

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3010

Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Virú, La Libertad 2021

Eusebio Cerquera Delgado
eusebiocerquera@gmail.com
Universidad Cesar Vallejo
Trujillo - Perú

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Viru, 2021, tuvo como objetivo determinar la relación entre evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Virú. Investigación de tipo básica con diseño no experimental correlacional, transversal. Una población de 216 estudiantes de VII ciclo y una muestra de 108 entre hombres y mujeres. Como instrumentos un cuestionario relacionado con la percepción del estudiante sobre la evaluación formativa y una ficha de recojo de información para consolidar los logros de aprendizaje de las actas de evaluación final.

Los datos se procesaron utilizando la estadística descriptiva para determinar el nivel de las variables y la estadística inferencial mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para determinar la correlación entre variables y contrastar las hipótesis. Se concluyó: La evaluación formativa y logros de aprendizaje se relaciona de manera significativa, positiva y fuerte ($Rho=0,777^{**}$). Finalmente, existe una relación significativa entre las dimensiones de evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo, determinado por $Rho=0,63^{**}$; $Rho=0,781^{**}$; $Rho=0,744^{**}$ y $Rho=0,652^{**}$ respectivamente.

Palabras clave: Reguladora; Logro; Meta cognición; Procesos

Correspondencia: eusebiocerquera@gmail.com

Artículo recibido: 15 julio 2022. Aceptado para publicación: 20 agosto 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Como citar: Cerquera Delgado, E. (2022). Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Virú, La Libertad 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 5214-5237. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3010

Amoebic liver abscess, report of a case. Amoebic liver abscesses, a case report

ABSTRACT

The present research work called Formative evaluation and learning achievements in students of the VII cycle of an educational institution in Virú, 2021, aimed to determine the relationship between formative evaluation and learning achievements in students of the VII cycle of an educational institution in Virú. Basic research with non-experimental correlational, cross-sectional design. A population of 216 VII cycle students and a sample of 108 between men and women. As instruments, a questionnaire related to the student's perception of the formative evaluation and an information collection sheet to consolidate the learning achievements of the final evaluation minutes. The data was processed using descriptive statistics to determine the level of the variables and inferential statistics using the non-parametric Spearman's Rho test to determine the correlation between variables and test the hypotheses. It was concluded: The formative evaluation and learning achievements are related in a significant, positive and strong way ($Rho=0.777^{**}$).

Finally, there is a significant relationship between the dimensions of formative evaluation and learning achievements in VII cycle students, determined by $Rho=0.63^{**}$; $Rho=0.781^{**}$; $Rho=0.744^{**}$ and $Rho=0.652^{**}$ respectively.

Keywords: Regulatory; Achievement; Metacognition; Processes

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa se ha convertido en un tema cotidiano en el ámbito pedagógico, porque es parte de los diferentes niveles educativos, ya sea primario o secundario; su impacto en los resultados de aprendizaje es altamente rastreable, porque permite tener elementos necesarios para tomar decisiones teniendo como punto de partida el análisis de los resultados de todo el proceso (Sánchez, 2015 y Hortigüela et al., 2019). En ese sentido se sabe que: Singapur, en las últimas ediciones del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA), sus estudiantes se sitúan siempre en los primeros lugares en esta evaluación internacional de los conocimientos científicos, que incluye la ciencia, las matemáticas y la lectura; debido a un proceso riguroso de selección de profesores, una formación continua de plan de estudios y evaluación, y una capacidad de gastos fiscalmente conservadores, a pesar que en el nivel primaria, invierten mucho menos que 27 del total países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); Así mismo, es muy sabido que la educación es lo más importante dentro de las políticas de estado. Asimismo, en Asia, varios países han desarrollado reformas educativas que tuvieron como eje central migrar de los esquemas tradicionalistas de almacenar conocimientos a los modelos más reflexivos y autónomos que argumentan el aprender a aprender de los estudiantes García (2016), basándose en principios acordes a las exigencias de (PISA), logrando un perfil de evaluación muy exigente dentro de la cual se promueve la idoneidad del estudiante potenciando su capacidad de transferir conocimientos para dar solución a problemas específicos. Sin embargo, a decir de García (2016) Corea del Sur a pesar que se ubica en los primeros lugares en este tipo de pruebas, así como el 80% alcanzan cupos en universidades de prestigio; una estadística es alarmante para ellos, ya que 146 de ellos, en el año 2010, se suicidaron; las razones, según el ministerio de educación, sería la “obsesión por las notas de sus hijos”, que tienen los padres, sometiéndolos a intensas jornadas de reforzamiento académico. El gobierno a fin de reducir estas cifras ha incluido en su reforma educativa estrategias de reducción del estrés académico, que incluye no estudiar los fines de semana y anular el refuerzo escolar, extra horario.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2019), afirma que la evaluación formativa pretende medir el logro de las competencias, considerando en el

estudiante los procesos de seleccionar y combinar habilidades y micro habilidades, en concordancia con los estándares de aprendizaje. Además, considera que la construcción de la autonomía en los estudiantes, pasa necesariamente por proceso de evaluación, con el fin de identificar los puntos fuertes, débiles, potenciales y áreas de necesidad; lo mismo es cierto para los profesores, para que consideren las oportunidades educativas del estudiante a la luz de los acontecimientos significativos y, por tanto, para identificar posibles actos de abandono escolar que impacten en el objetivo de atención de la escuela, por una parte; y por otro, promover la formación integral en los estudiantes. En ese sentido, los expertos de (Minedu, 2019) emitieron una orientación específica para regular la evaluación formativa orientada a manejar adecuadamente las competencias que deben ser evaluadas, en relación a los criterios de evaluación sistematizados en los estándares de aprendizaje, plantear situaciones significativas, proponer los instrumentos pertinentes, así como los productos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la retroalimentación formativa.

Considerando los resultados de logros de aprendizaje en el Perú, si bien es cierto se ha registrado mejoras significativas en las áreas que evalúa la evaluación PISA, sin embargo, se sigue ocupando el penúltimo lugar en el ranking mundial. A nivel de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), los resultados tampoco son muy alentadores, según el Ministerio de Educación (Minedu, 2019), en lectura y matemática solamente el 16,2% y 14,1%, alcanzaron el logro satisfactorio; el 27,7% y 15,9% en proceso; en inicio el 37,5% y 36,4% y previo al inicio el 18,5% y 33,7%. Del análisis de los resultados, previamente descritos se puede afirmar que estamos muy lejos de alcanzar el logro satisfactorio a nivel nacional; por consiguiente, replantear las formas de planificar, enseñar y evaluar, es de suma urgencia. Los resultados en relación a los logros de aprendizaje de la jurisdicción de la Ugel Virú, según el (Minedu, 2019) obtenidos en la prueba ECE, no alcanzan niveles satisfactorios, ya que el 34,6% alcanzó el nivel de proceso, el 32,6% inicio y solamente el 25,7% en satisfactorio, datos que son de los resultados de lectura; en matemática los estudiantes de Chao alcanzaron el nivel de Proceso el 22,0% en Inicio el 37,3% y Previo al inicio un considerable 17,6% quedando solamente el 23,1% en el nivel Satisfactorio. Datos muy parecidos se obtuvieron en el área de Historia.

Del análisis de estos datos se puede afirmar que, si bien es cierto a nivel de Ugel también hay mejoras en relación a los últimos años, pero seguimos lejos de alcanzar los resultados más óptimos, por lo que realizar cambios en las estrategias, de planificación, desarrollo y evaluación es cada vez más urgente; en ese contexto surge la necesidad de implementar los lineamientos de la Evaluación formativa, por eso, los especialistas de la Ugel Viru, viene implementando diversas capacitaciones virtuales, a docentes y directivos en currículo y evaluación formativa, con el propósito de fortalecer las capacidades de todos los agentes educativos. Además, el equipo de calidad de los aprendizajes de la I.E San Juan Bautista incorporó directrices de evaluación formativa en el proyecto curricular institucional CNEB (2020), que incluía el camino para integrar los diferentes elementos del currículo a la práctica pedagógica, los primeros resultados nos dicen que 70% de los docentes presenta claras deficiencias en el uso de técnicas e instrumentos relacionados a evaluación formativa, en el marco de la RVM 025-2019 en lo que concierne a evaluación de los aprendizajes; presentando también claras deficiencias para dar acompañamiento a los estudiantes, a fin de clarificar sus dudas. En relación a los logros de aprendizaje a nivel de institución educativa, el (Minedu, 2019) nos dice que, en la ECE, los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chao, alcanzaron el logro satisfactorio un 36,5%; 36,5%; en proceso un 36,0%; en inicio 23,9% y previo al inicio 3,6%; y en matemática los datos no difieren mucho, teniendo un ligero incremento en el nivel Previo al Inicio que registró un 10,7%. A partir de estos datos se concluye que la implementación de los lineamientos de política educativa en relación al currículo nacional es necesaria y urgente necesidad, lo cual debe incluir la evaluación formativa, como herramienta que sirva para recoger información de tomar decisiones a partir de ellos, tanto para los estamentos directivos, como para los estudiantes. Es por ello que se planteó la presente investigación con la finalidad de analizar la relación que existe entre las variables evaluación formativa y logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Virú. Frente a esta situación la formulación del problema de investigación es: ¿Qué relación hay entre evaluación formativa y logros de aprendizaje de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa del distrito de Chao, 2021?

Así mismo, el objetivo general estaba orientado a determinar la relación entre evaluación formativa y logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo. Los objetivos específicos buscan:

Establecer la relación entre la dimensión procesal de la evaluación formativa y logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo, Establecer la relación entre la dimensión retroalimentadora con los logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo

Establecer la relación entre la dimensión reguladora con los logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo y Determinar la relación entre la dimensión autoevaluación con los logros de aprendizaje en las estudiantes del VII ciclo.

Por último, la hipótesis de investigación H_i : planteadas consideran que: Existe relación entre la evaluación formativa y los logros de aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo Y la H_0 : establece que no existe relación entre evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de VII ciclo de una institución educativa, Chao, 2020. La investigación se justifica teóricamente porque nos permitió compilar y examinar las teorías de la evaluación formativa y el aprendizaje, y luego utilizarlas como sustento pedagógico y técnico para dimensionar la relación procedural entre el aprendizaje, la retroalimentación, la regulación y la autoevaluación con el fin de promover la autonomía y la capacidad de autorregular el aprendizaje. Entre las teorías del aprendizaje se encuentran las teorías socioculturales de Vygotsky y del aprendizaje significativo de Ausubel, que ambos contribuyen a la fuerza de la investigación proporcionando un marco teórico para la mejora sistemática del aprendizaje. El valor práctico de la evaluación formativa se concreta al considerarla como herramienta técnica pedagógica para la mejora de los aprendizajes, así como los resultados, permitirán la inclusión de elementos fundamentales y necesarios en la planificación curricular para reforzar el aprendizaje en las escuelas, un hecho que deben tener en cuenta los líderes pedagógicos en la gestión escolar. El trabajo se justifica metodológicamente por cuanto se utilizará una investigación básica, no experimental, transversal correlacional simple, cuyos instrumentos de evaluación serán sometidos a validez de constructo a través de expertos y confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach

Por lo tanto, la rigurosidad científica garantiza los procedimientos metodológicos en todas las fases y procesos de la aplicabilidad del método científico. Finalmente, el objetivo de la Responsabilidad Social Universitaria, está orientado a la calidad educativa, cuya línea de acción es el Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles, sustentado en las necesidades que presentan tanto docentes como estudiantes, después de 2 años de educación virtual, la misma que no ha cumplido con los propósitos por cuanto las brechas en conectividad son muy amplias sobre todo en las zonas rurales.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante el enfoque cuantitativo, de tipo Básica, que ha decir de (Arias, 2017) se caracterizan porque buscan el fortalecimiento de las teorías los conocimientos que se tiene sobre la realidad, promoviendo la generación de nuevos conocimientos que respalden o refuten las teorías. Se consideró un diseño No experimental, transversal, correlacional simple, que ha decir de (Hernández, et, al. 2014) a partir de la observación de los fenómenos, buscó interpretar las particularidades y establecer la relación entre varios conceptos, o categorías en un determinado contexto.

La población, estuvo compuesta de acuerdo a especificaciones comunes que presentan los estudiantes (Gómez, 2006); conformada por 216 varones y mujeres que corresponden al VII ciclo de una institución educativa del distrito de Virú. Muestra, conformada por 108 individuos con características similares en relación a la población, Oseda et al. (2018) que para efectos de la presente investigación lo conformaron los estudiantes matriculados en las secciones de 3ro "A", 4to "A" y 5 "A" . Muestreo, debido a la predisposición mostrada por los participantes de 3ro "A", 4to "A" y 5 "A", el muestreo fue no probabilístico por conveniencia, Oseda et al. (2018) que se seleccionó para la presente investigación.

La técnica más apropiada, para recoger información en investigaciones del ámbito social, es la encuesta, por cuanto es sencilla de administrar ya sea individual o colectivamente. (Arias, 2017). Como instrumento se utilizó el cuestionario de Evaluación formativa, construido por el investigador, el mismo que contiene 26 ítem, de respuestas politómicas tipo Likert, con puntuaciones que van de 0 a 2 y categorizado en Bajo (0-17) Medio (18-35) y Alto (36- 52).

Para los Logros de aprendizaje se utilizó una ficha de recojo de información, para poder sistematizar los calificativos que se encuentran en las actas de evaluación final de los estudiantes de VII ciclo. Para lo cual se usó la escala propuesta por el MINEDU, Inicio, Proceso, previsto, y Destacado.

Los aspectos éticos puestos a consideración en la presente investigación, son los que determina la universidad; así tenemos el respeto por los participantes, demostrado en la libertad y voluntad que tuvieron los estudiantes para formar parte del estudio; por otro lado, la integridad, evidenciado a través de la verdad durante y después del recojo de información mediante los instrumentos. Así mismo la autonomía, expresada durante el recojo de información, en la que los Participantes no fueron coaccionadas o inducidos a las respuestas de los item planteados. En cuanto a la justicia, se les brindó la misma oportunidad a todos para que puedan participar de la investigación, respondiendo a las preguntas del cuestionario. En relación a la no maleficencia bajo ninguna razón se ocasionó daño a los adolescentes a quienes se les trató con amabilidad y respeto en todo momento y sin juzgamientos a sus respuestas, e incluso protegiendo la identificación utilizada para tal fin y finalmente, la beneficencia, evidenciada en el trato amable a todos los participantes.

Criterios de inclusión: estudiantes matriculados del VII ciclo, con asistencia regular, que contaban con autorización del padre de familia y voluntarios.

Criterios de exclusión: Los que no tenían el consentimiento informado con la firma del padre o apoderado y quienes de forma voluntaria no desean participar o se abstienen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con relación a la Evaluación formativa, según el análisis descriptivo, existe predominio del nivel alto con 52,8 % (57), en menor dominancia el nivel medio con 47,2 % (51). (tabla 1). Así mismo, al observar el análisis de sus respectivas dimensiones (tabla 2), se interpreta que el nivel Alto predomina con 50,0 % (54), en dimensión Retroalimentadora, y del nivel medio en las dimensiones Procesal 61,1 % (66 estudiantes), Reguladora 50, 0 % (54 estudiantes), y Autoevaluación 62,0 % (67). El nivel bajo en todas las dimensiones. Por otro lado, de la tabla 3 se interpreta que, con relación a los Logros de aprendizaje, existe predominio del nivel de logro Previsto con 37,0 % (40), seguido del nivel de logro

Proceso con 34,3 % (37) y en menor dominancia el nivel de logro Inicio con 28,7 (31) no existiendo ninguno en el nivel de logro Destacado.

De igual manera al hacer el análisis inferencial, se evidencia una relación entre Evaluación formativa y Logros de aprendizaje, la misma que es significativa, por cuanto el sig. tiene un valor por debajo de 0.05. De igual forma se ha determinado que la relación es fuerte, debido a que la prueba demuestra un valor $Rho=777^{**}$; evidencia contundente que permite aceptar la hipótesis alterna, a partir del rechazo de la nula (Tabla 5). En esa misma línea de ideas, se evidencia una relación entre la dimensión procesal y Logros de aprendizaje, la misma que es significativa, por cuanto el sig. tiene un valor por debajo de 0.05. De igual forma se ha determinado que la relación es moderada, debido a que la prueba demuestra un valor $Rho=623^{**}$; evidencia contundente que permite aceptar la hipótesis alterna, a partir del rechazo de la nula (tabla 6). También, se evidencia una relación entre la dimensión retroalimentadora y Logros de aprendizaje, la misma que es significativa, por cuanto el sig. tiene un valor por debajo de 0.05. De igual forma se ha determinado que la relación es fuerte, debido a que la prueba demuestra un valor $Rho=781^{**}$; evidencia contundente que permite aceptar la hipótesis alterna, a partir del rechazo de la nula. (tabla 7). Se evidencia una relación entre la dimensión reguladora y Logros de aprendizaje, la misma que es significativa, por cuanto el sig. tiene un valor por debajo de 0.05. De igual forma se ha determinado que la relación es fuerte, debido a que la prueba demuestra un valor $Rho=744^{**}$; evidencia contundente que permite aceptar la hipótesis alterna, a partir del rechazo de la nula (tabla 8) Se evidencia una relación entre la dimensión autoevaluación y Logros de aprendizaje, la misma que es significativa, por cuanto el sig. tiene un valor por debajo de 0.05. De igual forma se ha determinado que la relación es moderada, debido a que la prueba demuestra un valor $Rho=652^{**}$; evidencia contundente que permite aceptar la hipótesis alterna, a partir del rechazo de la nula (tabla 9)

Después de analizar los resultados y mediante la técnica de la triangulación se procedió a discutir los mismos, frente a los antecedentes, y las bases teóricas.

Así se tiene que, en relación al primer objetivo específico, tal como se muestra en la tabla 1, el 52,8% de estudiantes se ubican en el nivel alto de evaluación formativa, y el 47,2%

en un nivel medio no existiendo ningún estudiante en el nivel bajo. Sin embargo, en relación a sus dimensiones, la tabla 2, nos muestra que solamente en la dimensión retroalimentadora el 50% de los estudiantes se ubican en el nivel alto; y en las dimensiones procesal, reguladora y auto evaluación se ubican en el nivel medio el 61,1%; 50% y 62% respectivamente. Estos resultados concuerdan parcialmente con los estudios de Mejía, (2019) así como los de Córdova y Velásquez, (2018) quienes a la luz de sus resultados argumentan que la evaluación formativa contribuye a la metacognición; sin embargo, este proceso no es aislado, sino que más bien se complementa con los procesos de retroalimentación, para poder así cumplir con los objetivos de la evaluación formativa. La evaluación formativa es un instrumento que implica no sólo al profesor, sino también a los alumnos, beneficiando así sus capacidades críticas y reflexivas. El rol evaluador del estudiante frente a su propio aprendizaje y el de sus compañeros, aporta valiosa información relacionada a la autoevaluación y coevaluación que se tendrá en cuenta. En este sentido, la evaluación formativa contribuye a la metacognición permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje. Finalmente, desde la teoría sociocultural planteada por Vigotsky, se refuerza los argumentos afirmando que la construcción de los aprendizajes se da en un proceso de interacción continua del individuo con su medio, en la cual el rol del docente como mediador es de vital importancia para que el estudiante vaya migrando de una ZDP a una ZDP.

Con relación al segundo objetivo específico, los resultados mostraron que el 37% de estudiantes se ubican en el nivel de logro previsto, el 34,3% en proceso y el 28,7% en inicio, no existiendo estudiante alguno en logro destacado; tal como se puede apreciar en la tabla 3. Estos hallazgos concuerdan parcialmente con Chávez, (2021) y Prado, (2020) cuando afirmó en su trabajo de investigación que la evaluación formativa es un proceso que implica necesariamente a los estudiantes y docentes; sin embargo, los estudiantes desarrollan diferentes habilidades propias que permiten la construcción de sus aprendizajes de manera autónoma, de acuerdo a sus ritmos y estilo propios de aprendizaje. Los estudiantes pueden construir mejores aprendizajes en la medida que asuman con mucha responsabilidad el control de los procesos que le permiten la construcción de los mismos.

Así mismo se circunscriben dentro de las teorías constructivistas, como son la teoría cognitivista y sociocultural, por cuanto se establecen los fundamentos teóricos que confirman que la construcción de aprendizajes se dan en un contexto de interacción continua, y por descubrimiento sobre la base de las condiciones mínimas desarrolladas por los propios estudiantes y el contexto.

En consideración el tercer objetivo específico, los resultados demostraron que la relación entre la dimensión procesal y logros de aprendizaje moderada y positiva, la misma que se realizó mediante la prueba Rho de Spearman, tal como se evidencia en la tabla 6 con un índice de $r=,623^{**}$

De igual manera se pudo determinar el nivel de significancia, la misma que se evidenció en un Sig bilateral de 0,000 que al ser comparado con la significancia estandarizada de 0,05 resultó ser menor.

Estos hallazgos permitieron concordar totalmente con los de Pacheco, (2019) y Tarrillo, (2019) por cuanto a partir de sus hallazgos concluyeron que la evaluación formativa es una herramienta formadora que el docente debe utilizar constantemente para brindar el soporte necesario durante el proceso de construcción de aprendizajes en los estudiantes, especialmente de bajo rendimiento o quienes tienen ciertas dificultades y por ende niveles bajos de logros de aprendizajes. La evaluación formativa tiene una influencia significativa en el logro de aprendizajes, ya sea en términos generales o considerando las diferentes dimensiones. En ese sentido desde la evaluación formativa se evalúa y se toma en cuenta las implicancias de todos los elementos. (Hortigüela, et al, 2019).

Así mismo los hallazgos se respaldan en la teoría sociocultural de Vygotsky y del aprendizaje significativo de Ausubel, debido que, desde dichas teorías se sostiene que el aprendizaje se construye en la medida que se interactúa con el medio en la cual el docente es el mediador constante. Las estrategias de enseñanza que utilice el docente dentro de su rol mediador deben estar orientado a fortalecer la capacidad reflexiva de los estudiantes, con el propósito de alcanzar en los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de controlar los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, considerando el cuarto objetivo específico, los resultados demostraron que la relación entre la dimensión retro alimentadora y logros de aprendizaje es positiva y fuerte; la misma que se obtuvo mediante la prueba Rho de Spearman, como se observa en la tabla 7, con un índice de correlación de $r=,781^{**}$

De la misma manera la prueba estadística Rho de Spearman permitió determinar el nivel de significancia, cuyo sig bilateral se estableció en 0,000, que al ser comparado con el nivel estandarizado de significancia que tiene un valor de 0,05, resulta ser menor.

Estos hallazgos permitieron concordar totalmente con los de Blanco, (2018) por cuanto a partir de sus hallazgos concluyó que la evaluación formativa es una herramienta formadora que el docente debe utilizar constantemente para brindar el soporte necesario durante el proceso de construcción de aprendizajes en los estudiantes, especialmente de bajo rendimiento o quienes tienen ciertas dificultades y por ende niveles bajos de logros de aprendizajes. Así, desde una perspectiva multidimensional, la evaluación formativa facilita la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, ya sea a nivel de enseñanza o también del aprendizaje; por lo tanto, estudiante como docentes alcanzan grandes ventajas entorno a sus desempeños.

Así mismo los hallazgos se respaldan en la teoría sociocultural de Vygotsky y del aprendizaje significativo de Ausbel, a partir de las cuales se fundamenta el rol que asume cada participante de los procesos de aprendizaje, es decir desde el rol mediador que asume el docente, así como el rol activo y de control que asume el aprendiz, todo dentro de un contexto de interacción continua. El cumplimiento de los procesos antes mencionados es elemental para la construcción de aprendizajes según el aporte de estas teorías.

Así mismo, considerando el quinto objetivo específico, los resultados demostraron que la relación entre la dimensión reguladora de evaluación formativa y logros de aprendizaje es positiva y fuerte; la misma que se obtuvo mediante la prueba Rho de Spearman, como se observa en la tabla 8, con un índice de correlación de $r=,744^{**}$

De la misma manera la prueba estadística Rho de Spearman permitió determinar el nivel de significancia, cuyo sig bilateral se estableció en 0,000, que al ser comparado en con el nivel estandarizado de significancia que tiene un valor de 0,05, resulta ser menor.

Estos resultados concuerdan parcialmente con los estudios de Puma, (2020) y Cansaya, (2018) quienes a la luz de sus resultados argumentan que la evaluación formativa contribuye a la metacognición; sin embargo, este proceso no es aislado, sino que más bien se complementa con los procesos de retroalimentación, para poder así cumplir con los objetivos de la evaluación formativa. Finalmente, desde la teoría sociocultural planteada por Vigotsky, se refuerza los argumentos afirmando que la construcción de los aprendizajes se da en un proceso de interacción continua del individuo con su medio, en la cual el rol del docente como mediador es de vital importancia para que el estudiante vaya migrando de una zona de desarrollo próximo a una zona de desarrollo potencial.

Esta dimensión, considera a las formas de regular la evaluación formativa, las cuales son netamente dinámicas, basadas en las diferentes interacciones que se establecen entre estudiantes, así como entre estudiantes y los profesores dentro del contexto de la instrucción, y entre los estudiantes y los medios y materiales, es un evento que contribuye a la regulación del aprendizaje; y por último, la regulación retroactiva, que se produce a la conclusión del momento de la instrucción y permite la verificación de si cada estudiante y el profesor practicante han alcanzado el objetivo. (Martínez, como se citó en Prado, 2020)

Considerando el sexto objetivo específico, los resultados demostraron que la relación entre la dimensión auto evaluación de la evaluación formativa y logros de aprendizaje es positiva y moderada; la misma que se obtuvo mediante la prueba Rho de Spearman, como se observa en la tabla 8, con un índice de correlación de $r=,652^{**}$

De la misma manera la prueba estadística Rho de Spearman permitió determinar el nivel de significancia, cuyo sig bilateral se estableció en 0,000, que al ser comparado en con el nivel estandarizado de significancia que tiene un valor de 0,05, resulta ser menor.

Estos hallazgos permitieron concordar totalmente con los de Mejía, (2019) por cuanto a partir de sus hallazgos concluyó que, dentro del proceso de evaluación, la meta cognición

es un proceso de reflexión, de asimilación de conciencia, así como del control de los procesos mismos, llevados a cabo por los estudiantes, lo cual le permite arribar a una auto reflexión y poder corregir los posibles errores cometidos en el proceso. Considera también la metacognición es considerada como la base del aprendizaje autónomo.

En cuanto a la dimensión de autoevaluación, es necesario que los alumnos la identifiquen considerando los aprendizajes que se pretende alcanzar, mirando siempre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la situación en la que se coloca al alumno basándose en la evaluación concreta, y los mecanismos para transitar de un proceso netamente procedimental a un proceso reflexivo mirando hacia atrás. (Moreno, et al, 2019).

Así mismo los hallazgos se respaldan en la teoría sociocultural de Vygotsky y del aprendizaje significativo de Ausubel, debido que, desde dichas teorías se sostiene que el aprendizaje se construye a partir de las interacciones que el aprendiz realiza con todos los elementos de su contexto, las mismas que se generan condiciones mínimas para el aprendizaje.

Finalmente, en relación al objetivo general, los resultados demostraron que la relación entre la evaluación formativa y logros de aprendizaje es positiva y fuerte; la misma que se obtuvo mediante la prueba Rho de Spearman, como se observa en la tabla 8, con un índice de correlación de $r=,777^{**}$

De la misma manera la prueba estadística Rho de Spearman permitió determinar el nivel de significancia, cuyo sig bilateral se estableció en 0,000, que al ser comparado con el nivel estandarizado de significancia que tiene un valor de 0,05, resulta ser menor.

Estos hallazgos permitieron concordar totalmente con los de Borja y García, (2021); Bendejú, et.al., (2021) por cuanto a partir de sus hallazgos afirmaron que, en el marco de la evaluación formativa, la meta cognición es un proceso que permite tomar el control de los procesos de aprendizaje, regularlo en función de los resultados, autoevaluar y retroalimentar constantemente el logro de los aprendizajes, y que son los estudiantes quienes asumen el control de sus procesos de aprendizaje. Considera también, la metacognición es considerada como la base del aprendizaje autónomo, por lo que se

recomienda asumir la evaluación formativa como elemento guiador de los procesos de enseñanza para el docente y de aprendizaje para los estudiantes.

En esa misma línea se encuentran los aportes de Borja y García, (2021), quienes consideran que la evaluación formativa permite el desarrollo de nuevas propuestas que fortalecen el desarrollo académico en los estudiantes, puesto que estimulan el pensamiento complejo para resolución de situaciones problemáticas en relación a su contexto.

Sin embargo, Vargas, (2017) considera a partir de sus hallazgos, que los docentes y estudiantes evidencian un alejamiento de las concepciones teóricas en relación a la evaluación formativa como camino para la construcción de aprendizajes de calidad, por cuanto, hace las precisiones que el estudiante posee conocimientos específicos que se superponen a procesos nuevos que debe aprender; así mismo las escuelas no poseen programas curriculares flexibles que faciliten la implementación de la evaluación formativa, terminando los intentos de cambio e innovación como una normatividad incompleta carente de efectividad.

Además de programas curriculares flexibles, se desarrollarían estrategias básicamente de exploración, que incluya preguntas abiertas, así como el involucramiento de los estudiantes en los procesos de evaluación de principio a fin. Este trabajo cumple un importante propósito de la evaluación formativa promoviendo la autonomía de los estudiantes. Además, los conceptos desarrollados en relación con los factores que pueden facilitar u obstruir una evaluación eficaz de la formación, como la relación establecida entre el profesor y el estudiante.

Además, incluye una definición clara de la evaluación formativa como cualquier proceso de verificación, evaluación y toma de decisiones con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una visión humanista en lugar de una perspectiva puramente de evaluación. Por otro lado, aclara la confusión que muchos profesores pueden tener con la evaluación formativa y continua; porque, aunque la primera implica la segunda, debemos evitar confundir la evaluación continua por la calificación continua, es decir, como una serie de exámenes, y calificaciones

Así mismo los hallazgos se respaldan en la teoría sociocultural de Vygotsky y del aprendizaje significativo de Ausbel, debido que, desde dichas teorías se sostiene que el aprendizaje se construye en la medida que se interactúa con el medio en la cual el docente es el mediador constante.

ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Tabla 1

Niveles de la variable evaluación formativa

	F	%
Bajo	0	0,0
Medio	51	47,2
Alto	57	52,8
Total	108	100,0

Tabla 2

Niveles de las dimensiones de Evaluación Formativa.

	Procesal		Retroalimentadora		Reguladora		Autoevaluación	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	15	13,9	3	2,8	12	11,1	2	1,9
Medio	66	61,1	51	47,2	54	50,0	67	62,0
Alto	27	25,0	54	50,0	42	38,9	39	36,1
Total	108	100,0	108	100,0	108	100,0	108	100,0

Tabla 3

Niveles de la variable Logros de aprendizaje

	F	%
Inicio (C)	31	28,7
Proceso (B)	37	34,3
Previsto (A)	40	37,0
Destacado (AD)	0	0,0
Total	108	100,0

Note: Data de Logros de aprendizaje – Actas 2021

Tabla 4

Prueba de normalidad de Evaluación formativa y Logros de aprendizaje

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
EV FORMATIVA	,132	108	,000
D Procesal	,149	108	,000
D Retroalimentadora	,138	108	,000
D Reguladora	,134	108	,000
D Autoevaluación	,216	108	,000
LOGROS APR	,163	108	,000

Note: Data de Evaluación formativa y Logros de aprendizaje

Tabla 5

Relación entre Evaluación formativa y Logros de aprendizaje

		EV FORM	LOGROS APR
Rho de Spearman	EV FORM	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,777**
		N	,000
	LOGROS APR	Coeficiente de correlación	108
		Sig. (bilateral)	,777**
		N	1,000

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

Tabla 6

Relación entre la dimensión Procesal y Logros de aprendizaje

		Procesal	LOGROS APR
Rho de Spearman	Procesal	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,623**
		N	,000
	LOGROS APR	Coeficiente de correlación	108
		Sig. (bilateral)	,623**
		N	1,000

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

Tabla 7

Relación entre la dimensión Retroalimentadora y Logros de aprendizaje

		Retroalimentador	
		a	LOGROS APR
Rho de Spearman	Retroalimentador a	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,781**
		N	108
	LOGROS APR	Coeficiente de correlación	,781**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	108

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

Tabla 8

Relación entre la dimensión Reguladora y Logros de aprendizaje

		Reguladora	
			LOGROS APR
Rho de Spearman	Reguladora	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,744**
		N	108
	LOGROS APR	Coeficiente de correlación	,744**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	108

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

Tabla 9

Relación entre la dimensión Autoevaluación y Logros de aprendizaje

		Autoevaluación	
			LOGROS APR
Rho de Spearman	Autoevaluación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,652**
		N	108
	LOGROS APR	Coeficiente de correlación	,652**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	108

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

CONCLUSIONES

El nivel de percepción de la evaluación formativa en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Viru, es alto (52,8%) y medio (47,2%).

El nivel de logros de aprendizaje en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Viru, es previsto (37%), proceso (34%, 7) y (28,3%) en inicio respectivamente

La dimensión procesal se relaciona de manera positiva, significativa y moderada con el logro de aprendizajes en los estudiantes de VII ciclo de una I.E del distrito de Viru. Determinado por el $r=,623^{**}$ y un sig bilateral de 0,000, menor al valor estandarizado de la significancia de 0,05.

La dimensión retro alimentadora se relaciona de manera positiva, significativa y fuerte con el logro de aprendizajes en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa del distrito de Viru. Determinado por el $r=,781^{**}$ y un sig bilateral de 0,000, menor al valor estandarizado de la significancia de 0,05.

La dimensión reguladora se relaciona de manera positiva, significativa y fuerte con el logro de aprendizajes en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa del distrito de Viru. Determinado por el $r=,744^{**}$ y un sig bilateral de 0,000, menor al valor estandarizado de la significancia de 0,05.

La dimensión auto evaluación se relaciona de manera positiva, significativa y moderada con el logro de aprendizajes en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa del distrito de Viru. Determinado por el $r=,652^{**}$ y un sig bilateral de 0,000, menor al valor estandarizado de la significancia de 0,05.

La evaluación formativa se relaciona de manera posita, significativa y fuerte con el logro de aprendizajes en los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa del distrito de Viru. Determinado por el $r=,777^{**}$ y un sig bilateral de 0,000, menor al valor estandarizado de la significancia de 0,05.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso, P. (2007). *Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula*. Revista de investigación educativa, 25 (2), 389-402.
- Álvarez, G. y Valle, J. (2019). *A proposed model for systemic evaluation of basic education*. Revista de educación, 385 (420), 145-172.
- Álvarez, S., Carleos, C., Corral, N. y Prieto, E. (2018). *Teaching methodology and performance in PISA 2015: Critical analysis*. Revista de educación, 379 (370), 85-113.
- Aramendi, P., Arburua, R. y Buján, K. (2018). *Investigation-Based Learning in Secondary Education*. Revista de investigación educativa, 36 (1), 109-124.
- Arribas, J. (2017). Evaluation of the learning. Problems and solutions. Revista de currícula y formación del profesorado, 4 (21), 381-404.
- Asún, S., Rapún, M. y Romero, R. (2019). *University Students' Perceptions of a Formative Assessment in the Teamwork*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 175-192.
- Ausubel, D. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. (2017). *Teaching methods in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country*. Revista de investigación educativa, 35 (1), 93-112.
- Camacho, M. y Esteve, F. (2018). The use of tablets and their impact on learning. A national research in Primary Education schools. Revista de educación, 379 (366), 170-191.
- Chaverra, B. y Hernández, J. (2019). *Assessment Action of Physical Education Teachers: A Multi-Case Study*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 211-228.
- Cordero, J., Muñiz, M. y Simancas, R. (2017). *The relationship between cognitive and non cognitive skills*. Revista de educación, 375 (334), 36-60.

- Fernández, S., Woitschach, P., Álvarez, M. y Fernández R. (2018). *Analysis of the opportunity to learn in the TERCE study of UNESCO*. Revista de investigación educativa, 36 (2), 509-528.
- Gallardo, F., Carter B. y López, V. (2019). *Formative and Shared Assessment in the Initial Training of Physical Education Teachers: Results after Four Years of Implementation in a Chilean Public University*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 139-155.
- Gamazo, A., Martínez, F., Olmos, S. y Rodríguez, M. (2017). *Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis*. Revista de educación, 379(369), 56-84.
- García, R. y Jiménez, C. (2016). *Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos más capaces*. Revista de investigación educativa, 34 (1), 205-219.
- Gil, M., Cordero, J. y Cristóbal, V. (2017). Teaching practices and results in PISA 2015. Revista de educación, 379 (368), 32-55.
- Gil, J. y García, S. (2017). *The importance of teaching practices in relation to regional educational policies in explaining PISA achievement*. Revista de educación, 378 (361), 52-77.
- Hamodi, C. (2016). *La evaluación formativa y compartida en la educación superior: un estudio de caso*. Universidad Valladolid, Segovia, España.
- Hamodi, C., Pastor, V. y Pastor, A. (2016). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles educativos, 37 (147), 146-161.
- Hermosa, L. (2016). *La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño*. Revista educación, 46 (24), 47-72.
- Hortigüela, D., Pérez, A. y González, G. (2019). *But... What do we Really mean by Formative and Shared Assessment: Usual Confusions and Practical Reflections*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 13-27.
- Jiménez, J. (2013). *Estrategias de enseñanza que promueven la mejora del rendimiento académico en estudiantes de Medicina*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina de la UNAM. México.
- Landron, M., Agreda, M. y Colmenero, J. (2018). *The effect of project-based learning in gifted students of a second language*. Revista de educación, 380 (378), 210-236.

- López, V., Sonllewa, M. y Martínez, S. (2019). *Formative and Shared Evaluation in Education*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 5-9.
- López, V. (2011). *El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Revista de docencia universitaria, 9 (1), 159-173.
- Manzanares, A. y Sánchez, A. (2012). *The pedagogical dimension of assessment by competencies and the fostering of the professional development in the university student*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 1 (5), 1-17.
- Marti, M. y Puertas, R. (2017). *Comparison of educational efficiency in Europe and Asia: TIMSS 2015*. Revista de educación, 380 (372), 45-74.
- Martínez, F., Bielba, M., y Herrera, E. (2017). *Assessment and innovation in information literacy in secondary schools*. Revista de educación, 376 (346), 110-134.
- Martínez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate, D. (2019). *Perceptions of Students and Teachers: Formative Evaluation in Tutored Learning Projects*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 59-84.
- Martínez, R. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés*. Revista de investigación educativa, 54 (17), 849-875.
- Meroño, L., Calderón, A., Rieckmann, M., Méndez, A. y Arias, J. (2017) *Relationship between perceived competency-based learning and measured learning in TIMSS 2015: Comparison of Spanish and German students*. Revista de educación, 379 (365), 9- 31.
- Molina, M. y López, V. (2019). *Do I Evaluate as I was at the Faculty? Transfer of the Formative and Shared Evaluation Lived during the Initial Teacher Training to Teaching Practice*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 85-101.
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (Tesis doctorado). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Moreno, J., Candela, A. y Bañuelos, P. (2019). *Formative Assesment in the Classroom: Discursive Analysis of the Feedback Activity in Supervised Practice of Undergraduate Educational Psychologists*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 121-137.

- Olmos, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa en los estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la Evaluación Educativa*. (Tesis doctorado). Universidad de Salamanca España.
- Otero, F. y Vázquez, F. (2019). *The Educational Evaluation in LOMCE Curriculum in Primary: Analysis of the Autonomic Curricula in Physical Education*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 47-58.
- Pascual, C., López, V. y Hamodi, C. (2019). *Teaching Innovation Project: Formative and Shared Assessment in Education. Results of Knowledge Transfer between University and School*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 12 (1), 29-45.
- Pérez, R. (2013). *Competencia Docente y logro de Aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. Perú.
- Pérez, R. (2018). *¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante*. Revista de investigación educativa, 34 (1), 13-30.
- Rico, A. y Mohamedi, A. (2019). *Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context*. 385 (423), 227-252.
- Rodríguez, L. (2004). El aprendizaje significativo. <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez, J., Fernández, J. y Jover, G. (2015). *PISA 2015: Predictors of Science Performance in Spain*. Revista de educación, 380 (373), 72-110.
- Rodríguez, R. y Avello, R. (2016). *Peer review as a training assessment in a postgraduate course about scientific publication*. Educación médica superior, 30 (4), 361-364. URL Scielo.
- Sánchez, D. y Escobar, G. (2015). *Formative in higher education escenarios*. Revista de investigaciones, 15 (26), 204-213.
- Simola, H. (2013). *El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado*. Revista de currículo y formación de profesorado, 17 (2), 153-169.
- Standish, P. (2016). *Teaching Exposed: Education in Denial*. Revista de educación, 373 (323), 109-129.
- Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2017). *The epistemic knowledge of scientific competence in the evaluation PISA 2015*. Revista de educación, 380 (374), 103-128.

Wong, E. (2014). *Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. (Tesis doctorado). Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú