus esfuerzos. Estas acciones contribuyen también a la autoestima e independencia del estudiante, quien aprenderá a confrontarse con las diferentes situaciones en su vida futura.
- d. Reguladora del proceso educativo: una de las cualidades más notorias, porque luego de conocer el nivel de avance de los objetivos y analizar las deficiencias específicas en la adquisición de los mismos, procede a dar ajustes a la programación y metodología, adecuando los elementos del proceso educativo para el cumplimiento de los propósitos determinados. Por lo tanto, regulariza el procedimiento de enseñanza de los docentes y aprendizaje de los estudiantes.
- e. Usa de manera adecuada las evidencias alcanzadas de la evaluación formativa: Se usa los debates en clase, las actividades y tareas para determinar el estado actual del aprendizaje / comprensión del estudiante, con el interés de aclarar dudas y corregir durante el proceso de evaluación.
- f. Retroalimentadora: aprovisiona una retroalimentación descriptiva, proponiendo orientaciones convenientes y pertinentes sobre cómo mejorar durante el aprendizaje.
- g. Participativa: los estudiantes ejecutan habilidades de autoevaluación y una evaluación de pares con sus compañeros.

1.1.2.2 Dimensiones del desempeño docente

Por otro lado, Hamodi (2014) indica que la evaluación formativa se puede presentar desde:

1.1.2.2.1 Evaluación formativa y el alumno

La evaluación formativa es la estimación y retroinformación a cada estudiante sobre la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones incluso de errores, si los hubo, que nos ayuda a tomar las decisiones más adecuadas para capacitar integralmente al estudiante (Castillo y Bolívar, 2002). Es una aportación extremadamente poderosa

al aprendizaje (Knight, 2005), que permite mejorarlo (Rotger, 1990) por ende ayuda a aprender con mayor facilidad y mucho mejor (Hamodi y López, 2012; López, 2009). Facilita la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo (por ejemplo, capacidades como aprender a aprender) y el alejamiento de la memorización, desarrollando procesos cognitivos como la observación, la comparación, la clasificación, el análisis o la sintetización, ligados estrechamente a los procesos de formación permanente y con el aprendizaje a lo largo de la vida (Buscá *et al.*, 2012; López, 2009; Martínez y Ureña, 2008).

Permite regular las dificultades y errores (Alvarez, 2003; Martínez y Ureña, 2008). Favorece la motivación hacia el aprendizaje y empuja a una implicación más activa (Martínez y Ureña, 2008; Sanmartí, 2007; Vallés *et al.*, 2011; Zaragoza *et al.*, 2007). El alumnado se forma en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social (Zaragoza *et al.*, 2007). El esfuerzo cotidiano del alumnado se valora en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicional (López, 2009; Martínez y Ureña, 2008; Vallés *et al.*, 2011; Zaragoza *et al.*, 2007), permite aprender sin la necesidad de pensar de forma exclusiva en evaluaciones finales (Martínez & Ureña, 2008). El estudiantado de pre grado, desarrolla competencias y aprende mediante experiencia propia, modelos de evaluación formativos, alternativos a los (Buscá *et al.*, 2012; López, 2009).

Detallando la participación de los estudiantes en el proceso de la evaluación, se destacan algunos aspectos que se han de tomar en cuenta, están son: Favorece procesos de integración en grupos (Bretones, 2008), y admite el desarrollo de estrategias interpersonales y competencias válidas para realizar trabajos en equipo, etc., (Ibarra *et al.*, 2012). Los estudiantes que están acostumbrados a este ritmo de participación en el proceso evaluativo y de calificación va teniendo un criterio cada vez más ajustado (López *et al.*, 2012), y esta participación se valora positivamente y tiene ventajas de tipo intelectual con mayor capacidad crítica y de

autonomía, de tipo afectivo como la motivación y autorresponsabilidad, además, de tipo profesional (Alvarez, 2003; Batalloso, 1995; Fernández, 2006).

La participación activa de los estudiantes da valor al modelo haciendo que la evaluación sea útil para educar (Hamodi y López, 2012). Es un medio para que los estudiantes tengan mayor capacidad de decisión frente al poder unilateral del docente, en Bretones (2008). Concerniente a la autoevaluación, los alumnos que la practican alcanzan un puntaje más alto en los exámenes. Empleada para provocar el aprendizaje de habilidades y capacidades, lleva a un alto nivel de reflexión sobre el propio trabajo, a unos criterios más altos, a una gran responsabilidad por el propio aprendizaje y al incremento de la comprensión en la resolución de problemas. Además, la exactitud del proceso de autoevaluación mejora con el tiempo (Rodríguez *et al.*, 2011).

Las investigaciones acerca de la autoevaluación del alumnado reconocen que el criterio de éxito que suele encontrarse se refiere a la coincidencia en las puntuaciones o calificaciones entre estudiantes y docentes al evaluar la misma actuación de aprendizaje, sobre todo cuando disponen de una escala para valorarse, lo cual se reconoce como precisión (Bretones, 2008). Relacionado a la evaluación entre pares, puede ser meritoria ya que los estudiantes se consideran más implicados en el proceso y la consideran como suficientemente justa y exacta. Mejora los procesos de aprendizaje e incrementa la calificación (Ibarra *et al.*, 2012). Existe una mayoría de estudios que demuestran que las evaluaciones entre pares coinciden bastante con las realizadas por otros estudiantes (fiabilidad) y por el profesorado (validez), sobre todo cuando es usada con test y adjudicación de puntuaciones (instrumentos de evaluación), y aunque la encuentran exigente, les reduce la ansiedad, produciéndoles ciertos beneficios en su aprendizaje y una mejora de destrezas en la presentación y valoración (Bretones, 2008).

1.1.2.2.2 Evaluación formativa y el docente

La evaluación formativa desde el punto de vista del docente desarrolla varios aspectos positivos, se destacan los siguientes: El docente tiene la oportunidad de conocer mejor al alumnado y por lo tanto puede hacer un seguimiento más personalizado (Alvarez, 2005; López *et al.*, 2007; Martínez y Ureña, 2008; Zaragoza *et al.*, 2007). Facilita la metaevaluación, mediante la cual se puede aprender y regular las dificultades y errores del proceso de enseñanza, reorganizando la práctica docente bajo una perspectiva pedagógica y crítica, incrementando los niveles de calidad docente (Alvarez, 2003). Cuando la evaluación está unida a sistemas colaborativos de desarrollo profesional, el proceso suele ser más enriquecedor: los problemas, dudas e incertidumbres son superados con más facilidad cuando se comparten y dialogan; se encuentran soluciones; surgen nuevas vías de trabajo; se genera sensación de grupo, de respaldo mutuo y de posibilidad de cambio colectivo (Capllonch *et al.*, 2008). De tal manera que los docentes estarán en la capacidad de transmitir al alumnado mayor información sobre evaluación formativa y compartida con el ejemplo que con todos los discursos que pudieran realizarse sobre el tema, pues estos procesos elevan significativamente las posibilidades de llevar a cabo una evaluación formativa con su alumnado cuando estos asumen el mismo rol. Requiere que el proyecto docente esté muy bien organizado puesto que, si no, llevando a cabo este tipo de evaluación, se pueden presentar dificultades importantes durante el proceso de trabajo (López *et al.*, 2007; Zaragoza *et al.*, 2007). Dentro de los aspectos negativos para el profesorado, resaltamos estos: Conlleva un cambio bastante potente, pues supone tambalear cimientos muy asentados (costumbres, rutinas, convicciones, etc.) (López, 2009; Martínez y Ureña, 2008).

Además, adoptar un enfoque de ayuda y mejora supone la necesidad de mantener abierto el flujo de comunicación y a corregir un elevado volumen de trabajos y a realizar observaciones a lo largo de todo el proceso (sobre todo si las tareas encomendadas al alumnado no se han ajustando y planificado bien) (López *et al.*, 2012; López, 2009; Martínez

y Ureña, 2008; Zaragoza *et al.*, 2007). Cuando la cantidad de alumnos es alto, supone uno de los retos más complicados, pues este tipo de evaluación es más compleja con grupos de mayor cuantía. A partir de 40-50 alumnos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone cada actividad, así como qué estrategias se pueden desarrollar, puesto que, si no, el modelo puede convertirse en inviable (López *et al.*, 2007). Se pueden encontrar problemas de validez y relevancia al no contemplar las características específicas del grupo y las variaciones en las condiciones de aprendizaje que pueden generarse dentro del desarrollo de un semestre o curso académico o de un año académico (M. P. Sánchez, 2010). En muchas ocasiones hay cierta falta de formación del profesorado en este campo. Esto puede provocar situaciones de duda, desconcierto, inseguridad y reticencias (Ibarra *et al.*, 2012; Zaragoza *et al.*, 2007). Surgen dificultades cuando se trabaja con alumnado de primer curso. Al no tener experiencia de participación en estos sistemas, el profesorado necesita realizar un mayor esfuerzo: al comienzo, el alumno es poco competente y necesita que el profesor esté muy cerca de él, guiando sus primeros pasos, y dándole feed-back con frecuencia sobre lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal (Capllonch *et al.*, 2008; Martínez y Ureña, 2008).

Al concluir el proceso de evaluación, supone cierta dificultad traducirlo a una calificación numérica (obligación legal) sin distorsionar la dimensión educativa de la acción docente (Fernández, 2006; López *et al.*, 2007; Martínez y Ureña, 2008). Respetar los principios éticos que sustentan la evaluación formativa en ocasiones supone una dificultad. Por ejemplo, la “obligatoriedad”, no es coherente con la filosofía de trabajo basada en fomentar el aprendizaje autónomo (Martínez y Ureña, 2008). Cuando se presentan expectativas interesantes, aparece también un serio peligro de desilusión. Podemos hallar a docentes muy motivados, pero un tanto desesperanzado al ver el mínimo cambio en las cosas a su alrededor. No solo las directrices ministeriales no son especialmente estimulantes, sino que, en el otro extremo, es muy complicado trabajar con los compañeros de forma coordinada (Valero, 2004). Como se

mencionó anteriormente, existen aspectos positivos para aplicar en aula una evaluación formativa y compartida, a su vez existen se evidencian aspectos negativos. En Capllonch *et al.*, (2008) podemos encontrar una “guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad” que aporta propuestas y estrategias que pueden ayudar a solventar gran parte de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado y el alumnado cuando se desarrollan sistemas de evaluación formativa y compartida.

En torno a esto, el docente se implica tanto de manera individual como colectiva en diferentes grados (López *et al.*, 2012; López, 2009). individualmente (compromiso “básico”): a) ejecutar una experiencia de evaluación formativa y compartida en, al menos, una de las asignaturas que imparten; b) desarrollar un informe estandarizado sobre la experiencia; c) revisar la propia práctica docente (la metodología y la evaluación), considerando las aportaciones del alumnado y emprender procesos de transformación y mejora. Así, los ciclos de I-A realizados cada curso se van encadenando en espirales de I-A colectivas que permitan mejorar paulatinamente los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo, generando así procesos de mejora y desarrollo profesional en los docentes implicados.

1.2 Antecedentes

Perez (2017) en la investigación titulada: “La evaluación y la universidad como objeto de estudio” publicada en la revista da Avaliação da Educação Superior, concluye que el análisis de los contextos de justificación nos ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y los criterios de evaluación de los proyectos de investigación. Además, considera que es conveniente tomar en cuenta las investigaciones sobre la educación superior que analizan la evolución de las universidades, de la ciencia, de las innovaciones tecnológicas, de las profesiones y de la sociedad. Afirma que el futuro de una educación superior en América del Sur, y en parte el futuro mismo del modelo de desarrollo, depende de la capacidad de los dirigentes para convertir el conocimiento disponible sobre la enseñanza y la investigación universitaria en políticas institucionales que accedan dar un salto cualitativo en el progreso de la región.

Rojas y Méndez (2017) en su investigación sobre los procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes?, llegan a las siguientes conclusiones: existe una baja predisposición hacia la investigación a pesar del marco de declaraciones institucionales que generalmente colocan la actividad científica como parte esencial de la formación en el nivel de pregrado y el esfuerzo institucional para mejorar los procesos científicos no se refleja de manera consistente en la actitud de los estudiantes hacia la investigación. Entre los resultados manifiestan que existe una baja actitud hacia la investigación por parte de los estudiantes de pregrado siendo esto una señal negativa para el presente y el futuro del desarrollo de la ciencia en el país. La formación en investigación que se incorpora al currículo de manera explícita de la mayoría de las carreras universitarias a través, por ejemplo, de los cursos de metodología de la investigación, no está generando positivamente en la formación de los profesionales.

Coll y Martín (1993) en su estudio manifiestan: “Es también muy importante insistir que entre el asunto de la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor ha insistido por diversos medios (organizando sus materiales de enseñanza, utilizando diferentes estrategias y procedimientos de instrucción, etc.) en la promoción de esta clase de aprendizajes, para terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender, provocará tarde o temprano que el alumno adopte el aprendizaje memorístico de la información”. Además, se considera que la función educativa, formativa y de mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencia con mínima fuerza y esto se observa sobre todo en las formas que se aplican para evaluar los aprendizajes en la práctica evaluativa.

L’ecuyer (2001) publica la investigación titulada: “La evaluación en la enseñanza superior” en la revista dialogo educacional. La conclusión más relevante que afirma es que la evaluación se hace considerando el proyecto educativo de la institución, su enfoque pedagógico, su ámbito y sus metas. Es un proceso cumplido de las particularidades de cada programa. Cuando existen normas, éstas conciernen en primer lugar (o deberían concernir) a la metas. Todo esto para que los egresados muestren competencias mínimas y grados que se equivalen. Sin embargo, se debe evitar, dentro de lo posible, instaurar normas relativas al proceso académico. Puede ser preciso tener algunos patrones, por ejemplo, sobre la duración de un programa, pero es preferible enunciarlas como sea posible.

Gamboa *et al.*, (2017) en la investigación que publican: “Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander – Cúcuta, Colombia”, cuyo objetivo principal fue analizar los principales discursos sobre investigación formativa presentes en las políticas educativas y las representaciones sociales de actores educativos en el programa académico de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander. En cuanto a la metodología, aplicaron orientaciones metodológicas que parte del análisis del discurso vertical cualitativo para lograr comprender los enunciados de los documentos institucionales y el grupo focal para identificar las representaciones sociales de los autores. Los resultados evidencian que la formación en los paradigmas de investigación fortalece teórica y prácticamente. Además, concluyen afirmando que su estudio muestra una relación significativa entre los enunciados de las políticas educativas del programa y los relatos de los sujetos objeto de estudio.

Castro (2009) realizó el estudio titulado: “La evaluación: un espacio de ética y de justicia” en la revista científica "General José María Córdova", con el ideal de ver la evaluación como un proceso más del acto pedagógico y no del proceso, vale la pena preguntarse por qué la evaluación no se aplica al comienzo del proceso pedagógico, para poder reflexionar, clasificar, ordenar y replantear el curso, es decir, tomar decisiones; y no al final del proceso como una rendición de cuentas en términos de saberes.

Cárdenas y del Amo (2011) en la investigación titulada:” La autoeficacia y la evaluación del aprendizaje” publicada en la revista *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, en esta investigación consideran relevante las cuatro fuentes de expectativas de autoeficacia propuestas por Bandura, cada una de estas las vinculan con algún hecho propio de la evaluación generando, a su vez alguna hipótesis, 1. Logros de ejecución, considerados como experiencias de dominio o en nuestro caso, las experiencias de afrontamiento a la tarea de evaluación. 2. La persuasión verbal. De tal modo que si los estudiantes obtienen puntuaciones bajas, ya sea en las evaluaciones externas o internas, los docentes reciben feedback a nivel social sobre su eficacia (o no) profesional.. 3. Experiencia vicaria. Los resultados pésimos en evaluaciones internas o externas del área de matemáticas, de alumnos diferentes a los suyos. Consideramos que esto influye en que el profesor de matemáticas no sienta inquietud ante este suceso. 4. Excitación fisiológica. El bajo rendimiento de sus estudiantes como fuente de estrés.

Ayala *et al.*, (2010) en la investigación “Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una Universidad Chilena”, publicada en la revista Estudios Pedagógicos, llegaron a las siguientes conclusiones: primero que los errores más frecuentes que cometen los profesores son la inadecuación del nivel de objetivos de aprendizaje con el diseño de la evaluación. Es muy probable que los docentes no identifiquen los niveles de aprendizajes según su profundidad. También observaron que quienes diseñan los programas educacionales dedican tiempo significativo a la formulación de metas y a adecuarlos constantemente. Sin embargo, por motivos que desconocen, no parecen ser considerados como una carta de navegación en el momento de planificar la evaluación; es decir, se evidencia una intención formativa cuya consecución finalmente no es posible de estimar mediante los instrumentos sometidos a análisis.

Hamodi (2014) en su investigación denominada: “La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso”, investigación realizada en la Universidad de Valladolid, según los resultados alcanzados concluyen que la tendencia predominante en la Escuela de Magisterio de Segovia es hacia una enseñanza entre “tradicional” y “eclectica”. Incluso pese a que el EEES influye a los docentes a llevar a cabo nuevos sistemas metodológicos donde el estudiante es el protagonista y el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación continua, vemos cómo es algo que todavía no está establecido de forma general. Comprobaron que los sistemas de evaluación son continuos en gran medida que formativos: los primeros se dan bastante, mientras que los segundos solo en mínimos casos. Éstos últimos se ponen en práctica mediante la devolución del docente de los documentos, resolviendo dudas o comentando resultados de actividades de evaluación y, a veces, consintiendo mejorar los trabajos presentados con la finalidad de regular las faltas.

Cañadas (2018) en la investigación denominada: “La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física”, valoró la relación entre el empleo de la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado de educación física y el desarrollo de competencias docentes, incluida la competencia evaluativa. Alcanzaron cuatro objetivos: a) identificar la percepción de los egresados sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, el empleo de la evaluación formativa para la adquisición de las competencias docentes; b) evidenciar si existe diferencias en el anterior objetivo en función de los

estudios cursados, si trabaja o no como docente y si tiene experiencia docente; c) valorar la existencia de una relación entre la percepción de los graduados sobre la utilización de la evaluación formativa, el tipo de instrumentos utilizados durante la formación inicial y la forma de calificar del profesorado, y su percepción del grado de adquisición de las competencias, y, d) identificar la valoración de los graduados en ejercicio sobre las competencias adquiridas en la formación inicial y su percepción sobre el grado conseguido por la evaluación formativa para ayudarles a adquirir dichas competencias.

Jiménez *et al.*, (2022) en la investigación titulada “Evaluación formativa de programas de posgrado” afirma que el problema de la evaluación de programas de posgrado en México; desde la década de 1970, este tipo de ejercicios se han consolidado con fines de acreditación por instancias externas a las universidades, lo que no ha permitido valorar ni retroalimentar las particularidades formativas de los programas. Entre los resultados se evidencia una experiencia de la evaluación formativa de la maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, desarrollada con base en el modelo orientado al consumidor propuesto por Michael Scriven. Los resultados permitieron retroalimentar el programa de acuerdo con la perspectiva de los consumidores directos e indirectos. De esta forma, el estudio acredita la necesidad de reflexionar sobre el papel formativo de la evaluación del posgrado en México.

Torres (2021) en la investigación denominada: “Coherencia entre la concepción y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía” analizó las prácticas evaluativas formativas de los profesores de Historia y Geografía de dos colegios, a partir de los procedimientos utilizados por ellos al desarrollar la evaluación para el aprendizaje en su ejercicio docente y la coherencia entre las concepciones evaluativas y su práctica formativa. En la investigación se utilizó una metodología de tipo cualitativa interpretativa y enfoque etnográfico no participativo para el análisis de los antecedentes emergentes de las prácticas evaluativas de los educadores participantes. Los resultados evidencian la existencia de la coherencia entre la concepción y la práctica evaluativa docente; develando, en sus concepciones, que poseen conciencia del valor de trabajar la evaluación de proceso para los aprendizajes de los estudiantes, no así con los instrumentos evaluativos y la planificación. Llegó a la conclusión que existe una coherencia parcial entre la concepción, la práctica evaluativa, instrumentos y planificación.

Núñez y Vergara (2020) en su estudio denominado “La evaluación formativa en la enseñanza de historia y geografía y ciencias sociales” de enfoque cualitativo basado en una investigación de casos múltiples, analizaron cómo se efectúa la evaluación formativa en la enseñanza primaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en instituciones educativas de la provincia de Talca. Dentro de los resultados afirman la presencia de una función pedagógica de la evaluación, establecida por la estandarización del sistema educativo.

Molina-Soria *et al.*, (2020) en su investigación “El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado” se plantearon el propósito de analizar si la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado ayuda al alumnado a obtener mejores resultados académicos. En este caso se realizó un estudio de caso con 37 estudiantes de la asignatura de expresión y comunicación corporal en la educación infantil de cuarto curso del grado de educación infantil. El estudiante tiene la capacidad de elegir entre tres vías de aprendizaje y evaluación: vía continua, vía mixta y vía final o no presencial. Tras el análisis de las actas oficiales de calificación, los resultados evidencian que la evaluación formativa y compartida ha influido en su rendimiento académico, y el alumnado que ha optado por la vía de evaluación continua ha obtenido un mejor desempeño académico. Una mayor cuantía de estudiantes ha optado por esta vía de aprendizaje y evaluación. Un 97.3% de estudiantes superó la asignatura y la media de las calificaciones es de notable.

Rodríguez (2020) en la investigación titulada: “La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente” considera que la evaluación formativa como proceso pedagógico cumple una función esencial para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no obstante, es una práctica poco estudiada y aplicada en el quehacer educativo. El propósito de esta investigación fue valorar el conocimiento, la didáctica e instrumentos de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de secundaria de la institución educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo, Lima, Perú. Aplicó un diseño de Investigación- Acción de enfoque cualitativo, se recopilaron los datos informativos a través de entrevistas, grupo focal y observaciones de sesiones de clases. Se utilizó el software ATLAS.ti 7, para la revisión de los resultados obtenidos y en la triangulación se determinaron las categorías: mejora de los aprendizajes e instrumentos de evaluación. Concluyó que los docentes valoran y promueven, en sus

sesiones de enseñanza, la evaluación formativa porque mejora las competencias de los estudiantes con una evaluación permanente e incrementando la participación en clase.

Luna (2018) realizó el estudio titulado: “Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México”. En él se evidencia la aproximación metodológica de una evaluación formativa del modelo educativo de una universidad pública mexicana. El método integró tres estudios en los que aplicó técnicas de análisis de contenido, grupos de discusión y estrategias psicométricas. Se aplicó dos cuestionarios: uno dirigido a los estudiantes de etapa básica, que consta de 15 dimensiones y 115 reactivos, y otro para los estudiantes de las etapas disciplinaria y profesional, conformado por 19 dimensiones y 133 reactivos. Dentro de los resultados se evidencia el proceso de identificación de los elementos críticos del modelo y las ventajas de determinar procedimientos apropiados hacia una mejora.

Martínez-Mínguez *et al.*, (2015) en la investigación denominada “Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa” analizaron las ventajas e inconvenientes que encuentra el alumnado universitario que cursa asignaturas en las que se implementan sistemas de evaluación formativa de competencias. Se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva y no comparativa, se analizaron las opiniones de 5.419 estudiantes, que han cursado 70 asignaturas en 16 universidades españolas durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, mediante una escala de opinión tipo Likert. En los resultados se observan ventajas referidas al protagonismo del estudiante, la individualización de la enseñanza y del grado y tipo de aprendizaje.

Morales (2003) en la investigación denominada: “Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario” presentó una propuesta de evaluación formativa de la lectura y la escritura, para cumplir con los fines de la educación en el ámbito universitario. Este estudio se basa en la acepción formativa, democrática y constructivista de la evaluación. Inicialmente, se define la evaluación educacional. Seguidamente, se responde a los siguientes interrogantes: ¿Para qué se debe evaluar? ¿Qué se debe evaluar? ¿Cuándo se debe evaluar? ¿Quién debe evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? Llegó a la conclusión que el procedimiento de la evaluación utilizado está determinado por la estrategia didáctica aplicada y por la naturaleza del objeto de estudio.

Hernández-Díaz *et al.*, (2020) en la investigación titulada: “Percepción del estudiante de enfermería sobre investigación formativa” indican que las competencias en investigación

son comprendidas como la base fundamental para la formación integral de un estudiante. El objetivo de la investigación fue develar la percepción del estudiante de enfermería referente al proceso vivido en investigación formativa en pregrado. Dentro de la metodología aplicó una investigación cualitativa, descriptiva, exploratoria, mediante un estudio de caso con una muestra no probabilística intencionada de casos por criterios y por conveniencia la que estuvo conformada por 12 estudiantes de cuarto año de la carrera que aprobaron por primera vez la asignatura Tesis II. Aplicó la técnica de recolección de datos y una entrevista semiestructurada y el análisis de ellos a través del método de comparación constante. En las conclusiones considera que la estructura y coordinación de la asignatura debe estar acorde con el régimen curricular, líneas institucionales y expectativas de los estudiantes.

Díaz *et al.*, (2017) en la investigación denominada: “La investigación formativa en el pregrado: una propuesta desde el plan de estudios de la facultad de ciencias contables de la PUCP” incorpora una propuesta de instrumentos de evaluación para desarrollar la investigación en el pregrado en el marco del itinerario formativo para la inserción de esta competencia genérica en la planificación de las clases y en el sistema de evaluación. Se realizó un análisis del marco teórico sobre la investigación formativa como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el intento de incorporar el pensamiento científico a la clase, donde docentes y estudiantes asumen un rol principal en el proceso de generar y gestionar nuevos conocimientos.

Turpo-Gebera *et al.*, (2020) en la investigación titulada: “La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación” determinaron los sentidos asignados a su incorporación pedagógica en la formación del profesorado. En ese propósito, se entrevistó a siete docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú), con la finalidad de reconocer los sentidos establecidos en su concepción, su distinción de la investigación científica, las características requeridas y las expectativas suscitadas. En los resultados se observa que los docentes expresan una diversidad de sentidos formativos, más próximos a la formación de investigadores que como dispositivo o estrategia de enseñanza; asimismo, distinguen sutilmente la investigación formativa de la investigación científica en sentido estricto, que induce a veces a desconciertos entre ellas.

Ruiz (2019) realizó el estudio titulado: “Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios” donde se expone los hallazgos de un estudio empírico e interpretativo, enfocado en la evaluación formativa de competencias investigativas, a través de la autoevaluación y evaluación de pares. Se trabajó con 180 estudiantes de la asignatura investigación educativa, en el grado de pedagogía infantil, de la Universidad de Pamplona, Colombia. Tenían que realizar un proyecto de investigación contentivo de: planteamiento del problema, objetivos, justificación y fundamentación teórica. Para la evaluación se aplicó un cuestionario centrado en la construcción adecuada, en contenido y forma del proyecto. Llegó a la conclusión de que la evaluación formativa y compartida posibilitó el desarrollo de las competencias identificación de un objeto de investigación, formulación de preguntas de investigación, planteamiento de problemas, y trabajo en equipo.

Avendaño-Castro *et al.*, (2017) en la investigación denominada: “La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública” analizó la funcionalidad y la dinámica de la investigación formativa en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes adscritos al Programa de Contaduría Pública de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Colombia. Para el cumplimiento del objetivo se hizo un estudio empírico-analítico de naturaleza correlacional con una muestra de sesenta docentes del programa de contaduría pública. Se aplicó una encuesta estructurada, el mismo que fue validado por pares expertos y a confiabilidad estadística. Los resultados evidencian 75 relaciones significativas de un total de 144. Se concluye que los sujetos que participan en el estudio demuestran mínimas prácticas docente en función de la investigación formativa.

Segura (2017) en la investigación titulada: “La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano” cuyo propósito es regular el proceso educativo en el aula, es decir, el trabajo escolar cotidiano, el cual se integra a la intervención didáctica ya que está centrada en los procesos más que en los resultados de aprendizaje, por lo que la realimentación-proalimentación que se obtiene es de carácter cualitativo. Acción que permite identificar las barreras de aprendizaje para el desarrollo de la mediación pedagógica de los estudiantes. La investigación pretendió realizar una reflexión con la opinión de docentes del III Ciclo y Educación Diversificada del sistema educativo costarricense, con el objetivo de incrementar la práctica evaluativa, con aspectos que hasta hoy no se evidencia su importancia.



Hortigüela-Alcalá *et al.*, (2015) en la investigación titulada: “Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior” presentan la existencia de una relación entre la utilización de sistemas de evaluación formativa en educación superior y la implicación y la organización y distribución del trabajo del alumnado a lo largo del cuatrimestre. Se trabajó con una muestra de 3.304 estudiantes. Se aplicó la escala de sistemas de evaluación perteneciente al cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial del profesorado, en el que se planteó diferentes cuestiones relacionadas con la vía de evaluación formativa. Se empleó un análisis cuantitativo descriptivo (medias, DT y varianzas) e inferencial (tablas de contingencia y χ^2 , correlaciones y ANOVA). El estudiante valora positivamente este sistema de evaluación recibido, asumiendo la necesidad de implicarse desde el comienzo en la asignatura y de buscar estrategias para regular su tarea encargada.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

La presente investigación tiene una mínima cuantía de antecedentes directamente relacionadas. La investigación formativa relacionada con la evaluación formativa en las áreas curriculares de la programación curricular aún presenta una reducida investigación a nivel nacional ni a nivel regional. La investigación se focalizó en el departamento de Puno y, concretamente, en la Universidad Nacional del Altiplano. La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno del departamento ya mencionado. Se eligió esta población de estudio debido a la importancia del desarrollo de capacidades y relevancia que tiene el nivel de desempeño académico de nuestros estudiantes. Como consecuencias del trabajo de investigación será la concientización respecto al investigación formativa y evaluación formativa. Una de las prioridades que las autoridades universitarias deberían asumir, tras informarse de los resultados del estudio, sería darle una atención y consideración inmediata de verificar los puntos similares entre estas variables asociadas. Es impresionante la realidad actual sobre la necesidad de enseñar a investigar, las modalidades actuales giran alrededor de una enseñanza formal, conceptual y documental de la investigación. Es por ello, la necesidad de movilizar el aprendizaje hacia formas inspiradas en un modelo práctico y crítico de la didáctica de la investigación. La enseñanza de la investigación científica en ciencias sociales y humanas no coincide con la enseñanza de la metodología de la investigación social, que se reduce por lo general a la descripción y al entrenamiento en las diferentes fases de la investigación científica (Sánchez, 2014).

La actividad de investigación no sólo se debe esperar de los alumnos, debe ser mayor el interés de los docentes, porque el propósito de la investigación, en el caso del profesor, es elevar la calidad de su enseñanza, alcanzar una apropiación crítica y creadora por parte de sus alumnos, perfeccionar sus procedimientos y mejorar sus técnicas e instrumentos didácticos (Stenhouse, 1998), y de esta forma mejorar su enseñanza, y enseñarle a investigar al profesor universitario es un quehacer académico urgente (Sánchez, 2014).

Aún en muchos centros de educación superior el problema es manejar y aplicar adecuadamente el proceso de la enseñanza de la investigación formativa, así mismo ejecutar una evaluación formativa, razón por la cual se desarrolló esta investigación.

2.2 Enunciados del problema

2.2.1 Problema general

¿Cuál es el grado de correlación entre investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017?

2.2.2 Problemas específicos

- a. ¿Cuál es el grado de relación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017?
- b. ¿Cuál es el grado de relación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017?
- c. ¿Cuál es el grado de relación entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017?

2.3 Justificación

La investigación que se realizó se generó a partir de una preocupación hacia la evaluación formativa, considerando que es relevante en la formación de los estudiantes

universitarios, considerando que la investigación formativa relacionada con la evaluación formativa en las áreas curriculares de la programación curricular aún no se ha investigado a nivel nacional ni a nivel regional de manera amplia.

Es sorprendente y a la vez preocupante el descuido a una enseñanza de la investigación a nivel universitario, razón por la cual es una necesidad enseñar a investigar y el cómo se ejecuta el proceso de evaluación, algunas modalidades giran alrededor de una enseñanza formal, conceptual y documental de la investigación. Teniendo en cuenta que la enseñanza de la investigación científica en ciencias sociales y humanas no coincide con la enseñanza de la metodología de la investigación social, que se reduce a la práctica de las diferentes etapas de la investigación científica (Sánchez, 2014).

La actividad de investigación no sólo se debe esperar de los alumnos, debe ser mayor el interés de los docentes, porque el propósito de la investigación, en el caso del profesor, es elevar la calidad de su enseñanza, alcanzar una apropiación crítica y creadora por parte de sus alumnos, perfeccionar sus procedimientos y mejorar sus técnicas e instrumentos didácticos (Stenhouse, 1998) y de esta forma mejorar su enseñanza, y enseñarle a investigar al profesor universitario es un quehacer académico urgente (Sánchez, 2014).

Aún en muchos centros de educación superior el problema es manejar y aplicar adecuadamente el proceso de la enseñanza de la investigación formativa, así mismo ejecutar una evaluación formativa, razón por la cual se desarrolló esta investigación.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Determinar el grado de correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

2.4.2 Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

- b) Establecer la relación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.
- c) Establecer la relación entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

2.5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

El grado de correlación es muy alta entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

2.5.2 Hipótesis específicas

- a. La relación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa es alta y significativa, en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.
- b. La relación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017 es directa.
- c. La relación entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017 es alta.

CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

La presente investigación se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación en la escuela profesional de Educación Secundaria, se focalizó en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, correspondiente al Semestre II – 2017, departamento de Puno.

3.2 Población

Charaja (2011) considera que, la población es el conjunto total de elementos que conforman el objeto de estudio.

La población para la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la FCEDUC de la UNA - Puno del año académico 2017 del II Semestre. Población que se detalla de la siguiente manera:

Tabla 1

Población conformada por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la FCEDUC del Semestre 2017 II

N°	ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	CICLO	SEMESTRE	TOTAL ALUMNADO
1	PROGRAMA DE LENGUA, LITERATURA, PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA	I al X	2017 II	362
2	PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES	I al X	2017 II	294
3	PROGRAMA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE	I al X	2017 II	69
4	PROGRAMA DE MATEMÁTICA, FÍSICA, COMPUTACIÓN E INFORMÁTICA	I al X	2017 II	108
			TOTAL	837

Fuente: Nómina de matriculados

3.3 Muestra

Para Hernández *et al.*, (2014) una muestra está conformado por todo un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos, y que tiene que determinarse con precisión, el mismo que se constituye por una cantidad representativa de la población. Para esta investigación se consideró una muestra conformada por todos los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNAP.

Tabla 2

Muestra constituida por los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía 2017 II

N°	Ciclo	N° de estudiantes
1	I	55
2	II	49
3	III	43
4	IV	32
5	V	21
6	VI	36
7	VII	30
8	VIII	28
9	IX	32
10	X	36
	TOTAL	362

Fuente: Sistematización de información de nóminas de matrícula

3.4 Método de investigación

3.4.1 Método

La presente investigación es de tipo correlacional con una muestra intencional no probabilística. La investigación tiene como objetivo determinar la relación entre dos variables asociativas y el cruce de dimensiones de ambas variables de estudio. Se fundamenta en un enfoque cuantitativo de paradigma positivista y según el criterio propósito es básico.

3.4.2 Diseño de investigación

El diseño que se utilizó para la presente investigación es descriptivo correlacional no experimental. El diseño no experimental o diseño *ex post facto*, son aquellos diseños donde las variables no son manipuladas deliberadamente. Tal como afirman, Hernández *et al.*, (2014) las investigaciones con diseño correlacional buscan las relaciones entre variables dependientes e independientes.

3.5 Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

3.5.1 Operacionalización de variables

Tabla 3
Variables de investigación

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
Investigación exploratoria		<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia en la que desarrolla individualmente la búsqueda y recojo de información, proponer diseños y definir el proyecto o trabajo. 	18-20 Excelente
		<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia en la que tienes la necesidad de revisar información y planificación del trabajo encargado. Frecuencia en la que sondea en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes. Frecuencia en la que tiene que sopesar explicaciones tentativas de las investigaciones o trabajos encargados que presentar. 	
Investigación formativa	Formación en y para la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia en la que consideras que aprende Ud. Investigando. Frecuencia en la que forma grupos de trabajo para desarrollar e investigar un tema. 	11-13 Regular
		<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia en la que interactúa con el docente para aclarar dudas y definir el proyecto o trabajo encargado. Frecuencia en la que desarrolla el proyecto o realiza los trabajos con reuniones con el docente. Frecuencia en la que consideras que el docente le está formando en y para la investigación. 	
Investigación Para la transformación en la acción o práctica		<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia con que investiga para aplicar sus hallazgos para afinar y mejorar los trabajos Frecuencia en la que realizas practicas investigativas que consideran creencias, intuiciones y competencias de búsqueda menos sistemáticas. 	06-10 Deficiente
		<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia en la que realizas investigación a través de actividades propias de investigación para presentar un trabajo, pero no necesariamente tenga que ser relacionado al proyecto de investigación que pretenda lograr resultados científicos. Frecuencia en la que tiene que entregar trabajos o informes a través de análisis descriptivo e inferencial de la información recabada. Frecuencia en la que tiene que presentar los hallazgos obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo en un portafolio digital y en sesiones expositivas. 	
			01-05 Pésima

Evaluación formativa	Rol Docentes	• Frecuencia en la que realiza procesos de evaluación continua	
		• Frecuencia en la que comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.	
		• Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpetas individuales, grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales.	
		• Frecuencia en la que desarrollan exámenes orales.	18-20
		• Frecuencia en la que usa exámenes escritos de desarrollo.	Excelente
	Rol Estudiante	• Frecuencia en la que informa el sistema y los criterios de evaluación, los mismos que se explican al principio y son conocidos.	14-17
		• Frecuencia en la que discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	Buena
		• Frecuencia en la que permite que los alumnos realicen una valoración del trabajo realizado (autoevaluación)	11-13
		• Frecuencia en la que permite que los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares o iguales)	Regular
		• Frecuencia en la que considera que la calificación final debe ser consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	06-10
Evaluación formativa	Rol Docentes	• Frecuencia en la que el docente realiza procesos de evaluación continua	Deficiente
		• Frecuencia en la que el docente utiliza procesos de evaluación formativa	01-05
		• Frecuencia en la que el docente comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.	Pésima
		• Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpeta individual, grupal para entregar todos los materiales	
		• Frecuencia en la que el docente evalúa a través de exámenes orales y escritos	
	Rol Estudiante	• Frecuencia en la que el docente considera como nota final el examen final y algún trabajo.	
		• Frecuencia en la que el docente informa el sistema y los criterios de evaluación al principio y son conocidos.	
		• Frecuencia en la que el docente permite que Ud. Valore el trabajo encargado (autoevaluación)	
		• Frecuencia en la que el docente hace partícipe a todos los alumnos para evaluar los trabajos encargados (evaluación entre pares)	
		• Frecuencia en la que el docente considera que la calificación final sea consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	

Fuente: Sistematización de variables de estudio

3.5.2 Técnica

La técnica seleccionada para la presente investigación ha sido la observación específicamente la encuesta.

3.5.3 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de investigación que se ha tomado en cuenta es la ficha de observación específicamente un cuestionario.

3.5.4 Plan de tratamiento de datos

Las variables que se analizaron en la investigación fueron:

- a. Investigación formativa
- b. Evaluación formativa

Para el proceso de recolección de datos se realizó mediante la aplicación del cuestionario para la variable Investigación Formativa, la misma que comprende 20 items. Para cada una de las alternativas se codificaron (en escalas), donde a cada nivel de escala se le da un valor respectivo, incluso para medir la frecuencia de evaluación formativa se desarrolló a través de la escala de Likert, que nos permitió ubicar los resultados obtenidos en la escala mencionada, que se detalla a continuación:

- Muy Frecuentemente (Muy Alta)
- Frecuentemente (Alta)
- Ocasionalmente (Moderadamente)
- Raramente (Baja)
- Nunca (Muy Baja)

3.5.5 Diseño estadístico

a) Planteamiento de hipótesis

Ho: $r = 0$ No existe correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA – Puno

$H_i: r > 0$ Existe correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA – Puno.

Nivel de significancia $\alpha = 5\%$

Margen de error $\alpha = 0.05$

b) Prueba estadística

Para el tratamiento y sistematización de datos se realizó mediante la aplicación de fórmulas estadísticas con elaboración de tablas estadísticas, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas que se formularon. Los estadígrafos aplicados fueron:

Las tablas de distribución de frecuencias (absoluta y la porcentual) con las que se procesarán los ítems de los cuestionarios de encuesta.

Las figuras estadísticas, entre ellos el histograma de frecuencias que servirá para visualizar e interpretar los resultados.

Para contrastar las hipótesis de investigación de la presente investigación se tomó en cuenta la “r” de Pearson.

$$r = \frac{n \cdot \sum f \cdot dx \cdot dy - (\sum f x \cdot dx) (\sum f y \cdot dy)}{\sqrt{[n \cdot \sum f x \cdot dx^2 - (\sum f x \cdot dx)^2] [n \cdot \sum f y \cdot dy^2 - (\sum f y \cdot dy)^2]}}$$

Para medir el grado de correlación se identificó también el grado de dispersión entre las dos variables estudiadas y así determinar si existe una correlación lineal o no, porque otra forma más para predeterminar si existe o no correlación entre dos variables es construir un diagrama de dispersión (Rosas y Zuñiga, 1992).

c) Regla de decisión que se asume

El coeficiente de correlación que se obtuvo con la aplicación de la prueba estadística se contrastó con la tabla de Pearson para ubicar el grado de correlación existente entre las variables estudiadas.

Tabla 4

Coefficiente de Pearson para ubicar el grado de relación entre las variables

Valor	Significado
1	Correlación positiva perfecta
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy alta
0.70 a 0.89	Correlación positiva alta
0.40 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.20 a 0.39	Correlación positiva baja
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0	Correlación nula
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
-0.20 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.40 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.70 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Lalinde *et al.*, (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones.

3.5.6 Plan de análisis e interpretación de datos

En cuanto el procesamiento de datos se tomó en cuenta los hallazgos que se obtuvieron con la aplicación de los instrumentos de investigación, se ordenaron y sistematizaron en tablas y figuras, según se detalla:

- Tabulación de datos.
- Construcción de las distribuciones de frecuencias.
- Presentación y sistematización de datos.
- Presentación de las tablas estadísticas.
- Interpretación de tablas y figuras estadísticas.
- Conclusiones del análisis estadístico

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

4.1.1 Resultados investigación formativa y evaluación formativa

Para lograr los resultados de la correlación entre las variables asociativas estudiadas: investigación formativa y evaluación formativa, se realizó con la aplicación de los formatos y aplicadores SPSS, a partir de la sistematización de los datos. El proceso de recojo de datos con el instrumento señalado antes, se realizó entre los meses de noviembre y diciembre del semestre académico 2017 II. Los resultados más importantes que responden a cada objetivo planteado para la presente investigación se detallan en las siguientes tablas y figuras: Relación entre investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Tabla 5
Correlación de Pearson entre investigación formativa y evaluación formativa

		Evaluación formativa	Investigación formativa
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	1	0.769
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	362	362
Investigación formativa	Correlación de Pearson	0.769	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	362	362

Fuente: Sistematización en SPSS

En la Tabla 5, el valor del coeficiente de correlación estimado es 0.769. Según la Tabla 5, este valor (0.769) se encuentra ubicada en una correlación positiva alta. Lo cual indica que entre la investigación formativa y la evaluación formativa existe una relación alta. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por lo tanto, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 6
Ubicación del nivel de correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson

Valor	Significado
1	Correlación positiva perfecta
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy alta
0.70 a 0.89	Correlación positiva alta
0.40 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.20 a 0.39	Correlación positiva baja
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0	Correlación nula
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
-0.20 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.40 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.70 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

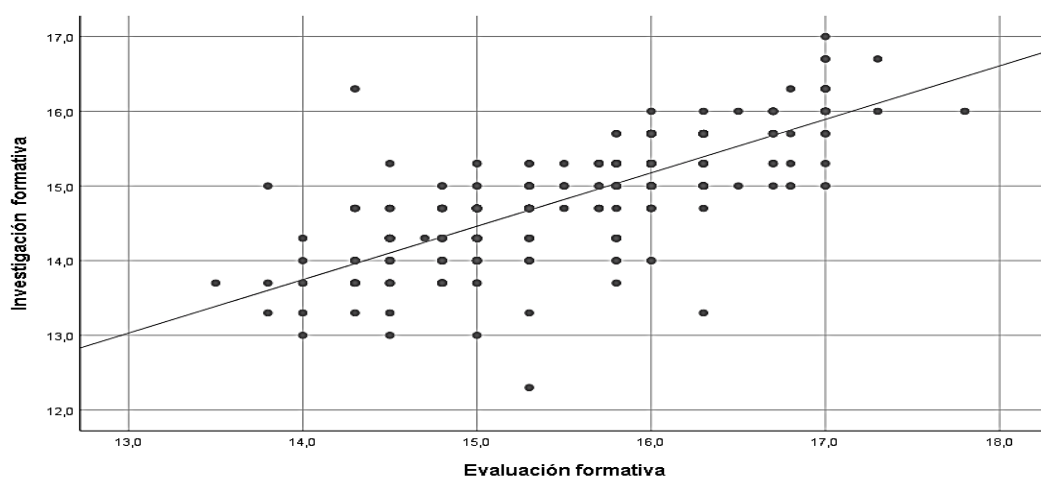


Figura 1. Diagrama de dispersión entre investigación formativa y evaluación formativa

En la Figura 1 se observa el diagrama de dispersión de las dos variables estudiadas (investigación formativa y evaluación formativa). Se evidencia que existe una relación lineal positiva entre las variables estudiadas.

Las variables guardan una asociación o relación casi perfecta entre sí, ya que los valores están concentrados cerca de la línea de tendencia, salvo algunos valores que están dispersos.

4.1.2 Resultados investigación exploratoria y la evaluación formativa

Relación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

Tabla 7
Coefficiente de correlación de Pearson entre investigación exploratoria y la evaluación formativa

		Investigación exploratoria	Evaluación formativa
Investigación exploratoria	Correlación de Pearson	1	0.40
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	362	362
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	0.40	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	362	362

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 7 se presentan los resultados obtenidos de la estimación de la correlación de Pearson. Como se puede observar, el valor del coeficiente estimado es 0.40. Según la Tabla 7, este valor (0.40) se ubica en correlación positiva moderada. Lo cual quiere decir que entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa existe una relación moderada.

Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por lo tanto, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

Tabla 8

Ubicación del nivel de correlación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson

Valor	Significado
1	Correlación positiva perfecta
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy alta
0.70 a 0.89	Correlación positiva alta
0.40 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.20 a 0.39	Correlación positiva baja
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0	Correlación nula
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
-0.20 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.40 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.70 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

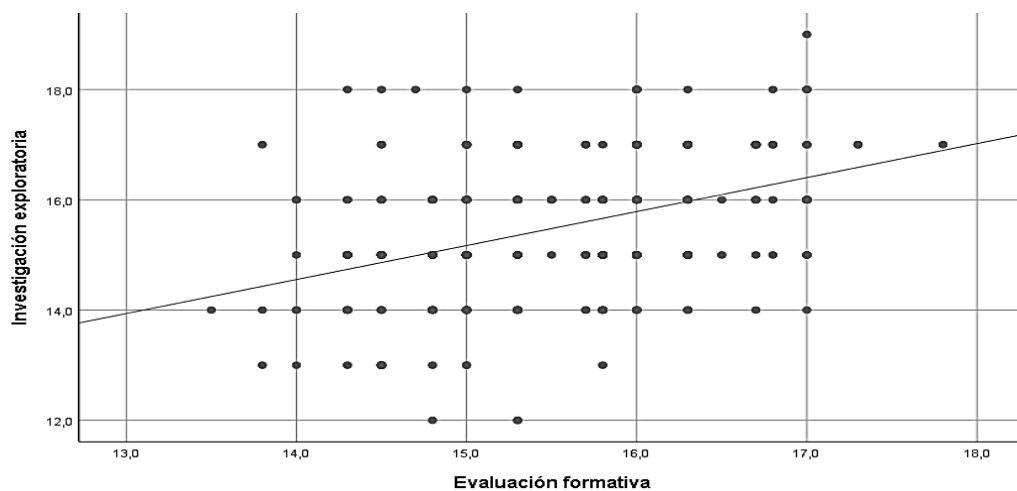


Figura 2. Diagrama de dispersión entre investigación exploratoria y la evaluación formativa

En la Figura 2 se observa el diagrama de dispersión de las dos variables (investigación exploratoria y la evaluación formativa). Se observa que existe una relación lineal positiva entre las variables estudiadas. Sin embargo, las variables estudiadas no guardan una asociación o relación perfecta entre sí, ya que los valores se encuentran dispersos y alejados de la línea de tendencia.

4.1.3 Resultados formación en y para la investigación y la evaluación formativa

Relación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

Tabla 9

Coefficiente de correlación de Pearson entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa

		Formación en y para la investigación	Evaluación formativa
Formación en y para la investigación	Correlación de Pearson	1	0.455
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	362	362
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	0.455	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	362	362

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 9, el valor del coeficiente de correlación estimado es 0.455. Según se muestra este resultado (0.455) en la tabla de coeficiente se ubica en correlación positiva moderada. Lo cual indica que entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa se manifiesta una relación moderada. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por tal razón, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

Tabla 10

Ubicación del nivel de correlación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los valores del coeficiente de correlación de Pearson

Valor	Significado
1	Correlación positiva perfecta
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy alta
0.70 a 0.89	Correlación positiva alta
0.40 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.20 a 0.39	Correlación positiva baja
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja

0	Correlación nula
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
-0.20 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.40 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.70 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

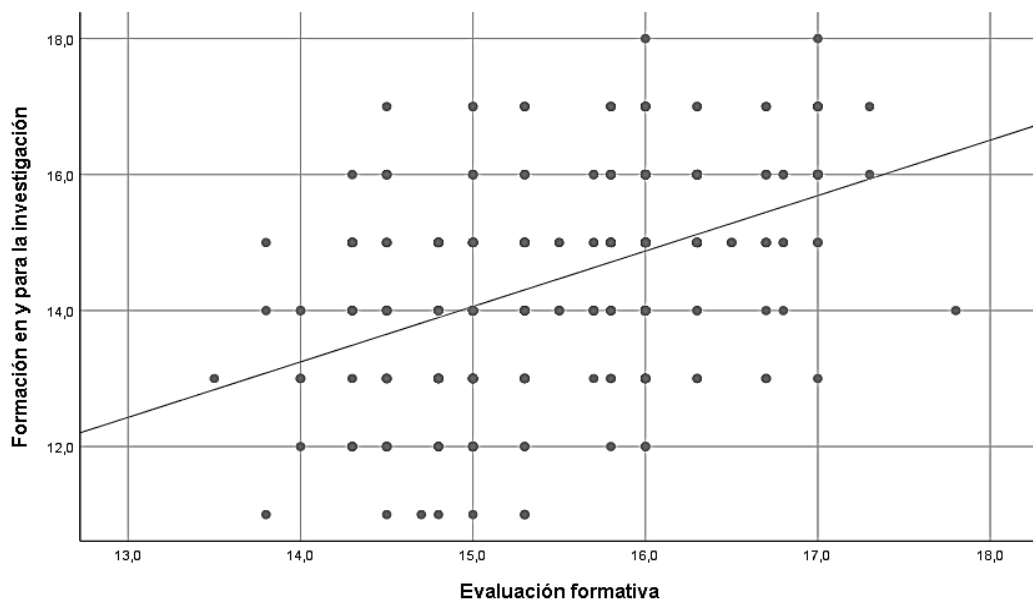


Figura 3. Diagrama de dispersión entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa

En la Figura 3 se presenta el diagrama de dispersión de las dos variables (la formación en y para la investigación y la evaluación formativa). Se observa que existe una relación lineal positiva entre las variables estudiadas. Sin embargo, las variables no guardan una asociación o relación perfecta entre sí, ya que los valores están dispersos y alejados de la línea de tendencia.

4.1.4 Resultados investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa

Relación entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

Tabla 11

Coefficiente de correlación de Pearson entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa

		Investigación para la transformación en la práctica o acción	Evaluación formativa
Investigación para la transformación en la práctica o acción	Correlación de Pearson	1	0.427
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	362	362
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	0.427	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	362	362

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 11, se evidencia el valor del coeficiente de correlación estimado en un 0.427. Según la Tabla 11, este valor (0.427) se encuentra en la correlación positiva moderada. Lo que representa que entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa existe una relación moderada. Así mismo, el P-valor resultó 0.000. valor que es menor que 0.01, por lo tanto, el nivel de correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

Tabla 12

Ubicación del nivel de correlación entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa

Valor	Significado
1	Correlación positiva perfecta
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy alta
0.70 a 0.89	Correlación positiva alta
0.40 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.20 a 0.39	Correlación positiva baja
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0	Correlación nula
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
-0.20 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.40 a -0.69	Correlación negativa moderada

-0.70 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

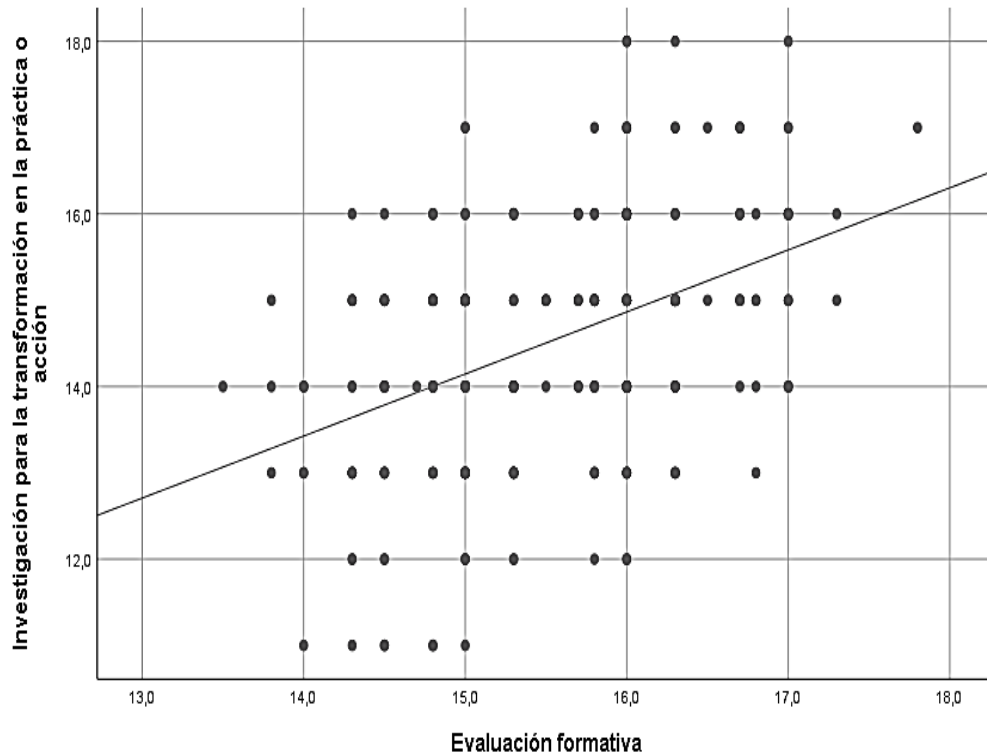


Figura 4. Diagrama de dispersión entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa

En la Figura 4 se observa el diagrama de dispersión de las variables (la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa). Se observa que existe una relación lineal positiva entre las variables estudiadas. Sin embargo, según se evidencia que las variables no guardan una relación perfecta entre sí, ya que algunos valores están dispersos y lejos de la línea de tendencia.

4.1.5 Resultados de investigación exploratoria

A continuación, en el estudio se muestran resultados obtenidos en la dimensión Investigación exploratoria en los estudiantes de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Tabla 13
Nivel de investigación exploratoria en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno

Ítems		Alternativas					Total
		Siempre	Casi siempre	Alguna vez	De vez en cuando	Nunca	
Frecuencia en la que desarrolla individualmente la búsqueda y recojo de información, proponer diseños y definir el proyecto o trabajo	f	31	210	111	10	0	362
	%	8.6	58.0	30.7	2.8	0.0	100
Frecuencia en la que tienes la necesidad de revisar información y planificación del trabajo encargado	f	139	186	36	1	0	362
	%	38.4	51.4	9.9	0.3	0.0	100
Frecuencia en la que sondea en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes	f	10	106	208	38	0	362
	%	2.8	29.3	57.5	10.5	0.0	100
Frecuencia en la que tiene que sopesar explicaciones tentativas de las investigaciones o trabajos encargados que presentar	f	117	223	20	2	0	362
	%	32.3	61.6	5.5	0.6	0.0	100
Promedio		74.25	181.25	93.75	12.75	0.00	362
	%	20.5	50.1	25.9	3.5	0.0	100

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio.

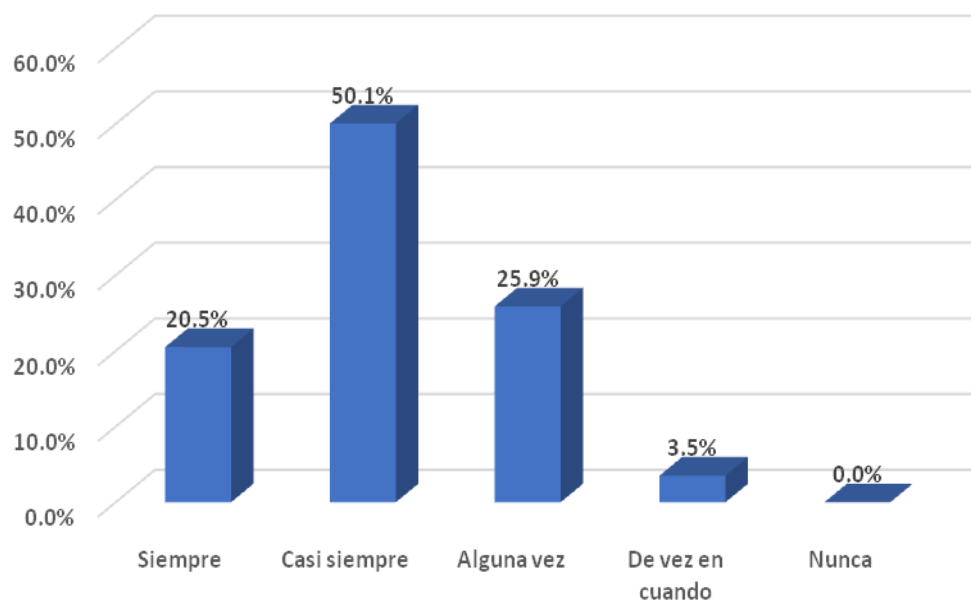


Figura 5. Investigación exploratoria en los estudiantes de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Según la Tabla 13 y figura 5, se evidencia que el 58% de estudiantes desarrolla individualmente casi siempre la búsqueda y recojo de información para proponer diseños y definir el proyecto o trabajo. El 51.4% de estudiantes tiene casi siempre la necesidad de revisar información para la planificación del trabajo encargado. El 57.5% de estudiantes sondea alguna vez en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes. El 61.6 de estudiantes sopesa casi siempre sobre las explicaciones tentativas de las investigaciones o trabajos encargados a presentar.

4.1.6 Resultados en y para la investigación

Tabla 14

Nivel de Formación en y para la investigación en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Ítems		Alternativas					Total
		Siempre	Casi siempre	Alguna vez	De vez en cuando	Nunca	
Frecuencia en la que consideras que aprende Ud. Investigando	f	14	271	67	10	0	362
	%	3.9	74.9	18.5	2.8	0.0	100
Frecuencia en la que forma grupos de trabajo para desarrollar e investigar un tema	f	183	154	25	0	0	362
	%	50.6	42.5	6.9	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que interactúa con el docente para aclarar dudas y definir el proyecto o trabajo encargado	f	126	162	74	0	0	362
	%	34.8	44.8	20.4	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que desarrolla el proyecto o realiza los trabajos con reuniones con el docente	f	85.0	230.0	47.0	0.0	0.0	362
	%	23.5	63.5	13.0	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que consideras que el docente le está formando en y para la investigación	f	68	232	62	0	0	362
	%	18.8	64.1	17.1	0.0	0.0	100
Promedio	f	97.75	204.75	57.00	2.50	0.00	362
	%	27.0	56.6	15.7	0.7	0.0	100

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio.

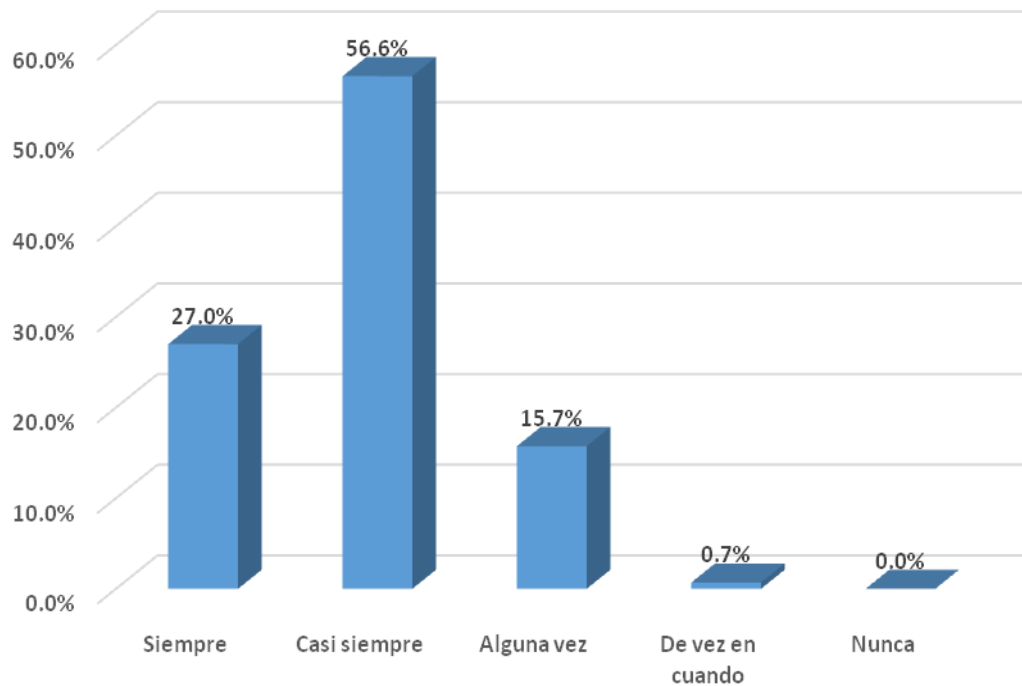


Figura 6. Formación en y para la investigación en los estudiantes del Programa de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno

Según la Tabla 14 y figura 6 se evidencia resultados respecto al nivel de formación en y para la investigación en los estudiantes, donde: El 74.9% de estudiantes considera que aprende investigando casi siempre. El 50.6% de estudiantes señala que siempre forma grupos de trabajo para desarrollar e investigar un tema. El 44.8% de estudiantes afirma que interactúa casi siempre con el docente para aclarar dudas y definir el proyecto o trabajo encargado. El 63.5% de estudiantes señala que desarrolla casi siempre el proyecto o realiza los trabajos con reuniones con el docente. El 64.1% de estudiantes considera que el docente casi siempre le está formando para la investigación.

4.1.7 Resultados de la investigación para la transformación en la acción o práctica

A continuación, en el estudio se muestran resultados obtenidos en la dimensión Investigación para la transformación en la acción o práctica en los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno

Tabla 15

Investigación para la transformación en la acción o práctica en los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno

Ítems	Alternativas					Total
	Siempre	Casi siempre	Alguna vez	De vez en cuando	Nunca	
Frecuencia con que investiga para aplicar sus hallazgos para afinar y mejorar los trabajos mientras están siendo desarrollados.	f 3	109	225	24	1	362
	% 0.8	30.1	62.2	6.6	0.3	100
Frecuencia en la que realizas practicas investigativas que toman en cuenta creencias, intuiciones y competencias de búsqueda menos sistemáticas.	f 16	168	170	8	0	362
	% 4.4	46.4	47.0	2.2	0.0	100
Frecuencia en la que realizas investigación a través de actividades propias de investigación para presentar un trabajo, pero no necesariamente tenga que ser relacionado al proyecto de investigación que pretenda lograr resultados científicos.	f 66	272	24	0	0	362
	% 18.2	75.1	6.6	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que tiene que entregar trabajos o informes a través de análisis descriptivo e inferencial de la información recabada.	f 147.0	203.0	12.0	0.0	0.0	362
	% 40.6	56.1	3.3	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que tiene que presentar los resultados obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo en un portafolio digital y en sesiones expositivas.	f 125	209	28	0	0	362
	% 34.5	57.7	7.7	0.0	0.0	100
Promedio	f 52.50	189.50	111.75	8.00	0.25	362
	% 14.5	52.3	30.9	2.2	0.1	100

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio.

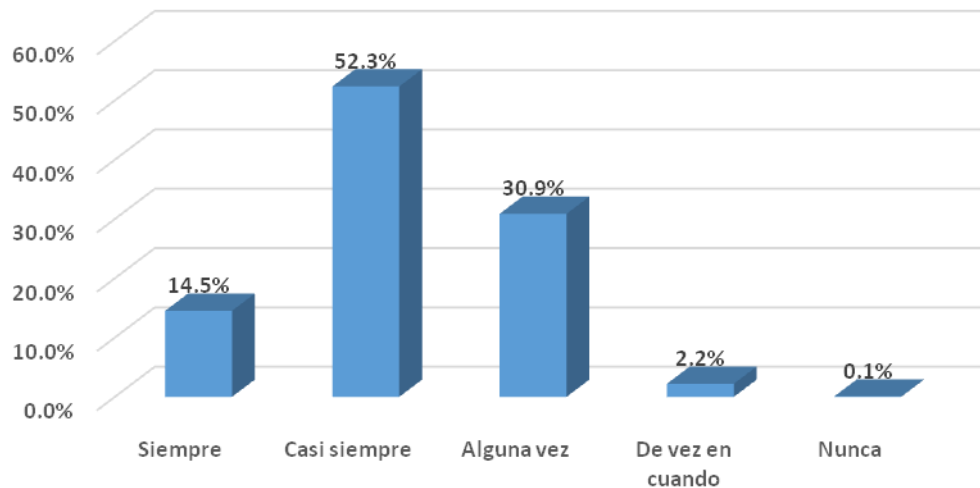


Figura 7. Investigación para la transformación en la acción o práctica en los estudiantes del Programa de estudios de Educación Secundaria de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

De acuerdo con la Tabla 15 y figura 7, se evidencia que el 62.2% de estudiantes considera que investiga alguna vez para aplicar sus hallazgos para afinar y mejorar los trabajos mientras están siendo desarrollados. El 47% de estudiantes señala que al realizar las prácticas investigativas toman alguna vez en cuenta creencias, intuiciones y competencias de búsqueda menos sistemáticas. El 75.1% de estudiantes señala que realiza casi siempre investigación a través de actividades propias de investigación para presentar un trabajo, que no necesariamente es parte de su proyecto de investigación o algún curso similar. El 56.1% de estudiantes afirma que tiene que entregar trabajos o informes casi siempre a través de análisis descriptivo e inferencial de la información recabada. El 57.7% de estudiantes señala que tiene que presentar casi siempre los resultados obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo en un portafolio digital.

4.1.8 Resultados del rol del estudiante en la evaluación formativa

A continuación, en el estudio se muestran resultados obtenidos en la dimensión Rol alumno en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Tabla 16

Rol alumno en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Ítems	Alternativas					Total
	Siempre	Casi siempre	Alguna vez	De vez en cuando	Nunca	
Frecuencia en la que el docente realiza procesos de evaluación continua	f 77	279	6	0	0	362
	% 21.3	77.1	1.7	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente utiliza procesos de evaluación formativa	f 67	286	9	0	0	362
	% 18.5	79.0	2.5	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.	f 111.0	238.0	13.0	0.0	0.0	362
	% 30.7	65.7	3.6	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpeta individual, grupal para entregar todos los materiales	f 88.0	271.0	3.0	0.0	0.0	362
	% 24.3	74.9	0.8	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente evalúa a través de exámenes orales y escritos	f 66.0	292.0	4.0	0.0	0.0	362
	% 18.2	80.7	1.1	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente considera como nota final el examen final y algún trabajo.	f 272.0	87.0	3.0	0.0	0.0	362
	% 75.1	24.0	0.8	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente informa el sistema y los criterios de evaluación al principio y son conocidos.	f 77.0	280.0	5.0	0.0	0.0	362
	% 21.3	77.3	1.4	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente permite que Ud. valore el trabajo encargado (autoevaluación)	f 0.0	17.0	327.0	18.0	0.0	362
	% 0.0	4.7	90.3	5.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente hace partícipe a todos los alumnos para evaluar los trabajos encargados (evaluación entre pares)	f 64.0	293.0	5.0	0.0	0.0	362
	% 17.7	80.9	1.4	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que el docente considera que la calificación final sea consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	f 2	47	276	37	0	362
	% 0.6	13.0	76.2	10.2	0.0	100
Promedio	f 52.50	226.25	74.00	9.25	0.00	362
	% 14.5	62.5	20.4	2.6	0.0	100

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio.

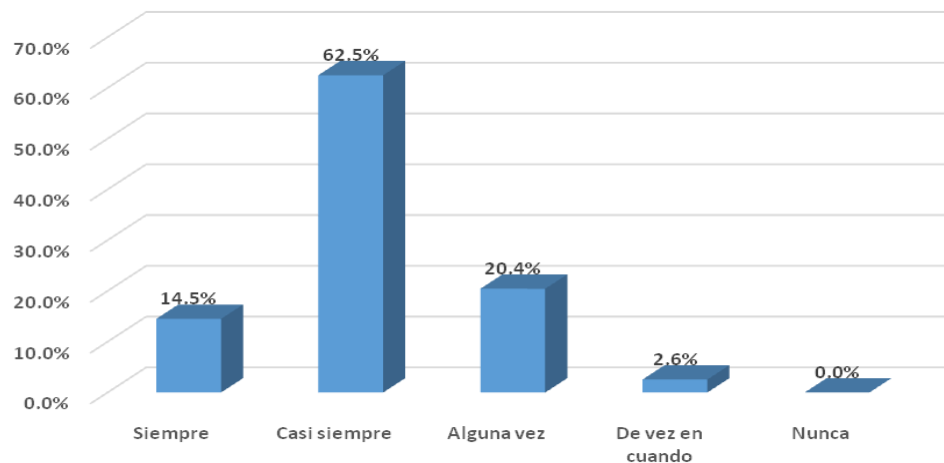


Figura 8. Rol alumno en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Según la Tabla 16 y figura 8, se evidencia que el 77.1% de docentes realiza casi siempre procesos de evaluación continua. El 79% de docentes utiliza casi siempre procesos de evaluación formativa. El 65.7% de docentes comenta casi siempre los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación. El 74.9% de docentes utiliza casi siempre portafolios o carpeta individual, grupal para entregar todos los materiales. El 80.7% de docentes evalúa casi siempre a través de exámenes orales y escritos. El 75.1% de docentes considera siempre como nota final el examen final y algún trabajo. El 77.3% de docentes informa casi siempre el sistema y los criterios de evaluación al principio y son conocidos. El 90.3% de docentes permite alguna vez que el estudiante valore el trabajo encargado (autoevaluación). El 80.9% de docentes hace partícipe casi siempre a todos los alumnos para evaluar los trabajos encargados. El 76.2% de docentes considera alguna vez que la calificación final sea consensuada entre el profesor y el alumno.

4.1.9 Resultados del rol del docente en la evaluación formativa

A continuación, en el estudio se muestran resultados obtenidos en la dimensión Rol docente en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Tabla 17

Rol docente en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Ítems		Alternativas					Total
		Siempre	Casi siempre	Alguna vez	De vez en cuando	Nunca	
Frecuencia en la que realiza procesos de evaluación continua	f	105	222	35	0	0	362
	%	29.0	61.3	9.7	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	f	3	140	203	16	0	362
	%	0.8	38.7	56.1	4.4	0.0	100
Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpetas individuales, grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	f	88.0	261.0	13.0	0.0	0.0	362
	%	24.3	72.1	3.6	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que desarrollan exámenes orales	f	64.0	280.0	17.0	1.0	0.0	362
	%	17.7	77.3	4.7	0.3	0.0	100
Frecuencia en la que usa exámenes escritos de desarrollo	f	34.0	322.0	6.0	0.0	0.0	362
	%	9.4	89.0	1.7	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que informa el sistema y los criterios de evaluación, los mismos que se explican al principio y son conocidos	f	69.0	291.0	2.0	0.0	0.0	362
	%	19.1	80.4	0.6	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	f	63.0	297.0	2.0	0.0	0.0	362
	%	17.4	82.0	0.6	0.0	0.0	100
Frecuencia en la que permite que los alumnos realicen una valoración del trabajo realizado (autoevaluación)	f	1.0	42.0	298.0	21.0	0.0	362
	%	0.3	11.6	82.3	5.8	0.0	100
Frecuencia en la que permite que los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares o iguales)	f	0.0	12.0	326.0	24.0	0.0	362
	%	0.0	3.3	90.1	6.6	0.0	100
Frecuencia en la que considera que La calificación final debe ser consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	f	2	12	323	25	0	362
	%	0.6	3.3	89.2	6.9	0.0	100
Promedio	f	27.50	96.50	221.75	16.25	0.00	362
	%	7.6	26.7	61.3	4.5	0.0	100

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio.

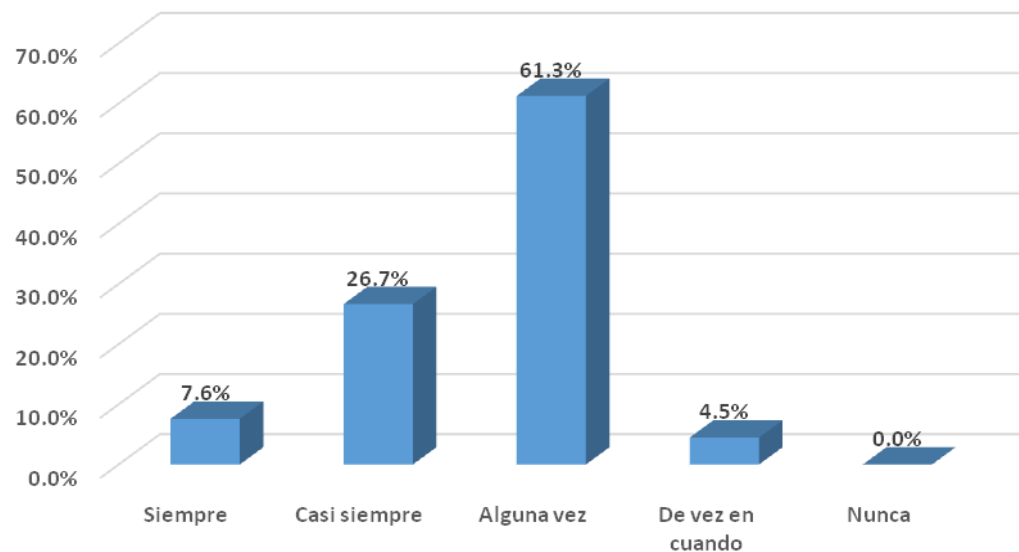


Figura 9. Rol docente en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017

Según la Tabla 17 y tabla 9, se evidencia que el 61.3% de docentes realiza casi siempre procesos de evaluación continua. 56.1% de docentes comenta alguna vez los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación. El 72.1% de docentes utiliza casi siempre portafolios o carpetas individuales, grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales. El 77.3% de docentes desarrolla casi siempre exámenes orales. El 89% de docentes usa casi siempre exámenes escritos de desarrollo. El 80.4% de docentes informa casi siempre el sistema y los criterios de evaluación, los mismos que se explican al principio y son conocidos. El 82% de docentes discute casi siempre el sistema de evaluación al comienzo del curso. El 82.3% de docentes permite alguna vez que los alumnos realicen una valoración del trabajo realizado (autoevaluación). El 90.1% de docentes permite alguna vez que los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros. El 89.2% de docentes considera alguna vez que la calificación final debe ser consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida).

4.2 Discusión

Los resultados de la investigación permiten sostener que entre la investigación formativa y la evaluación formativa existe un nivel de correlación alto y de tipo directo. El mismo que se sustenta en el coeficiente de $r= 0,769$. Ello significa que a mayor nivel de aplicabilidad de la investigación formativa mayor será la ejecución de una evaluación

formativa. Así como cuanto menos se desarrolle la investigación formativa menos se aplicará la evaluación formativa en estudiantes de educación universitaria y superior en general. Asimismo, el nivel de correlación que existe entre las variables en investigación se da en más de un 76.9 % de casos.

Entonces, urge considerar que en las planificaciones curriculares universitarias deben sugerir el dominio del método científico, paradigma investigativo que más se ajusta a su naturaleza. Dándole peso escénico a los estudiantes revalorando su iniciativa, su creatividad, su interés por conocer, explicar y comprender situaciones de su contexto (Ávila, 2014). Y con mayor razón, la ejecución de la investigación formativa porque se desarrolla entre profesores y estudiantes y está ligada a un currículo por competencias, a la enseñanza y el aprendizaje de la investigación (Miyahira, 2019; Restrepo, 2003), además la formación en los paradigmas de investigación fortalece tanto la teoría como la práctica, mejora las relaciones entre los estudiantes y los docentes, dando lugar a espacios de interacción, confrontación y asociación que enriquecen los resultados individuales y permiten introducir cambios en las prácticas como producto de la construcción permanente del conocimiento que propicia la práctica investigativa (Gamboa *et al.*, 2017).

Los resultados de la presente investigación se contradicen con lo que afirman (Rojas y Méndez, 2017), mencionando que existe una baja predisposición hacia la investigación a pesar del marco institucional que generalmente colocan la actividad científica como parte esencial de la formación en el nivel de pregrado y no se refleja de manera consistente en la actitud de los estudiantes hacia la investigación. Porque a la investigación se le debe dar un enfoque formativo de tal manera que el investigador esté abierto a nuevos problemas, direcciones (Cousin, 1998).

Los resultados indican que, si se desarrolla la investigación formativa, pero, debe darse en un lugar de formación de investigadores, donde mediante el trabajo de actividades relacionadas con la investigación, doten a los estudiantes de todos los niveles de habilidades necesarias para la producción académica (Cortés *et al.*, 2008), con un espíritu investigativo, capaces de identificar la situación real y problemática de su contexto para solucionarlos (Losantos, 2002), la universidad debe garantizar no sólo la investigación formativa sino también otras que permitan fusionarlas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje (de la Ossa *et al.*, 2012).

Además, respecto a los resultados de la investigación exploratoria, es cierto que, se inicia con la búsqueda de algún tema desconocido (Cazau, 2006; Gabriel, 2017; Teijlingen y Hundley, 2001). Esta investigación permite ampliar el conocimiento sobre un tema para precisar la investigación (Selltiz *et al.*, 1980).

En la investigación Formativa, el término "formar" en y para la investigación mediante tareas que no forman parte exclusivamente de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar con la investigación (CNA, 1998; Restrepo, 2002), se trata de la "formación" del estudiante, no de dar forma al proyecto de investigación. Así mismo, Guerrero (2007) indica que la formación para la investigación está orientada a favorecer la apropiación y desarrollo de conocimientos y acciones necesarias donde los estudiantes junto a sus docentes puedan desempeñar eficientemente actividades de investigación científica, pese a que en los cursos de metodología de la investigación, no está impactando positivamente en la formación del profesional (Rojas & Méndez, 2017).

Estamos en tiempos de darle el verdadero protagonismo a los estudiantes en su aporte en diferentes participaciones investigativas en situaciones de su contexto (Ávila, 2014), aquella investigación realizada para aplicar sus descubrimientos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo trabajados (Walker, 1992), buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse para mejorar y si estos cambios realmente producen mejoramientos (Sell, 1996). Porque la investigación formativa tiene como primordial función, dar forma a la calidad, efectividad y oportuna realización de la práctica, usualmente mientras una u otro están siendo aplicados (Restrepo, 2002). De tal manera que, se debe buscar y lograr que todas las prácticas pedagógicas tengan sentido investigativo, desde nuestro quehacer docente y cómo a través de ellas y de la reflexión podemos generar una transformación tanto en el aula de clase como en lo social y en nosotros mismos (Aguilar, 2018), con objetivo de la trascendencia cultural y la independencia tecnológica (González *et al.*, 2004).

Por otro lado, los errores más frecuentes que cometen los profesores son la inadecuación del nivel de objetivos de aprendizaje con el diseño de la evaluación (Ayala *et al.*, 2010). Por su parte, Hamodi (2014) explica que poner en práctica sistemas de evaluación formativa y compartida supone alejarse de las viejas prácticas evaluadoras llevadas a cabo en la Universidad, buscando el cambio educativo. Ver la evaluación como un proceso más del acto pedagógico y no del proceso, vale la pena preguntarse por qué la evaluación



no se aplica al comienzo del proceso pedagógico, para poder reflexionar, clasificar, ordenar y replantear el curso, es decir, tomar decisiones; y no al final del proceso como una rendición de cuentas en términos de saberes (Castro, 2009), una evaluación acorde a su enfoque pedagógico, su ámbito y sus objetivos (L'ecuyer, 2001).

Recordemos que la evaluación consiste en averiguar cuánto se ha aprendido, proporcionando las pruebas, las tareas y las instrucciones (McGuinness, 2005), considerando la estructura de un modelo evaluativo (Stivers y Phillips, 2009). A manera de ejemplo, la eficacia de la evaluación, la planificación evaluativa, la participación, la selección de metodología y enfoques para evaluar, la examinación de los planes de estudio y la aplicación de los resultados de evaluación después de ser aplicada. Y la evaluación formativa contribuye a una mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, mayor implicación profesor-alumno, mayor aplicabilidad práctica de los contenidos de las asignaturas y relación directa con el desarrollo de competencias, aparece la coevaluación y la autoevaluación y mejora la calificación (Zaragoza *et al.*, 2007).

CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados obtenidos de la presente investigación con respecto a nuestro objetivo general evidencian que existe un alto grado de correlación y de tipo directo entre la investigación formativa y la evaluación formativa. Este grado y tipo de correlación se sustenta en el coeficiente de $r= 0,769$. Ello significa que cuanto mayor sea el nivel de aplicabilidad de la investigación formativa mayor será la ejecución de una evaluación formativa. Asimismo, la correlación que existe entre las variables estudiadas se da en más de un 76.9 % de casos.

SEGUNDA: Más del 50% de los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, desarrollan investigación exploratoria. Por lo que los resultados evidencian el desarrollo de actividades como la búsqueda y recojo de información para proponer diseños y definir el proyecto o trabajo, la necesidad de revisar información para la planificación del trabajo encargado, sondea alguna vez en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes y finalmente los estudiantes sopesan casi siempre sobre las explicaciones tentativas de las investigaciones o trabajos encargados. Además, esta conclusión se sustenta en los resultados que indican que entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa existe una relación moderada. La correlación de Pearson estimada es significativa.

TERCERA: En los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía los resultados indican que entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa existe una relación moderada $r = 0.455$. La correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por lo tanto, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

CUARTA: En los estudiantes del Programa de Estudios de Educación Secundaria de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía los resultados indican que entre investigación para la transformación en la acción o



práctica y la evaluación formativa existe un nivel de correlación positiva y moderada representado en un coeficiente de Pearson $r = 0.427$. Lo que indica una presencia de correlación significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza entre las variables estudiadas.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA:** A todas las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación se recomienda difundir los resultados de la presente investigación teniendo una evidencia de gran aporte en el ámbito educativo, la relación positiva alta y muy significativa entre la investigación formativa y la evaluación formativa.
- SEGUNDA:** A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación fomentar el desarrollo de la investigación exploratoria como parte de la investigación formativa y el desarrollo de una evaluación formativa que nos permitirá lograr una educación de calidad.
- TERCERA:** A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación fomentar actividades que permitan trabajar con los estudiantes para lograr su formación en y para la investigación permitiéndole el acceso al mundo de la investigación.
- CUARTA:** A todos los docentes, administrativos, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y público en general, invitarles a desarrollar la investigación para la transformación en la acción o práctica como punto de partida para realizar investigación a través de actividades propias de investigación que no necesariamente tenga que ser relacionado al proyecto de investigación que pretenda lograr resultados científicos como su tesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, P. (2018). Las prácticas pedagógicas como objetivo de investigación y reflexión para lograr una transformación. Una aproximación al sentido investigativo que tienen las prácticas pedagógicas en nuestro quehacer docente. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/las-practicas-pedagogica-como-objetivo-de-investigación-y-reflexión-para-lograr-una-transformación>.
- Alvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Alvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 18(1), 1-1. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440003.pdf>
- Avendaño-Castro, W. Rueda-Vera, G., & Paz-Montes, L. (2017). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(43). Recuperado de <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc17-43.ifpdhttps://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383668912001>
- Ávila, F. (2014). *Aproximaciones a dinámicas de formación investigativa: experiencias en instituciones de educación superior en Colombia*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1593.pdf.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. (2010). Congruencia entre el Diseño Curricular y la Evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos XXXVI*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404002%3EISSN0716-050X>
- Batalloso, J. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35. pp. 73.

- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-2. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-deeducacion/numeros-revista-educación/numeros-anteriores/2008/re347/re34709.html>
- Buscá, F., Rivera, E., & Trigueros, C. (2012). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. *Temps d'Eduació*, 43, 167-18. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/et2014321177193>
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Tesis*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684192/cañadas_martin_laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Capllonch, M., Busca, F., Martín, M., Martínez, L., & Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista fuentes*, 8, 219-234. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/8/art_10.pdf.
- Cárdenas, J., & del Amo, R. (2011). La autoeficacia y la evaluación del aprendizaje International. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 93-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832333009%3E> ISSN 0214-9877.
- Castillo, S., & Bolívar, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=isGs4XJzgroC&dq=:evaluación+formativa+castillo+y&hl=es&source=gsb_navlinks_s
- Castro, N. (2009). La evaluación: un espacio de ética y de justicia. *Revista Científica General José María Córdova*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849011%3E> ISSN 1900-6586
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires. Recuperado de [http://alcazaba.unex.es/asg/400758/materiales/Introducción a la investigación CC.SS ..pdf](http://alcazaba.unex.es/asg/400758/materiales/Introducción+a+la+investigación+CC.SS+..pdf).

- Charaja, F. (2011). *El MAPIC en la metodología de la investigación*. Puno: Sagitario impresores.
- CNA. (1998). *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Coreas.
- Coll, C., & Martín, E. (1993). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Cortés, J., Londoño, B., Luna de Aliaga, B., Palacios, M., & Torres, M. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*. 3(1):28-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063166>.
- Cousin, G. (1998). *Checklist for Action Research*. Denver: School of Education, Colorado University.
- de Gyves, D. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, (37), 17-3. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- de la Ossa, V., Pérez, C., Patino, P., & Montes, V. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Rev. Colomb Cieñe Anim RECIA.*, 4(1): 1-3. Recuperado de <https://doi.org/10.24188/recia.v4.n1.2012.250>
- Díaz, O., Montes, M., & Cangahuala, O. (2017). La investigación formativa en el pregrado: una propuesta desde el plan de estudios de la facultad de ciencias contables de la pupc. *Revista Científica Hermes*, 19 (20-27). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477653850003><https://www.redalyc.org/journal/4https://www.redalyc.org/jatsRepo/4776/477653850003/html/index.html>
- Dikin, K., & Griffiths, M. (1997). *Desining by Dialogue*. Washington:Academy for Educational Development.
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía.*, 243,92-97.

- Figueredo, M. (2017). *Investigación para la transformación de la práctica educativa*. América del Sur. Artículos. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/243735>.
- Gabriel, J. (2017). Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 8(2) ISSN: Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3613/3613537> i 1008
- Gamboa, A., Vargas, R., & Hernández, C. (2017). Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta, Colombia. *Rev. Univ. Salud*, 19(1):60-6. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171901.69>.
- Goñi, J. (2008). *La evaluación de las competencias determinará el currículo de matemáticas*. España: GRAO.
- González, J., Galindo, N., Galindo, J., & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Goodquestions (20 de octubre de 2020). (s. f.). What is formative research and how can it help your agency.
- Guerrero, M. (2007). *Formación para la investigación*. Studiositas.
- Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado (Trabajo fin de Máster)*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso .Tesis Doctoral*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44517.pdf>.
- Hamodi, C., & López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society y Education*, 4(1), 103-. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=87>

- Hernández-Díaz, A., Illesca-Pretty, M., Hein-Campana, K., & Godoy-Pozo, J. (2020). Percepción del estudiante de enfermería sobre investigación formativa. *Arch. Méd. Camaguey*, 24(6). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2111/211166537002/>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L., Mendoza, C., & Méndez, S. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México: McGrawHill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-1. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631009>
- Huertas, J., & Villamil, M. (2016). Características de la investigación formativa en los programas de ingeniería, a distancia y virtual, en Bogotá. *Revista Academia y Virtualidad*, 9, (2), 12. Recuperado de <file:///E:/Dialnet- Caracteristicas DeLaInvestigacionFonnativaEnLosProg-5633574.pdf>.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., & Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-2. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antefiores/2012/re359/re359_11.html
- IDATER.Database. (1998). *Loughborough University. Department of Design and Technology*.
- Jiménez, J., Tafoya, A., & Boroel, B. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27, 483-50. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200483&lang=es
- Kemmis, S. (1997). *Action Research or Classroom Research: A Challenge for Policy Research*.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- L'ecuyer, J. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. *Revista Diálogo Educativo*, 2, 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118183016%3E> ISSN 1518- 3483.
- Lalinde, J. D., Castro, F. E., Rodríguez, J. E., Rangel, J. G., Sierra, C. A., Torrado, M., & Pirela, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207025/55963207025.pdf>
- López, V., & A., P. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13(3), 317. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376.
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V., Martínez, L., & Julián, J. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 63 Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- Losantos, C. (2002). La importancia de la investigación científica en Bolivia. *Journal Boliviano de Ciencias*, IV (8) 9.
- Luna, E. (2018). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14063077003/14063077003.pdf>
- Martínez-Mínguez, L., Vallès, C., & Romero-Martín, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista D'Innovació Educativa*, 0(14). <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>.

- Martínez, L., & Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67-86.
- McGuinness, C. (2005). Behind the acquisition metaphor: conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects. *The Curriculum Journal*, 16 (1): 31.
- Miyahira, J. (2019). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev. Med.Hered*, 20 (3), 11. Recuperado de www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204. Recuperado de https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422020000200204&lang=es
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *Educere*, 6(21), 54-. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662108>
- Muñoz, P., Gamboa, A., & Montes, A. (2015). Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos Reviewed. *Zona Próxima*. 22:56-68. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100005
- Núñez, N., & Vergara, K. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 40, 20-34. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082020000200020&lang=es
- Olaz, F. (2003). *Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores.*, 7, 57-78.

- Perez, A. (2017). La evaluación y la universidad como objeto de estudio Avahado: *Revista da Avalia^ao da Educa?ao Superior*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114875003%3E> ISSN 1414- 4077.
- Popham, W. (2013). *Evaluación transformativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=szx5BgAAQBAJ&hl=es&source:=gb_s_navli_nks_s
- Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, 49-50.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogota:CNA. Recuperado de <http://www.recia.edu.co>
- Restrepo, B. (2008). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación formativa. y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogota':CNA.
- Restrepo, G. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Colombia:Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de www.cna.gov.co
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., & Gómez, M. (2011). Autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación.*, 356, 401-4. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educación/números-revista-educación/números anteriores/2011/re356/re356_17.htm
- Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985010/563662985010.pdf>
- Rojas, M., & Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*. 13(2):undefined undefined. ISSN: 1794-8932. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413751844007>

- Rosas, A., & Zuñiga, J. (1992). *Estadística descriptiva e inferencial I. Fascículo 3 Correlación y regresión lineales*. Colegio de Bachilleres. Recuperado de http://www.conevyt.org.mx/bachillerato/material_bachilleres/cb6/5sempdf/edi1_f03.pdf.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Ruiz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Educere*, 23(75), 49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262020/35660262020.pdf>
- Sabariego, M. (2012). *La recerca formativa. Ornado Objectes i materials docents*. <http://hdl.handle.net/2445/32423>.
- Sabariego, M., Ruiz, A., & Sánchez, A. (2013). *El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior*. En T. Ramiro-Sánchez y Ma T. Ramiro. *X Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FE)*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales e inhumanas*. México: Universidad Nacional de México. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.
- Schon, D. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Segura, M. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42, 118–13. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743><https://www.redalyc.org/journal/440/44051918010/>
- Sell, G. (1996). *Using Technology and Distance Instruction to Improve Postsecondary Education*. University of Northern Iowa.

- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp. Recuperado de <http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2019/05/U6-Selltiz-metodos-de-investigacion.pdf>
- Soria, V. (1997). *El método de aprendizajes orientado a proyectos: una vía para operativizar la investigación formativa en la educación*. Granada: AEPC.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza, selección de textos de Rudduck y Hopkins*. Madrid: Morata.
- Stivers, B., & Phillips, J. (2009). Assessment of Student Learning: A Fast-Track Experience. *Journal of Education for Business*, 84 (5): 25.
- Teijlingen, E., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Soc Res Update*, (35): 1-4.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros- revista-educacion/ números anteriores /2011/ re354/re354_ 29.html.
- Torres, B. (2021). Coherencia entre la concepción y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 10. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n44/0718-5162-rexe-20-44-107.pdf>
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1–18. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876https://www.redalyc.org/journal/298/29863344013/>
- Valero, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática*, 170, 42-47.



- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de docencia Universitaria.*, 9 (1), 135.
- Walker, D. (1992). *Methodological issues in educational research. Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association.* New York: Macmillan.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J., & Manrique, J. C. (2007). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. 2-33.



ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de investigación formativa



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
PROGRAMA DE MAESTRÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

INSTRUCCIONES: Estimado alumno a continuación le presentamos una serie de interrogantes, solicitándole que frente a ellas exprese su opinión personal, considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas, marcando con un aspa (X) en la columna de respuestas aquella que mejor exprese su punto de vista

N°	DIMENSIÓN	ITEMS	NUNCA	DE VEZ EN CUANDO	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
			0	1	2	3	4
1	INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA	-Frecuencia en la que desarrolla individualmente la búsqueda y recojo de información, proponer diseños y definir el proyecto o trabajo.					
2		-Frecuencia en la que tienes la necesidad de revisar información y planificación del trabajo encargado.					
3		-Frecuencia en la que sondea en artículos documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes.					
4		-Frecuencia en la que tiene que sopesar explicaciones tentativas de las investigaciones o trabajos encargados que presentar.					
5	FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN	-Frecuencia en la que consideras que aprende Ud. investigando.					
6		-Frecuencia en la que forma grupos de trabajo para desarrollar e investigar un tema.					
7		-Frecuencia en la que interactúa con el docente para aclarar dudas y definir el proyecto o trabajo encargado.					
8		-Frecuencia en la que desarrolla el proyecto o realiza los trabajos con reuniones con el docente.					
9		-Frecuencia en la que consideras que el docente le está formando en y para la investigación.					
10	INVESTIGACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA ACCIÓN O PRÁCTICA	-Frecuencia con que investiga para aplicar sus hallazgos para afinar y mejorar los trabajos mientras están siendo desarrollados.					
11		-Frecuencia en la que realizas practicas investigativas que toman en cuenta creencias, intuiciones y competencias de búsqueda menos sistemáticas.					
12		-Frecuencia en la que realizas investigación a través de actividades propias de investigación para presentar un trabajo, pero no necesariamente tenga que ser relacionado al proyecto de investigación que pretenda lograr resultados científicos.					
13		-Frecuencia en la que tiene que entregar trabajos o informes a través de análisis descriptivo e inferencial de la información recabada.					
14		-Frecuencia en la que tiene que presentar los resultados obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo en un portafolio digital y en sesiones expositivas.					
		TOTAL					

Anexo 2: Cuestionario de evaluación formativa



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
PROGRAMA DE MAESTRÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO

EVALUACIÓN FORMATIVA

INSTRUCCIONES: Estimado alumno a continuación le presentamos una serie de interrogantes, solicitándole que frente a ellas exprese su opinión personal, considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Marque con un aspa (X) en la columna de respuestas aquella que mejor exprese su punto de vista.
Estimado

N°		ITEMS	NUNCA 0	DE VEZ EN CUANDO 1	ALGUNAS VECES 2	CASI SIEMPRE 3	SIEMPRE 4
1	R	-Frecuencia en la que realiza procesos de evaluación continua					
2	O	-Frecuencia en la que comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.					
3	L	-Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpetas individuales, grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales.					
4	D	- Frecuencia en la que desarrollan exámenes orales.					
5	O	- Frecuencia en la que usa exámenes escritos de desarrollo.					
6	C	- Frecuencia en la que informa el sistema y los criterios de evaluación, los mismos que se explican al principio y son conocidos.					
7	E	- Frecuencia en la que discute el sistema de evaluación al comienzo del curso					
8	N	-Frecuencia en la que permite que los alumnos realicen una valoración del trabajo realizado (autoevaluación)					
9	T	- Frecuencia en la que permite que los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares o iguales)					
10	E	- Frecuencia en la que considera que La calificación final debe ser consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)					
11		-Frecuencia en la que el docente realiza procesos de evaluación continua					
12	R	- Frecuencia en la que el docente utiliza procesos de evaluación formativa					
13	O	-Frecuencia en la que el docente comenta los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.					
14	L	- Frecuencia en la que utiliza portafolios o carpeta individual, grupal para entregar todos los materiales					
15	A	- Frecuencia en la que el docente evalúa a través de exámenes orales y escritos					
16	L	- Frecuencia en la que el docente considera como nota final el examen final y algún trabajo.					
17	U	- Frecuencia en la que el docente informa el sistema y los criterios de evaluación al principio y son conocidos .					
18	M	- Frecuencia en la que el docente permite que Ud. valore el trabajo encargado (autoevaluación)					
19	N	- Frecuencia en la que el docente hace participe a todos los alumnos para evaluar los trabajos encargados (evaluación entre pares)					
20	O	- Frecuencia en la que el docente considera que la calificación final sea consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)					
TOTAL							

Fuente: Adaptación de Hamodi (2014).