



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Nivel de conocimiento en planificación curricular y
evaluación formativa según la percepción de los
docentes de la dirección regional de educación del
Callao**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Planificación Estratégica y Proyectos de Inversión en
Educación

AUTOR

Evelyn Lizet LUGO MEZA

ASESOR

MG. Hugo Enrique ASIAN CANCHIS

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Lugo, E. (2021). *Nivel de conocimiento en planificación curricular y evaluación formativa según la percepción de los docentes de la dirección regional de educación del Callao*. [Tesis de de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	LUGO MEZA, EVELYN LIZET
DNI	70434233
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-6137-8611
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	ASIAN CANCHIS, HUGO ENRIQUE
DNI	09048993
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3830-5286
Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Callao Distrito: Callao Coordenadas Geográficas -Latitud: -12.0522626 -Longitud: -77.1391133
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Obligatorio. Ejemplo: Marzo 2017 - febrero 2020
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 45-DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 27 días del mes de agosto de 2021, siendo las 10:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **“NIVEL DE CONOCIMIENTO EN PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DEL CALLAO”**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Planificación Estratégica y Proyectos de Inversión en Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **BUENO**, con la calificación de **QUINCE (15)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Planificación Estratégica y Proyectos de Inversión en Educación** a la Bach. **EVELYN LIZET LUGO MEZA**.

En señal de conformidad, siendo las 11:15 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. MITCHELL ALBERTO ALARCON DÍAZ
Presidente

Mg. HUGO ENRIQUE ASIAN CANCHIS
Asesor



Firmado digitalmente por SANTOS
JIMENEZ Ofelia Carmen FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 27.08.2021 12:56:25 -05:00

Dra. OFELIA CARMEN SANTOS JIMÉNEZ
Jurado Informante

Mg. CARLOS ALBERTO GILES ABARCA
Jurado Informante

Dra. ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

En especial, dedico este trabajo a Dios, a mis padres y a mi compañero de vida. Ellos me han apoyado incondicionalmente en este largo y arduo camino hasta el logro de esta gran meta.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios y a todas las personas que hicieron posible que este magno proyecto pueda materializarse, especialmente al Mg. Hugo Asian Canchis, que con su vasto conocimiento supo guiarme por el sendero de la investigación.

ÍNDICE GENERAL

VEREDICTO DEL JURADO EXAMINADOR	II
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	V
ÍNDICE GENERAL	vi
LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	2
1.1. Situación problemática	2
1.2. Formulación del problema	4
1.3. Planteamiento del problema	4
1.3.1. Problema general:	4
1.3.2. Problemas específicos	5
1.4. Justificación teórica	6
1.5. Objetivos	7
1.5.1. Objetivo general	7
1.5.2. Objetivos específicos	7
1.6. Hipótesis	9
1.6.1. Hipótesis general	9
1.6.2. Hipótesis específicas	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Antecedentes de investigación	11
2.2. Bases Teóricas	13

2.2.1.	Conocimiento.....	13
2.2.2.	Conocimiento temático	18
2.2.3.	La evaluación formativa.....	19
2.2.4.	Importancia de la evaluación formativa	21
2.2.5.	Dimensiones del conocimiento de la evaluación formativa	25
2.2.6.	Factores que influyen en el conocimiento docente	33
2.2.7.	Proyecto Educativo.....	36
2.2.8.	Etapas de un Proyecto Educativo.....	38
2.2.9.	Cursos virtuales	45
2.2.10.	Proyectos educativos y cursos virtuales en educación.....	55
2.2.11.	El proyecto “planeamiento curricular y evaluación formativa”. ..	68
2.2.12.	Evaluación de proyectos	76
2.2.13.	La percepción y evaluación de proyectos.....	89
2.2.14.	Las dimensiones de la percepción	92
2.3.	Glosario de términos.....	94
2.3.1.	Conocimiento.....	94
2.3.2.	Curso virtual	95
2.3.3.	Evaluación	95
2.3.4.	Evaluación de proyectos	95
2.3.5.	Evaluación formativa	96
2.3.6.	Evaluación sumativa.....	96
2.3.7.	Online	96
2.3.8.	Percepción.....	96
2.3.9.	Virtual	97
CAPÍTULO III.	METODOLOGÍA	98
3.1.	Operacionalización de las variables.....	98
3.1.1.	Identificación de las variables.....	100

3.2.	Tipo y diseño de la investigación	101
3.3.	Población	102
3.3.1.	Unidad de análisis	102
3.3.2.	Población de estudio	102
3.3.3.	Tamaño y selección de la muestra	103
3.3.4.	Índices de las variables	104
3.3.5.	Técnicas de recolección de datos	105
3.4.	Instrumento de recolección de datos	108
3.4.1.	Validación del instrumento.....	108
3.4.2.	Confiabilidad del instrumento	108
CAPÍTULO IV.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	110
4.1.	Presentación de los datos.....	110
4.2.	ánalisis descriptivo.....	115
4.2.1.	X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	115
4.2.2.	X1: Materiales.....	117
4.2.3.	X2: Accesibilidad al aula virtual	119
4.2.4.	X3: Tutoría.....	121
4.2.5.	X4: Interactividad.....	123
4.2.6.	X5: Interacción.....	125
4.2.7.	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	127
4.2.8.	Y1: Comprensión básica	129
4.2.9.	Y2: Relaciones internas.....	131
4.2.10.	Y3: Planificación	133
4.2.11.	Y4: Retroalimentación	136
4.3.	Comprobación de hipótesis	138
4.3.1.	Hipótesis general.....	138

4.3.2.	Hipótesis específica 01	144
4.3.3.	Hipótesis específica 02	150
4.3.4.	Hipótesis específica 03	156
4.3.5.	Hipótesis específica 04	162
4.3.6.	Hipótesis específica 05	168
4.4.	Discusión de los resultados	174
CONCLUSIONES		181
RECOMENDACIONES		183
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		184
ANEXO 01: MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN		188
ANEXO 02: CUADRO DE CONSISTENCIA		189
ANEXO 03: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS		194
ANEXO 04: FICHAS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS		200
ANEXO 05: FOTOS QUE EVIDENCIAN LA TOMA DE INSTRUMENTOS		203

LISTA DE TABLAS

Tabla N 1. Formas de conocimiento	18
Tabla N 2. Tipos de conocimientos	30
Tabla N 3. Operacionalización de X.....	98
Tabla N 4. Operacionalización de Y.....	99
Tabla N 5. Identificación de variables	100
Tabla N 6. Clasificación de las variables.....	101
Tabla N 7. Población.....	103
Tabla N 8. Cálculo de la muestra	103
Tabla N 9. Índices de Y.....	104
Tabla N 10. Índices de X.....	104
Tabla N 11. Dimensiones.....	105
Tabla N 12. Índices de las dimensiones de Y	106
Tabla N 13. Índices de las dimensiones de X	106
Tabla N 14. Instrumento de recolección de datos.....	107
Tabla N 15. Resumen de validación del IRD	108
Tabla N 16. Confiabilidad del IRD.....	109
Tabla N 17 Datos generales	111
Tabla N 18. Estadístico X.....	115
Tabla N 19. Frecuencias X.....	115
Tabla N 20. Estadísticos X_1	117
Tabla N 21. Frecuencias X_3	117
Tabla N 22. Estadísticos X_2	119
Tabla N 23. Frecuencias X_2	119
Tabla N 24. Estadísticos X_3	121
Tabla N 25. Frecuencias X_3	122
Tabla N 26. Estadísticos X_4	123
Tabla N 27. Frecuencias X_4	124
Tabla N 28. Estadísticos X_5	125
Tabla N 29. Frecuencias X_5	126
Tabla N 30. Estadísticos Y.....	127
Tabla N 31. Frecuencias Y.....	128

Tabla N 32. Estadísticos Y_1	129
Tabla N 33. Frecuencias Y_1	130
Tabla N 34. Estadísticos Y_2	131
Tabla N 35. Frecuencias Y_2	132
Tabla N 36. Estadísticos Y_3	133
Tabla N 37. Frecuencias Y_3	134
Tabla N 38 Estadísticos Y_4	136
Tabla N 39. Frecuencias Y_4	136
Tabla N 40. Variables estudio HG.....	138
Tabla N 41. Correlación HG.....	139
Tabla N 42. Tablas cruzadas HG.....	142
Tabla N 43. Chi cuadrado HG.....	143
Tabla N 44. Variables estudio H1	144
Tabla N 45. Correlación H1.....	145
Tabla N 46. Tablas cruzadas H1.....	148
Tabla N 47. Chi cuadrado H1.....	149
Tabla N 48 Variables estudio H2	150
Tabla N 49. Correlación H2.....	151
Tabla N 50. Tablas cruzadas H1.....	154
Tabla N 51. Chi cuadrado H2.....	155
Tabla N 52. Variables estudio H3	156
Tabla N 53. Correlación H3.....	157
Tabla N 54. Tablas cruzadas H3.....	160
Tabla N 55. Chi cuadrado H3.....	161
Tabla N 56. Variables estudio H4	162
Tabla N 57. Correlación H4.....	163
Tabla N 58. Tablas cruzadas H4.....	166
Tabla N 59. Chi cuadrado H3.....	167
Tabla N 60. Variables estudio H5	168
Tabla N 61. Correlación H5.....	169
Tabla N 62. Tablas cruzadas H5.....	172
Tabla N 63. Chi cuadrado H5.....	173
Tabla N 64. Comparación de estadísticos HG	175
Tabla N 65. Comparación de dimensiones	179

LISTA DE FIGURAS

Figura N 1. Niveles de conocimiento. Fuente, Gonzáles (2014, p. 136)	16
Figura N 2. Ejemplo. Fuente: MINEDU (2011, p. 44).....	40
Figura N 3. Datos de proyecto. Fuente: MINEDU (2011, p. 48).....	41
Figura N 4 Mitología. Fuente: Marciniak (2007, p. 79).....	67
Figura N 5. Contenidos. Fuente: UPCH (2017, p. 5).....	70
Figura N 6. Metodología. Fuente: UPCH, (2017, p. 6).....	71
Figura N 7. Medios y materiales del curso. Fuente: UPCH, (2017, p. 6)	72
Figura N 8. Medios y materiales del curso. Fuente: UPCH, (2017, p. 7)	73
Figura N 9. Siete niveles de la percepción, Fuente: Leonardo (2004)	94
Figura N 10. Cálculo de la muestra.....	103
Figura N 11. Pasos para la recolección de datos.....	107
Figura N 12. Datos generales	110
Figura N 13. Histograma X.....	116
Figura N 14. Diagrama circular X.....	116
Figura N 15. Histograma X_1	118
Figura N 16. Diagrama circular X_1	118
Figura N 17. Histograma X_2	120
Figura N 18. Diagrama circular X_2	120
Figura N 19. Histograma X_3	122
Figura N 20 Diagrama circular X_3	122
Figura N 21. Histograma X_4	124
Figura N 22. Diagrama circular X_4	124
Figura N 23. Histograma X_5	126
Figura N 24. Diagrama circular X_5	126
Figura N 25. Histograma Y.....	128
Figura N 26. Diagrama circular Y.....	128
Figura N 27. Histograma Y_1	130
Figura N 28. Diagrama circular Y_1	131
Figura N 29. Histograma Y_2	132
Figura N 30. Diagrama circular Y_2	133
Figura N 31. Histograma Y_3	135

Figura N 32. Diagrama circular Y_3	135
Figura N 33. Histograma Y_4	137
Figura N 34. Diagrama circular Y_4	137
Figura N 35. Diagrama de dispersión HG	139
Figura N 36. Diagrama de dispersión HG	143
Figura N 37. Diagrama de dispersión H1	145
Figura N 38. Diagrama de dispersión H1	149
Figura N 39. Diagrama de dispersión H2	151
Figura N 40. Diagrama de dispersión H2	155
Figura N 41. Diagrama de dispersión H3	157
Figura N 42. Diagrama de dispersión H3	161
Figura N 43. Diagrama de dispersión H4	163
Figura N 44. Diagrama de dispersión H3	167
Figura N 45. Diagrama de dispersión H5	169
Figura N 46. Diagrama de dispersión H5	173
Figura N 47. Comparación de variables.....	174
Figura N 48. Comparación de variables por diagrama de cajas	175
Figura N 49. Comparación Y y dimensiones de X	177
Figura N 50. Diagrama de cajas entre Y y dimensiones de X.....	178

RESUMEN

El trabajo que se muestra a continuación tuvo como objetivo general “determinar la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018” para lo cual se investigó la teoría de proyectos, evaluación formativa y otros conceptos que son de suma importancia para el sustento teórico. Se planteó una investigación correlacional descriptiva para lo cual se diseñaron dos instrumentos de investigación: un test sobre para la variable nivel de conocimiento de la evaluación formativa y una encuesta para la variable percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa, los cuales fueron aplicados a 100 docentes de la Región Callao, los resultados muestran que no existe relación cualitativa (Pearson) ni cualitativo (Chi cuadrado), lo que muestra un impacto bajo del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa.

Palabras claves: Evaluación, proyecto, conocimiento y percepción.

ABSTRACT

The work shown below has as a general objective "To determine the relationship between the level of knowledge of the formative evaluation and the perception of the curriculum planning project and formative evaluation in teachers of Public Educational Institutions of the Callao Region in 2018" For This desire has been investigated on the theory of projects, formative evaluation and other concepts that are of utmost importance for theoretical support. A descriptive correlational research was proposed for which two research instruments were proposed: a test on the variable level of knowledge of the formative evaluation and a survey for the variable the perception of the project curriculum planning and formative evaluation which were applied to 100 teachers from the Callao region, the results that show that there is no qualitative (Pearson) or qualitative (Chi square) relationship, which shows a low impact of the curriculum planning and formative evaluation project.

Key Words: Evaluation, project, knowledge and perception.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha cambiado la perspectiva de aquello que se conceptualiza como evaluación que esté orientada a un aspecto más formativo, de mayor utilidad en el aula; sin embargo, esta perspectiva sobre la evaluación debe ser llevada a los docentes. Para ellos, es realizado un proyecto denominado “Planificación Curricular y Evaluación Formativa” que se llevó a cabo a nivel nacional. Es importante evaluar si dicho proceso fue efectivo. Este se debe realizar en tres niveles: en un primer momento es necesario evidenciar la percepción que los docentes tienen respecto al proyecto; en un segundo momento es ver la huella en el conocimiento del docente; en un tercer momento es necesario evidenciar la aplicación que realiza el docente en el aula. En la presente investigación se tomará los dos primeros factores evaluables y se dejará a la posteridad el tercero para siguientes investigaciones. De los dos factores evaluables, se plantea el objetivo de la investigación “Determinar la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Los resultados de esta investigación se presentan en el Capítulo IV, en el cual se muestra que no existe relación entre las variables; además, se describe las características de cada variable. En el Capítulo III, se evidenció las características de la investigación cuantitativa correlacional y de la población. En dicho capítulo, se evaluó a los docentes percipientes del proyecto educativo. En el capítulo II, se ha mostrado las características tanto del conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del proyecto educativo. Asimismo, en el Capítulo I se tomó en cuenta los parámetros para realizar la investigación. Finalmente, se concluye y se describen recomendaciones para el desarrollo educativo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

Nuestro ritmo de vida actual requiere el desarrollo de acciones académicas en el campo de la enseñanza y al aprendizaje. En este sentido es indispensable que un docente tenga en cuenta dos aspectos básicos como son la planificación y la evaluación. El entorno educativo solicita, como proceso sistematizado, de una planeación y evaluación que permita prever, realizar y controlar variados componentes que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación es inherente a un docente; consiste en un quehacer que se realiza en el proceso educativo y que se ciñe a apreciaciones predispuestas. Pero, la interrogante sería la manera de cómo se evalúa y de qué criterios se consideran como adecuados en la misma evaluación. En tal sentido, es relevante conocer que la evaluación presenta una naturaleza formativa, es decir, no se basa en una calificación, medición o corrección, examen, clasificación o aplicación de evaluaciones pedagógicas. Es así que Grau (2010) sostiene que: “se debe tener en claro que la evaluación es un ejercicio crítico asociado al aprendizaje porque admite que la prueba es un adiestramiento de cogniciones.” (p. 16). El accionar docente es una actividad que requiere de mucha vocación, ya que el profesor no solo planifica una sesión de aprendizaje; sino que se encarga de obtener resultados, conocer los óbices de sus educandos y contribuir en su aprendizaje. Por su parte el estudiante asimila las dificultades que tiene que superar, la manera de resolver diversos ejercicios y organizarse porque al final será evaluado su progreso.

La educación de este siglo XXI requiere docentes más interactivos, que se impliquen más en el actuar del educando, en usar estrategias activas y

participativas y en estimular el adiestramiento de sus educandos. La planificación del docente permite generar un proceso de estrategia-enseñanza direccionado a seres que obtendrán conocimientos. La planificación, sumada a una evaluación, permite obtener muchos objetivos planteados por el docente. La evaluación permite la generación del conocimiento, la contrastación, el diálogo, la indagación, la argumentación, la deliberación, el razonamiento y el aprendizaje. La evaluación no debe considerarse solo como una aplicación de prueba objetiva, es mucho más que eso.

Otro punto esencial es que los profesores deben comprender la relevancia de la planeación curricular en el crecimiento de quehaceres académicos y su repercusión en la consecución de propósitos planteados; por ello se debe conocer a fondo qué es planificar para que el docente tome una dirección adecuada. La planificación implica una amplia imaginación y diseño de procedimientos para que los educandos asimilen conocimientos. El Minedu (2017) señala que “la planificación es una hipótesis de trabajo, no es rígida y que se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje”. (p. 4) Es posible realizar una transformación en su proceso de realización acorde a la evaluación que se desee realizar con el objetivo de que sea más apropiado y eficiente a la finalidad del aprendizaje planteado.

Se puede certificar, de manera sucinta, que la planificación y la evaluación son procedimientos íntimamente asociados y evolucionan de modo intrínseco al procedimiento de enseñanza y aprendizaje. La evaluación viene a ser un desarrollo anterior a la planificación constante y en función a la mejora del aprendizaje a lo largo del proceso de realización de lo planeado.

En resumen, la planificación y la evaluación son componentes esenciales en el ejercicio laboral del docente, ya que tiene que afrontar los desafíos y los requerimientos de esta educación del siglo XXI. Lo que se anhela es no caer en métodos arcaicos de improvisación o evaluaciones de carácter objetivo. Por otro lado, la presente investigación se focaliza en la medición del nivel de conocimiento y la apreciación de los profesores con respecto a la planificación curricular y la evaluación formativa.

1.2. Formulación del problema

Nuestra sociedad actual nos muestra un panorama distinto con respecto a las entidades educativas, es por ello que los docentes deben afrontar nuevos retos asociados al aprendizaje, a la conducta, entre otros. En este sentido, será fundamental la preparación docente y su innovación para confrontar y orientar a sus educandos y así poder superar cada uno de esos obstáculos de este siglo XXI.

Los docentes deben tener en cuenta que parte de su labor docente será evaluar de manera formativa en el crecimiento de actividades ligadas a la enseñanza y al aprendizaje, ya que con ello recabará datos relevantes que le ayudará en su toma de decisión. Por ello, el Minedu (2017) junto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emprenden la marcha de una capacitación virtual con el objetivo de fomentar competencias para el empleo de principios establecidos por el CN de la EBR en el marco de la perspectiva de la Planificación Curricular y Evaluación Formativa que tiene como propósito contribuir en la mejora de la praxis docente para la evolución del aprendizaje de los educandos. Al respecto es que esta investigación plantea la siguiente problemática:

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Problema general:

¿Cuál es la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?

1.3.2. **Problemas específicos**

- a) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?
- b) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?
- c) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?
- d) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?
- e) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018?

1.4. Justificación teórica

Las necesidades de la educación peruana están cambiando de manera acelerada. Esto, a la vez, exige a los docentes mayor preparación y demanda de conocimientos, no solo teóricos, sino de planificación curricular y evaluación formativa. Bajo este panorama, el Minedu estableció acuerdos a lo largo del año 2017 correspondientes a auxilios técnicos con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entidad extranjera especializada en estructuras educativas. Esto permitió “el desarrollo de actividades vinculadas a la formulación, conducción, implementación, supervisión y evaluación de programas de formación y capacitación docente, así como para el diseño e implementación de evaluaciones docentes” (UNESCO, 2017, p. 1). Además, incorpora convenios fundamentales con la finalidad de afianzar la competencia y ejecución de los quehaceres vinculados con la consolidación de las capacidades pedagógicas del docente y la puesta en marcha de la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, que se estimulen en el marco del Plan Nacional de Educación.

Bajo este cuadro, “el 17 de abril de 2017, la UNESCO y el Ministerio de Educación suscribieron el Acuerdo N° 398-2017-MINEDU, para implementar el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación, Evaluación y Reconocimiento Docente, el cual tuvo por objetivo” (UNESCO, 2017, p. 1): “fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales y la calidad de los recursos pedagógicos de los docentes en la formación inicial y en servicio para mejorar la enseñanza y los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular, en el marco de la política de revalorización docente” (MINEDU, 2017, p. 15). Asistir al Ministerio, en particular, para asegurar la operatividad y cumplimiento de las actividades relacionadas al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas docentes, así como al cumplimiento de la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944.

El proyecto siguió la línea de determinaciones por parte del Ministerio de Educación para reestablecer los niveles inferiores de obtenciones de

aprendizajes de los educandos. Los elementos implicados en la magnitud de logro de la formación esencial de la Educación Básica Regular son diversos y de una particularidad intrincada; “diversos estudios ratifican que la variable más relevante para mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes es el manejo que tiene el docente en pedagogía específica de las áreas curriculares o disciplinas que debe enseñar” (UNESCO, 2017, p. 2). A esto se agrega, especialmente para tener mejores resultados de los estudiantes, los docentes deben tener presente la Planificación Curricular y la Evaluación Formativa, que tanto esfuerzo hizo el MINEDU para implementarlo y apoyar en la capacitación de los docentes participantes. Es por esto que la investigación que se sigue, persigue el fin de conocer el nivel de conocimiento de los docentes participantes en el curso virtual, acerca de la planificación curricular y la evaluación formativa.

Bajo este contexto, se incita a los docentes a seguir investigando los nuevos requerimientos de la educación del siglo XXI, y también a seguir participando de las actividades que implican la nutrición del conocimiento con la finalidad de obtener mejores resultados en los estudiantes, los cuales son los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe recalcar que los buenos docentes no son los que saben todo, sino aquellos que aplican que saben para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.

1.5.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- a) Establecer la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018.
- b) Describir la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018.
- c) Determinar la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018.
- d) Describir la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018.
- e) Establecer la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la región Callao en el año 2018.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

Existe una relación lineal, directa y significativa entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.

1.6.2. Hipótesis específicas

Las hipótesis específicas de la investigación son los siguientes:

- a) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
- b) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
- c) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.

- d) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
- e) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

Estudios realizados que se relacionen directamente con la presente investigación son escasos, debido a que el Proyecto “Planificación Curricular y Evaluación Formativa” se ha desarrollado recientemente, es decir, estamos hablando del año 2017 (poco o más de un año). Debido a ello, en este punto se tomarán los antecedentes que se consideran más cercanos o relacionados a los temas que contiene la presente investigación, así tenemos las siguientes:

Changano y Roque (2017) en su investigación para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, realizaron un estudio titulado “Percepciones de los docentes sobre la relevancia del Proyecto Curricular Institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla” en el cual buscaron examinar las apreciaciones de los profesores acerca de la importancia del PCI en la administración pedagógica de una entidad pública de Ventanilla. Para esta investigación, se contó con una población de 72 docentes de los tres niveles. Debido a que su investigación requería de informaciones descriptivas que los profesores pueden brindar desde su preparación particular, usaron la técnica de la entrevista, a través del cual recogieron datos sobre la impresión de profesores elegidos a través del coloquio entre el entrevistador y los entrevistados. Y finalmente, después de haber analizados los resultados, llegaron a varias conclusiones, pero lo que importa para este estudio es el siguiente:

“Las percepciones de los docentes con respecto al PCI se orientan a considerarlo, por un lado, como un documento que organiza su labor pedagógica y, por otro, como un documento principalmente administrativo, pero con el que no se identifican todos los docentes. Esto puede conllevar a que deje de tener efectividad para la labor

docente y para la organización curricular de la institución educativa.”
(Changano M. & Roque M., 2017, p. 67)

Otro estudio que se puede considerar es el de Miguel Del Valle Huerga (2001). En su trabajo presentado para optar a la categoría académica de Profesor asociado, realizó un estudio titulado “Proyecto Educativo, instrumentos de gestión e innovación educativa. Su elaboración, ejecución y evaluación”, en dicho estudio se planteó alcanzar varios objetivos, dentro de los cuales, lo que interesa para estos casos es el proponer una guía útil para que los centros educativos elaboren su propio Proyecto Educativo. En el estudio participó una población de 246 sujetos constituidos por docentes y directivos. Para llevar a cabo sus objetivos el autor utilizó como instrumento el Quafe-80 “diseñado para ayudar a los docentes a revisar el funcionamiento de su centro escolar y establecer, a partir de la revisión, estrategias para la mejora” (Del Valle H., 2001, p. 119), instrumento que ayudó a llegar a las siguientes conclusiones: “la mayoría de los docentes de la muestra no poseen información sobre el tema genérico del Proyecto Educativo, la mayoría de los docentes demuestran tener una clara predisposición favorable hacia el trabajo coordinado, de hecho lo intentan, aunque con resultados poco satisfactorios, entre otras.

Otro estudio realizado por Javier Luciano Tarazona García (2011) en su trabajo para optar el Grado Académico de Licenciado en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior, titulado “Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” en el cual buscó básicamente, manifestar la repercusión de la Evaluación Formativa a lo largo de todo el desarrollo educativo ha permitido obtener un rendimiento mayúsculo académico en los educandos de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Para este estudio, se contó con una población de 339 estudiantes de la Carrera Profesional de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Escuela Profesional de Educación y Comunicación en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Manolo, periodo 2009-I y periodo 2009-II. Para lograr el objetivo principal, se utilizaron diversos instrumentos como el cuestionario, la

encuesta y los test; con los cuales, se obtuvo información suficiente para llegar a las siguientes conclusiones:

La Evaluación Formativa ha detectado con certeza los aciertos y los errores del aprendizaje, a través de la reflexión continua sistemática e integrada sobre la acción educativa, implementando las acciones que son necesarias para obtener mejores resultados en la valoración del desarrollo cognitivo. La Evaluación Formativa ha contribuido a la reprogramación de objetivos y recursos metodológicos, adecuándolos al proceso de aprendizaje de los estudiantes y haciendo que los conocimientos coadyuven a fortalecer sus experiencias y comprender que los cambios afecten positivamente al rendimiento académico. (Tarazona G., 2011, p. 164)

Hasta aquí se han mencionado los estudios que se consideran más próximos a la temática de la presente investigación. Además, como se indicó al principio, son escasas las investigaciones que contienen las variables que se analizan. Por ello, ha tratado de mencionar los más cercanos estudios que de alguna u otra manera contienen algunos puntos que versa el presente.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Conocimiento

La palabra conocimiento implica un campo vasto de definiciones, desde diversos puntos de vista, disímiles enfoques y diferentes ámbitos que se puedan tomar, esta palabra se entenderá de acuerdo con su orientación temática. En este caso la orientación conceptual que se tomará de conocimiento, es el de “conjunto de saberes sobre una ciencia, un tema” (Lexus, 2000, p. 263). En este sentido, se considerarán las definiciones de algunos autores para poder llegar y entender la problemática que contiene esta investigación.

Sobre el punto, Segarra (2010) señala lo siguiente:

El conocimiento es la capacidad individual para realizar distinciones o juicios en relación a un contexto, teoría o a ambos. La capacidad para emitir un juicio implica dos cosas: 1) la habilidad de un individuo para realizar distinciones; 2) la situación de un individuo dentro de un dominio de acción generado y sostenido colectivamente. (p. 176)

Lo que los autores sugieren con esta definición es que el conocimiento es una capacidad que tiene el individuo para distinguir situaciones en relación a un contexto o una teoría.

Por su lado, (González S., 2014) afirma que el conocimiento es un “proceso en el que el sujeto construye y reconstruye la realidad, pero también suponemos que este proceso no solo transforma la realidad, la cual es el objeto de estudio, sino también el sujeto cognoscente se va transformado en este proceso” (p. 135). De esta afirmación nacen, los niveles de conocimiento. En la antigua Grecia, se consideraba preeminentemente dos niveles de conocimiento: la doxa o conocimiento común y la episteme o conocimiento científico. Otros autores consideran tres niveles de conocimiento, para estos casos. En esta investigación se propondrán siete niveles: instrumental, técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnoseológico y filosófico. Los niveles de conocimiento que se proponen, según (González S., 2014):

Presenta su origen en la labor de la metodología científico-filosófica. Se especifica en términos de abstracción y profundidad asimilada en la correspondencia sujeto/objeto. Por ello, hablamos de momentos de abstracción del conocimiento, en el entendido de que la metodología es una ciencia instrumental que nos permite leer la realidad y la filosofía es una disciplina totalizadora que nos ayuda a analizar, sintetizar y conceptualizar teóricamente el conocimiento científico. (p. 135)

La magnitud del conocimiento emerge mediante el progreso en la elaboración del saber y constituye un agregado en la complejidad con que se revela o

entiende la realidad o el entorno. De acuerdo con (González S., 2014, p. 135) se detallan los siguientes:

- **Nivel instrumental.** Se basa en instrumentos racionales para tener acceso a la información. Se asienta en la exploración de información allegado a un objeto de estudio o una problemática en particular.
- **Nivel técnico.** Conformado por principios para la utilización de dichos instrumentos.
- **Nivel metodológico.** Correspondiente a la utilización crítica del procedimiento para la lectura de la realidad.
- **Nivel teórico.** Se relaciona con el elemento conceptual o de cognición con el que se edifica y reedifica el objeto de estudio.
- **Nivel epistemológico.** Abarca a los procedimientos en que se lleva a cabo este proceso.
- **Nivel gnoseológico.** Las consideraciones con la que nos aproximamos a la realidad.
- **Nivel filosófico.** La noción del universo y del ser humano que se conserve.

A continuación, se muestra un cuadro muestran los niveles de conocimiento de manera sintetizada:

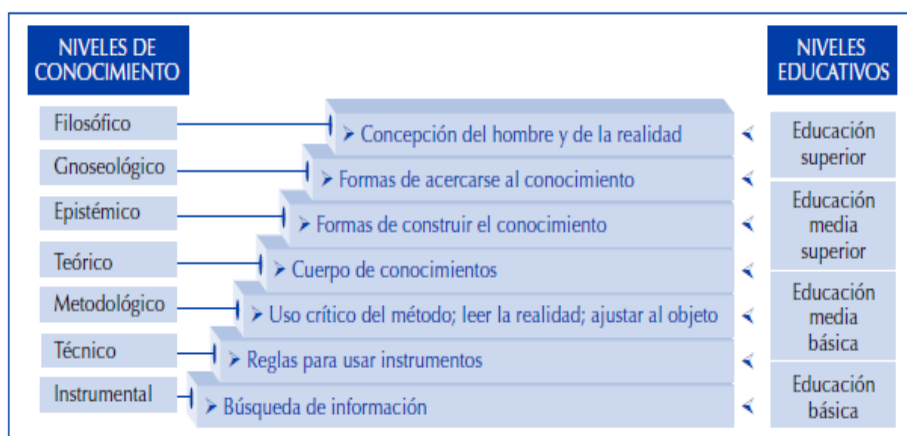


Figura N 1. Niveles de conocimiento. Fuente, Gonzáles (2014, p. 136)

Los conocimientos que corresponden a las tres categorías (instrumental, técnico y metodológico) son acoplables a la EBR. Tanto la cuarta como quinta categoría (teórico y epistemológico) le corresponde a la educación media superior. Las dos últimas categorías (gnoseológico y filosófico) pertenecen al campo de la educación superior. (Gonzáles S., 2014, p. 136).

Como se puede apreciar, los niveles de conocimiento pasan por un largo proceso que se desarrolla, prácticamente, durante toda una vida académica; pero es importante resaltar la estrecha relación con que se desarrolla con los grados académicos por los que atraviesa el individuo.

Luego de la revisión de la explicación de los niveles de conocimiento, y la manera cómo se desarrolla paralelamente con las etapas de la formación académica del individuo; entonces ahora veamos las formas de conocimiento según Hessen, citado por (Luque R., 2011) quien plantea que el conocimiento puede ser dividido en dos clases: conocimiento sensible y conocimiento intelectual:

El conocimiento sensible es aquel que tiene su origen en la realidad, en la experiencia, en el mundo de las cosas. El conocimiento sensible es pues el conocimiento según el empirismo. Por otra parte, el conocimiento intelectual es aquel que tiene su origen en el sujeto y que, solo de forma más menos indirecta, tiene en cuenta las percepciones. Este conocimiento no se aplica a

las cosas, sino que opera sobre las propias ideas del sujeto. El conocimiento intelectual es pues el conocimiento según el racionalismo. (Luque R., 2011, p. 16).

De igual modo, el autor propone una fragmentación de la cognición intelectual entre el raciocinio discursivo y el raciocinio intuitivo.

Según Luque (2011), el raciocinio discursivo es atribuido a ideas o concepciones auténticas; va generando otras concepciones derivadas de aquel a través de unas normativas de discurso fundamentadas en la lógica. En cambio, la cognición intuitiva es calificada de apreciar concepciones e ideas novedosas sin la necesidad de hacendosa cualidad lógica de la razón. Son aquellas concepciones que el individuo toma en cuenta como una verdad evidente y que no requiere de una justificación.

Luque (2011), por su parte, se enfoca en dos clases de cogniciones intuitiva; por un lado, uno racional y por otro, uno irracional.

La cognición intuitiva racional está asociada a la aprehensión de evidencias que se relacionan con el entendimiento. De esta manera, por ejemplo “dos más dos son cuatro” o “no se puede dar A y no A simultáneamente y en el mismo sentido”. Pero, el ser humano es propietario de otras dos disposiciones espirituales del entendimiento: la emoción y la decisión. La cognición intuitiva irracional es el que capta certezas que tienen que ver con estas dos últimas facultades del espíritu.

En síntesis, la clasificación de Hessen queda de la siguiente manera. En primera instancia este autor divide al conocimiento en sensible e intelectual y, a este último lo vuelve a dividir en discursivo e intuitivo, y finalmente, vuelve a dividir en conocimiento intuitivo racional y conocimiento intuitivo irracional. Para entender mejor esta clasificación, a continuación, se muestra un cuadro que organiza la clasificación mencionada.

Tabla N 1. Formas de conocimiento

FORMAS DE CONOCIMIENTO			
Sensible	Intelectual		
Conocimiento que comienza en la realidad, en el entorno de los objetos. Está enfocado en la materialidad exterior.	Conocimiento que comienza en el sujeto y que tiene que ver con las ideas, con los conceptos que él posee.		
	Discursivo	Intuitivo	
	Conocimiento que, partiendo de conceptos anteriores, obtiene otros nuevos mediante un discurso que sigue las leyes de la lógica.	Cognición que se obtiene a través de evidencias, por medio de la visión de ideas “claras y distintas”.	
		Racional	Irracional
		Cognición intuitiva asociada a la facultad del ser humano denominada “pensamiento”.	Conocimiento intuitivo que tiene que ver con las facultades del hombre denominado “sentimiento y voluntad”.

Fuente: Formas de conocimiento según Hessen citado por Luque (1993)

En síntesis y teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede afirmar que el conocimiento es un proceso histórico y social, que se desarrolla de lo desconocido hacia lo conocido, que vendría a ser la experiencia adquirida, del entendimiento reducido, próximo e irregular del entorno hasta su cognición profunda, precisa y plena. Es la muestra activa y orientada de la realidad tangible y de sus normativas en el cerebro del ser humano. El fundamento de todo conocimiento está constituido por la realidad que envuelve al individuo y que procede sobre él.

2.2.2. Conocimiento temático

En las líneas anteriores, ya se mostraron algunas definiciones de conocimiento, ahora se va mostrar, de manera sintetizada, lo que implica o lo que significa el conocimiento temático, de esta manera se va tomar en cuenta la definición casi exacta de (Villalón B., 2008) quien nos dice que “el término conocimiento temático se emplea para referirse a la experiencia adquirida en un tema específico, siempre y cuando esta experiencia o conocimiento abarque todo lo concerniente o relativo a dicho tema” (p. 120).

En esta investigación se usará el conocimiento temático respecto a la evaluación formativa de los docentes que conforman la población de estudio. En otras palabras, el conocimiento temático hace referencia al dominio absoluto de la programación curricular y la evaluación formativa.

2.2.3. *La evaluación formativa*

En el ámbito educativo, la evaluación formativa ha ganado un espacio muy importante, no solo porque es un tipo de evaluación que se usa para estudiantes; sino también para los docentes. Además, porque esta es un tipo de evaluación que juega un papel preeminente en la preparación de los estudiantes y profesores. Para entrar en mayor detalle en lo que implica, a continuación, se presentarán algunas definiciones que se cree son más acertadas y que ayudará en el desarrollo de esta investigación.

La evaluación formativa proporciona gran información asociada al proceso de aprendizaje, ya sea de los educandos o de otro individuo en formación, además ayuda al docente en la toma de decisiones inmediatas sobre el avance y orientación de los mismos, de tal manera Clifton Chadwick citado por (Tarazona G., 2011) confirma el aporte de la evaluación formativa al afirmar que “es aquella que se efectúa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamentalmente la reflexión continua, sistemática e integrada sobre la acción educativa durante todo el proceso, la cual permite efectuar correcciones oportunas para obtener mejores resultados del propio proceso” (p. 39). Es fundamental reunir de manera continua e idónea datos acerca del acontecimiento de los estudiantes en cada una de las fases de su trayecto de formación, con la finalidad de adiestrarle a lo largo del proceso, y de esta manera ayudarlos a superar los conflictos o falencias que se le pudieran presentar durante su formación.

Por su lado, (Fernández M., 2005) también menciona acerca de la evaluación formativa sosteniendo que:

El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente. Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feed-back informativo les permita reconducir futuras actuaciones. (Fernández M., 2005, p. 20)

Lo que este autor supone es que la evaluación formativa va permitir determinar si los estudiantes están o no avanzando con respecto a la evaluación inicial; es decir, este tipo de evaluación va ayudar al docente determinar en qué medida los estudiantes están adquiriendo los aprendizajes esperados o si se están cumpliendo los objetivos planteados inicialmente.

Por otro lado, Condemarín M. y Medina A. citado por (Torres A., 2013) sostienen que la evaluación formativa es “un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, él junto al educador, pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades” (p. 2). De esta manera, la evaluación formativa brinda información acerca del punto en que se encuentran los estudiantes respecto a un aprendizaje planteado o determinado, permite también saber, hasta dónde se puede llegar y la reorientación y retroalimentación en las áreas que sean necesarias.

Asimismo, (Nader M., 1995) refiere también acerca de la evaluación formativa recalcando el carácter educativo y orientador de la evaluación en general, este autor:

Se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. Tiene una función de diagnóstico en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo de todo el proceso e incluso en la fase final, cuando el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él. (Nader M., 1995, p. 3)

Por su parte, (Rosales M., 2014, p. 15) sostiene que la evaluación formativa:

Es realizada a lo largo del crecimiento del procedimiento de enseñanza-aprendizaje para ubicar los defectos cuando todavía se está en probabilidad de subsanarlas, esto es, insertar sobre el proceso correcciones a que hubiere lugar en la proyección educativa y decidir de manera pertinente para potenciar el proceso de logro del éxito por el estudiante.

Asimismo, el Minedu (2010) nos menciona al respecto de la evaluación formativa y la conceptualiza como el crecimiento de los procedimientos del adiestramiento y la captación, razón por la cual se la considera como parte esencial de los mismos. Brinda la determinación de los educandos, el accionar que facilita el crecimiento de las capacidades brindadas. Notifica y sitúa a los representantes educativos acerca de la acción pedagógica y el crecimiento integral de cada educando.

En síntesis, la evaluación formativa o también llamada evaluación de proceso, es un tipo de evaluación que se lleva a cabo en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual va a ayudar al docente a determinar el grado o nivel en que se encuentran los estudiantes con respecto a los objetivos, contenidos y competencias planteadas inicialmente. Las dificultades observadas en el transcurso del crecimiento de los ejercicios propuestos, y dependiendo de los resultados que se obtenga, tendrá que tomar decisiones inmediatas, reorientar sus objetivos y retroalimentar cuando sea necesario. Además, le va a permitir al docente buscar e implementar nuevas estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de destrezas, capacidades, comportamientos o valores en los educandos.

2.2.4. *Importancia de la evaluación formativa*

La evaluación formativa permite la contribución del crecimiento del profesorado con un amplio panorama para la mejora del procedimiento de

aprendizaje y que está asociado a los resultados, a los obstáculos y a la misma realidad de los educandos, con el objetivo de que logren los aprendizajes manifestados y brindan su autoconocimiento. Este tipo de evaluación presenta un gran beneficio tanto para el docente como para los estudiantes.

2.2.4.1. **Para el docente:**

Torres (2013) menciona la importancia de este tipo de evaluación para el docente por los siguientes motivos.

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DOCENTE

permite recepcionar información mediante instrumentos elaborados de forma técnica para así obtener datos y confiables para el aprendizaje.

Brinda conocimiento sobre el avance académico del educando.

Permite reconocer los puntos que debe mejorar el educando en el proceso académico.

Incorpora a todos los estudiantes en el desarrollo del aprendizaje al interactuar con el docente.

Brinda el replanteamiento y la reorientación del procedimiento de enseñanza y de aprendizaje mediante los datos recopilados.

Adapta los métodos didácticos a los avances y carencias apreciadas en los educandos para acompañarlo académicamente y de manera oportuna.

Implementa procedimientos de auto y coevaluación direccionado a la apreciación de su propio avance.

Permite que el docente reflexione sobre cómo rinde su estudiante.

2.2.4.2. **Para el estudiante:**

Torres (2013) menciona la importancia de este tipo de evaluación para el educando por los siguientes motivos.

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL ESTUDIANTE	Permite realizar avances metacognitivos con la finalidad de que el estudiante tome conciencia de sus fortalezas como de sus debilidades.
	Permite el acompañamiento docente al estudiante con el objetivo de que consiga un nivel académico esperado.
	Brinda identificar la planificación de aprendizajes que permitan la obtención de objetivos establecidos. Estos objetivos deben ser concientes y deliberados en los que el estudiante elegirá y recuperará de modo coordinado los discernimientos que requiere para conseguir una finalidad.
	Permite la interacción con sus compañeros y con sus docentes.

Se puede afirmar entonces que, la evaluación formativa tiene doble beneficio, por un lado, le señala al educando su posición con respecto al grado de logro de sus aptitudes, habilidades o capacidades que se quiere conseguir en el procedimiento de aprendizaje; por otro lado, brinda al profesor reconsiderar acerca de su trabajo pedagógico, las metas y confrontaciones de los educandos.

Muy aparte de la importancia de la evaluación formativa, la misma autora plantea algunas características fundamentales que definen a la evaluación formativa:

2.2.4.3. **Características de la evaluación formativa**

La evaluación formativa presenta como funciones la orientación de los educandos dentro de un aula de clases, permite la regulación de sus procesos

de aprendizaje y les brinda la motivación de lo que han asimilado hasta el instante. Además, como características, se pueden apreciar las siguientes:

•Es procesual, se aplica durante el desarrollo de la mediación pedagógica.

•Es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un agregado al final de dicho proceso.

Permite entender los principios de cómo serán evaluados los educandos.

Implicar tanto a docentes como estudiantes en la autoevaluación y la coevaluación lo que autoriza el conocer el objetivo de aprendizajes establecidos.

Permite guiar a los educandos hacia la obtención de sus propósitos, asuntos curriculares o capacidades.

Brinda la meditación sobre los datos recepcionados a través del procedimiento y la ulterior revisión de las tácticas de enseñanza y aprendizaje que se han implementado.

Toma en consideración el recojo de información de la praxis experimental tales como la dramatización, el ejercicio lúdico, las exposiciones, entre otros. Ello dependerá de lo que se busque evaluar el docente.

La información recabada será el insumo elemental para valorar la labor diaria.

De todo lo anterior, se puede afirmar que la idea fundamental que define a la evaluación formativa, es la de ser un tipo de evaluación que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje y, el resultado que se obtenga servirá tanto al estudiante como al docente para verificar el cumplimiento o el logro de los objetivos planteados, es decir, es una fuente de información para ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto que resulta importante destacar, es que este tipo de evaluación tiene características bien marcadas que la definen como tal.

2.2.5. Dimensiones del conocimiento de la evaluación formativa

Para evaluar el conocimiento o nivel de conocimiento de los docentes en evaluación formativa se va a considerar la propuesta de (Cerón M., 2016) quien en su trabajo menciona cuatro dimensiones o niveles tomando como referencia y parámetro al conocimiento científico. Estos son los siguientes: a) el acientífico, b) el pre-científico, c) el científico y d) el metacientífico.

a) El conocimiento acientífico

Es el conocimiento popular o común, no científico, ordinario, por eso se dice que es la “base del sentido inmediato entre los individuos de una misma cultura, y opera como una especie de entendimiento práctico que compone un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual” (Cerón M., 2016, p. 84). De ahí que Bourdieu, citado por (Cerón M., 2016) menciona que “funcionan en la práctica y para la práctica” (p. 84). Asimismo, Durkheim citado por (Cerón M., 2016) menciona al respecto:

El ser humano no puede existir sin formularse abstracciones sobre ellas y acorde a las cuales modifica su comportamiento. Pero como estas ideas están cerca del ambiente a que corresponden, tendemos ciertamente a reemplazarlas a estas últimas y a realizar de ellas la base de nuestras conjeturas. (Cerón M., 2016, p. 84).

Este conocimiento tiende a confundir las cosas de su alrededor con las nociones que se plasma acerca de las mismas, por ejemplificar, se tiene al pensamiento mítico-religioso, el hipotético, el fetichismo, el animismo, el totemismo, entre otras clases de aclaraciones relacionadas al universo, etc., y surgen de “la inmediatez práctica para generar un sentido de orientación igualmente práctico en el mundo habitado y practicado” (Cerón M., 2016, p. 84).

El conocimiento acientífico está presente en todas las culturas y “ejerce una gran influencia en todo agente socializado por haberse arraigado en los sedimentos más profundos de sus estructuras subjetivas (cognitivas, emocionales, volitivas, éticas o estéticas) como producto de un fuerte gasto de inculcación en los primeros años de su vida” (Cerón M., 2016, p. 84). Como grabados imborrables acontecimientos correspondientes a organismos biológicos por su formación, suelen ser inherentes del agente colectivo en el transcurso de su existencia, aún dentro de la escuela.

De esta manera, las configuraciones vitales que ya se mencionaron, se enfocan en configuraciones constituidas de acorde con las reglas y estándares de la colectividad en la que es socializado cada elemento biológico que la aloja, lo cual genera los haberes informacionales más rústicos como un entendimiento “a la mano”. El ser humano modesto de la vida rutinaria no presenta la necesidad de propalar este nivel cognitivo, ya que con este soluciona sus conflictos de su día a día.

Entonces, se puede afirmar que esta dimensión refiere básicamente al conocimiento popular, al conocimiento del vulgo, ya que no es científico, y es tomado como base para el entendimiento práctico entre los miembros de una cultura o sociedad.

b) El conocimiento Precientífico

Este tipo de conocimiento es definido por (Cerón M., 2016) como “un híbrido informacional que no siempre desemboca hacia el conocimiento científico propiamente dicho” (p. 84). En esta dimensión, además, se identifican dos subdimensiones: el conocimiento pseudocientífico y el conocimiento proto científico.

- **Conocimiento pseudocientífico**

Corresponde a la cognición que no se vincule a la ciencia, pero se divulga como tal es considerada pseudocientífico o falaz, de ahí que (Bunge S., Las pseudociencias, 2010) menciona al respecto:

Un cuerpo de creencias y prácticas cuyos cultivadores desean, ingenua o maliciosamente, dar como ciencia, aunque no comparte con esta ni el planteamiento, ni las técnicas, ni el cuerpo de conocimientos. Pseudociencias aún influyentes son, por ejemplo, la de los zahoríes, la investigación espiritista y el psicoanálisis (Bunge S., Las pseudociencias, 2010, p. 32).

Como se puede apreciar, Bunge hace una definición clara acerca de las pseudociencias, además menciona alguna de ellas, y se agrega a la lista al espiritismo, ufología y ciertas teorías que hacen referencia a las conspiraciones, que se entiende o se cree que algunos gobernantes ocultan información importante a sus gobernados.

Sagan, citado por (Cerón M., 2016) menciona también que la pseudociencia:

Es más fácil de inventar que la ciencia, porque hay una mayor disposición a evitar confrontaciones perturbadoras con la realidad que no permiten controlar el resultado de la comparación. Los niveles de argumentación, lo que pasa por pruebas, son mucho más relajados. En parte por las mismas razones, es mucho más fácil presentar al público en general la pseudociencia que la ciencia. Pero eso no basta para explicar su popularidad (Cerón M., 2016, p. 85).

Lo que supone este autor es que la pseudociencia es más sencilla en comparación con la verdadera ciencia, ya que, evita hacer confrontaciones con la realidad, además los argumentos que maneja son de menor rigurosidad y es mucho más sencilla mostrar al público. Además de estas características, a la pseudociencia no se le permite concebir mecanismos de corrección puesto que están encaminadas a repercutir en la ingenuidad de los individuos,

y no en ponerse de manifiesto metódicamente lo que pretenden expresar; en consecuencia, no se considera como parte del conocimiento científico.

- **Conocimiento protocientífico**

En este caso, este tipo de conocimiento se ubica en un rango mayor que el anterior (pseudociencia) y se caracteriza por “su condición incipiente de ciencia que puede tener un objeto serio de estudio tomado de forma cuidadosa, pero sin un corpus ni un objeto teórico ni experimental claro, lo que no le permite llegar a cuajar en aquella” (Cerón M., 2016, p. 85). “La diferencia entre la ciencia y la protociencia es una cuestión de grado, la diferencia entre protociencia y pseudociencia es cualitativa” (Bunge S., Las pseudociencias, 2010, p. 132). Por mencionar algunos ejemplos de protociencia se tiene a la herbolaria, el vitalismo, el biomagnetismo, la homeopatía, la frenología, la grafología, la alquimia, etc.; sin embargo, cabe resaltar que Bunge consideró a la alquimia como pseudociencia, pero en este estudio se adopta como protociencia.

c) El conocimiento científico

La ciencia de hoy en día y sus diversas producciones, es de origen cercano y su objeto de estudio se sabe que es la realidad basada en la experiencia, y es el género que está desarrollando el ser humano durante las últimas veinte décadas.

De manera superficial y sin ahondar en la cuestión de lo experimental, puede ahondar en base a lo hipotético existente esencial: “toda realidad posee existencia; pero no todo lo que existe es real” (Cerón M., 2016, p. 85). De ahí que (Bunge S., 2010) señala “la realidad, tal como la conocemos, hoy, no es un sólido bloque homogéneo, sino que se divide en varios niveles o sectores, caracterizado cada uno de ellos por un conjunto de propiedades y leyes propias” (p. 254). A manera de ejemplo, para explicar lo anterior, “los rayos infrarrojos y los ultravioleta siempre han existido, sin embargo solo han sido una realidad cognoscible para la humanidad a partir de su detección y

posterior estudio a partir de 1800 y 1801 por las investigaciones de Herschel y Ritter, respectivamente” (Cerón M., 2016, p. 86).

Ahora, es importante señalar que el conocimiento científico se caracteriza por ser objetivo, sistemático, metódico, riguroso, fundamentado, explicativo, y hasta predictivo. Además, cabe señalar que la ciencia tiene influencias de su desarrollo sociohistórico y cultural.

- **Conocimiento metacientífico**

El cuarto tipo de conocimiento que se está planteando es el metacientífico, que aborda, principalmente en su objeto de estudio, no a la realidad empírica neta o en bruto, sino a la realidad científica, pero Bunge (2010) plantea que la metaciencia se divide en una lógica orientada a la ciencia, otra enfocada en una metodología de la misma ciencia y la última asociada a la filosofía.

Sin embargo, la sugerencia taxonómica de (Bunge S., 2010) se puede discutir con esta porque para él “la metaciencia sigue siendo esencialmente una protociencia, y no una ciencia plenamente desarrollada: adopta el planteamiento científico, pero, hasta el momento, ha producido pocos resultados científicos” (p. 29).

A manera de acentuar lo dicho, se puede mencionar que la actividad metacientífica se antoja tal como un esquema ordenador que otorgue razón a la fabricación del conocimiento existente y, que al mismo tiempo brinde la toma de decisiones sobre lo teórico y metodológico al instante de querer realizar ciencia.

A continuación, se muestra un cuadro donde se resumen las cuatro dimensiones del conocimiento planteadas en este apartado:

Tabla N 2. Tipos de conocimientos

TIPOS DE CONOCIMIENTO		
Metacientífico		Filosofía vinculada a la ciencia, historia de la ciencia, sociología de la ciencia, metodología de las ciencias, epistemología, antropología de la ciencia, teoría de la ciencia.
Científico	Paradigma crítico	Ciencias críticas asociadas a la independencia por la cognición de la dialéctica dominación-resistencia.
	Paradigma interpretativo	Ciencias histórico-hermenéuticas que se orientan a la pesquisa de sentido por el carácter axiológico y la cognición intersubjetiva. Ciencias empírico-analíticas asociadas a la comprobación técnica y la mediación por la cognición causal de las cosas.
	Paradigma positivista	
Precientífico	Protociencia	Herbolaria, homeopatía, vitalismo, frenología, alquimia, grafología, biomagnetismo parapsicología, metafísica, ufología, psicoquinesia, astrología, telepatía, precognición, “teorías de la conspiración”.
	Pseudociencia	
Acientífico	Sin orientación sistemática	Valor común, fetichista, animista, totumita, filosófica y sapiencia sapiencial, doctrinas, alocuciones políticas, etcétera.

Fuente: Cerón (2016)

Como se puede apreciar en el cuadro, el conocimiento se extiende de lo simple a lo complejo, teniendo como base al conocimiento acientífico, el cual abarca el conocimiento popular, que no requiere de mayor esfuerzo para adquirirlo. En la cima y como expresión mayor se encuentra el conocimiento metacientífico que requiere de todas las anteriores para llegar poder manifestarse como tal.

Por otro lado, Habermas citado por (Cerón M., 2016) plantea tres tipos de conocimiento: a) *El conocimiento informacional*, este se guía por el interés técnico, y “se refiere al conocimiento suficiente para adaptarse al medioambiente que rodea al ser humano y que posibilita su control técnico una vez poseído ese dispositivo informacional; de ahí que desarrolle disposiciones técnicas por medio del trabajo socialmente aprendido” (p. 86). Con este entendimiento cualquier individuo evoluciona de su estado animal a

la humano, la idea de problemática en este caso, es tomado o asumido como una situación por resolver. En el caso de las instituciones educativas, por ejemplo, se estaría frente a un problema cuando no se han logrado alcanzar los objetivos planteados inicialmente. b) *El entendimiento interpretativo*, “opera a nivel de los grupos humanos socializados por medio del lenguaje. Aquí ya es el ser humano trascendental que no solo posee una cultura inculcada, sino que es poseído por ella promoviendo disposiciones comunicativas que, no obstante ser aprendidas socioculturalmente” (Cerón M., 2016, p. 86). Es precisamente, por ello que tienden a trastocar en la interacción, pues al estar sujetas a un nivel colectivo particular solo habrá la posibilidad de manifestar de lo que está asociado hondamente a este. Es así que este modelo de entendimiento científico se guía por una utilidad práctica, es decir, se direcciona a praxis socioculturales que presentan sentido, movidas por las pretensiones y estimulaciones de sus aprendices. Por eso, “el objetivo de este tipo de conocimiento es comprender al otro en su horizonte cultural. La noción de problema aquí es abordada como un dilema axiológico en tanto que generalmente hay que elegir entre dos posibilidades para tomar una decisión” (Cerón M., 2016, p. 86), siguiendo con el ejemplo de las instituciones educativas, “el problema estaría focalizado en comprender el sentido subjetivo que los actores dan a sus acciones recíprocas en un contexto particular” (p. 86). c) *El conocimiento analítico*, este modelo de cognición sobresale a los dos anteriores, ya que “al inculcar disposiciones reflexivas por medio de la socialización crítica está orientado por un interés emancipatorio capaz de percibir las contradicciones propias de su entorno social por la distribución desigual de los bienes socialmente producidos (materiales, económicos, culturales, simbólicos, jurídicos, etcétera)” (Cerón M., 2016, p. 86). El ser humano por naturaleza necesita destacar su tradición particular para no quedarse sumido en ella y de esta manera impedir las centralizaciones culturales, de clase, de ocupación, de género, etc., de los tres tipos de conocimientos expuestos, Habermas citado por (Cerón M., 2016) toma en cuenta de tres tipos de soporte de ciencias:

Las empírico-analíticas, b) las histórico-hermenéuticas y c) las críticas o de la acción. Las primeras están relacionadas con el modo de proceder del

paradigma positivista, las segundas con el paradigma interpretativo y las terceras con el paradigma crítico. Pero, ¿qué es un paradigma? “Los paradigmas son entendidos en el sentido amplio, y se refieren al consenso de la comunidad en torno a supuestos, teóricos o metodológicos, muy básicos que se afirman como paradigmas de la disciplina completa, no de áreas especializadas de ésta (p. 87).

Estos presuntos a los que se refiere el autor, pueden ser implícitos o explícitos, ya que, como está comprobado, las personas aprenden más en la práctica que con normas escritas, entonces se podría decir, qué sentido poseen las normativas si es que no se practican, entonces solo quedarían como letra muerta.

Después de haber visto las dos propuestas de niveles de conocimiento, la primera, que plantea Cerón, quien propone cuatro dimensiones, mientras que la segunda, propuesta por Habermas, quien menciona tres. Esta investigación se queda con la segunda propuesta; es decir, con la que plantea Habermas, esta propuesta es más objetiva, considera lo básico, que vendría a ser el conocimiento informacional, conocimiento que le ayuda al ser humano a adaptarse a su medio como ser individual. El segundo nivel, el conocimiento interpretativo, en donde el ser humano, como parte de un grupo, trasciende por medio del lenguaje con su cultura aprendida en la primera dimensión, y finalmente, el conocimiento analítico, esta dimensión según el autor, sobresale a las anteriores, pues el ser humano al ser parte de una sociedad, es capaz ya de percibir contradicciones de su propio entorno en que vive, analiza la distribución desigual de bienes económicos, culturales, e incluso jurídicos, etc.

El objetivo de toda persona debe ser llegar a la última dimensión del conocimiento, para estos casos, se espera que todos los docentes de la población en estudio de esta investigación, se encuentren en la última dimensión del conocimiento con respecto a “Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

2.2.6. Factores que influyen en el conocimiento docente

Los factores que influyen en el conocimiento de la evaluación formativa en los docentes son diversos; empero en esta sección se abordará los que se consideran más importantes y verdaderamente influyentes, así tenemos:

2.2.6.1. Motivacionales

Para esto Garbanzo (2010) manifiesta al respecto “se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales” (p. 47). Se sabe que la concepción de evaluación formativa va cambiando constantemente, por ende, los docentes deben estar en constante investigación e innovación para adquirir competencias y conocimientos. Por ejemplo, la disputa del conocimiento se conceptualiza con la autoevaluación de la capacidad particular del ser humano para ejecutar una delimitada labor cognitiva, su impresión sobre su aptitud y destrezas intelectuales. Está vinculada con la repercusión ejercida en el contexto y repercute en diversas variables que se relacionan con la obtención de cogniciones tales como la perseverancia, el anhelo del triunfo, aspiración del sujeto y el estímulo.

Sin embargo, cabe mencionar que el factor motivacional se subdivide en motivación intrínseca y extrínseca. Con respecto a la primera se caracteriza por el vigor, dedicación y absorción. Y en lo que respecta al estímulo extrínseco, se asocia con aquellos elementos exteriores al profesor, cuya interrelación con los personales específicos da como efecto una condición de estímulo. Dentro de los constituyentes externos al sujeto, se encuentran aspectos como el contexto que rodea al docente, la institución donde se desempeña, el ambiente laboral, es decir, el clima entre colegas, la formación del docente y condiciones económicas. También, porque el docente quiere sobresalir, desea algún reconocimiento, etc., todos estos factores son parte de la motivación extrínseca.

2.2.6.2. **Sociales**

Las relaciones sociales se constituyen en otro factor que influye de manera positiva en el conocimiento de la evaluación formativa por parte de los docentes, es decir, las reuniones entre colegas, congresos, seminarios y jornadas dedicadas al conocimiento de cualquier tema son siempre fructíferos, porque se comparten temas de interés común. Por ejemplo, los docentes que conocen algún tema pueden compartir con los que desconocen y, de esta manera, convertir a las reuniones en un espacio fructífero y de aprendizaje para todos.

2.2.6.3. **Acceso a internet**

El acceso a la tecnología, principalmente el acceso a internet es un factor de suma importancia para enriquecer el conocimiento de los docentes acerca de cualquier tema, en este caso de la evaluación formativa, de ahí que Morales (2010) menciona al respecto, “Internet está logrando, en gran medida, quebrar los cercos institucionales para dar lugar a un intercambio de ideas y experiencias entre docentes de diferentes colegios, lugares y culturas, lo cual permite no solo un enriquecimiento de tipo profesional, sino también socioafectivo” (p. 2). Por eso, se dice que los congresos, seminarios y jornadas dedicadas a enriquecer el conocimiento no son suficientes para lograr en los docentes un nivel de conocimiento superior. Asimismo, la autora menciona aspectos importantes del porqué de la importancia del acceso a Internet en los docentes:

- El Internet se ha convertido en un instrumento potente hoy en día que permite la motivación y el asombramiento de muchos.
- La provisión de información en el mundo la ha captado el Internet en nuestra actualidad.
- Previene el alejamiento particular de las entidades escolares, a su vez que incita a la labor telecolaborativa.

- Brinda consulta a experimentados o profesionales para la resolución cualquier problemática.
- Posibilita la cognición de otras culturas y ambientes.
- El tiempo y el espacio ya no tienen la relevancia, ya que se puede acceder a personas y/o recursos lejanos en cuestión de segundos.
- Los contenidos se actualizan en forma continua. (Morales C., 2010, p. 2)

Como se puede apreciar, el acceso a internet hoy en día es de suma importancia, ya que es la fuente de información más variada en todo el mundo, en el ámbito educativo según (Morales C., 2010) puede ser beneficioso para los docentes en:

- La cooperación con los demás profesores: la relación de correo y los foros de discusión son propiamente aptos para que los educadores interactúen experiencias y le brinde un crecimiento en su desempeño como profesional.
- Para descubrir y distribuir material didáctico: la Web será la alternativa ideal para cumplir la labor, sumado de acciones propuestas por profesores con recursos formidables para laborar en la clase
- Para ubicar datos complementarios para la elaboración del elemento didáctico
- Para manifestar oportunidades novedosas profesionales: Internet sería la gran oportunidad, pues permite hallar incentivos para el incremento profesional (Morales C., 2010, p. 3).

Hasta ahora se han mencionado los factores de mayor relevancia que influyen de manera significativa en el conocimiento de los docentes en evaluación formativa. Estos factores, si bien no son determinantes, pero son importantes en el desarrollo del conocimiento de los docentes, de manera general, acerca de un tema.

2.2.7. Proyecto Educativo

Para definir lo que es un Proyecto Educativo, se va a recurrir a diversos autores para obtener una definición y, de esta manera, tener una idea clara de lo que implica este punto y así poder entender el hilo que guía este trabajo. Así empezamos con (Martínez O., 2013) quien define al Proyecto Educativo de la siguiente manera:

Un proyecto es un plan en el que se establece como objetivo principal resolver, de manera organizada y precisa, un problema educativo previamente identificado en su realidad, tanto en las necesidades a satisfacer como en el uso de recursos disponibles: humanos y tecnológicos, respetando las limitaciones administrativas, económicas y académicas de la institución (Martínez O., 2013, p. 2).

Asimismo, la OEA citada por (Martínez O., 2013) también define a un Proyecto Educativo, para lo cual menciona que “es un conjunto de actividades a realizarse en un lugar determinado, en un tiempo determinado, con determinados recursos, para lograr objetivos y metas preestablecidas; todo ello seleccionado como la mejor alternativa de solución luego de un estudio o diagnóstico de la situación problemática” (p. 3). Cabe señalar que este conjunto de actividades que menciona el autor se lleva a cabo teniendo en cuenta un determinado proceso previamente estudiado.

Por otro lado, el (MINEDU, 2011) señala que:

Un proyecto es una proposición dispuesta, constituida y estructurada para realizar una agrupación de acciones que deben cumplirse en un lapso determinado; para ello, se plantean objetivos y plazos. La formulación, ejecución y evaluación de un proyecto tiene mayor significado cuando se trabaja de forma participativa, considerando diversas alternativas de acción, desde la definición de la situación problemática que se va a enfrentar, la determinación de los objetivos, los resultados que se esperan alcanzar, la

metodología que se va a desarrollar, los indicadores y los instrumentos de evaluación. (MINEDU, 2011, p. 16)

La definición que plantea el MINEDU está más que clara, y coincide con las propuestas anteriores en que un proyecto debe ser organizado, sistematizado y, que está conformado por una colectividad de acciones que se deben cumplir en un plazo o tiempo definido. Además de que persigue un objetivo, previamente se ha identificado una problemática que se desea resolver con la ejecución del mismo. Por lo tanto, se puede decir que un proyecto es un plan de acción en base a una problemática identificada y analizada previamente en una institución educativa o en otro ámbito.

Así también, Wilfredo Rimari, citado por el (MINEDU, 2011) refiere lo siguiente:

Un proyecto es una propuesta que incluye nuevas formas o alternativas para abordar el proceso de la educación con el fin de lograr mejoras cualitativas. Los proyectos tienen el propósito de cambiar, transformar y mejorar la práctica pedagógica mediante la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno social (MINEDU, 2011, p. 16).

Esta definición es abordada desde otra perspectiva, es decir, es vista más, desde el ámbito pedagógico y que se enfoca más en las mejoras cualitativas de la práctica pedagógica.

En síntesis, se puede afirmar que un proyecto educativo, es un conjunto de actividades que se realizan de manera organizada y sistematizada frente a una problemática identificada previamente y que presenta por objetivo principal la solución de dicho problema. Todo ello arroja como resultado el cambio, la transformación y la mejora de la práctica pedagógica a través de la participación y colaboración de todos los actores involucrados en el quehacer pedagógico.

2.2.8. Etapas de un Proyecto Educativo

“Las instituciones educativas son los organismos encargados de proponer y ejecutar proyectos de innovación pedagógica destinados a elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y a mejorar, en general, el servicio educativo” (MINEDU, 2011, p. 19). Para estas labores, el CONEI (Consejo Educativo Institucional) desempeña un papel preeminente, ya que es la entidad que admitirá el proyecto, y el CGP (Comité de Gestión del Proyecto), “el cual tendrá una participación importante en su formulación, en su ejecución y en su evaluación” (MINEDU, 2011, p. 19).

La característica fundamental del desarrollo de construcción de un proyecto educativo es que cuenta con la intervención operante de los diferentes representantes educativos y colectivos involucrados en la mejora de la educación. Este desarrollo de fabricación abarca privilegiadamente a directivos, profesores, padres y madres de familia, autoridades y obviamente al CONEI.

Para la elaboración de un proyecto, se debe tener en cuenta una serie de etapas que se tienen que cumplir rigurosamente, así tenemos:

2.2.8.1. Identificación del problema

Después de realizar un análisis exhaustivo de la situación educativa, los involucrados llegan a la identificación del problema, por lo tanto se hacen la pregunta, ¿cuál es el problema?, pero, a la vez, esta etapa consta de cuatro pasos que se deben seguir de manera cuidadosa, según el (MINEDU, 2011) estos pasos son “1. El listado de situaciones problemáticas, 2. La agrupación y priorización del problema, 3. La definición de las causas y los efectos del problema priorizado y 4. El análisis de las potencialidades” (p. 19). El primer paso, el listado de situaciones problemáticas, para realizar esto, los interesados se pueden ayudar de las principales fuentes como: “El diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional; los temas transversales del Diseño

Curricular Nacional, los temas de investigación de los docentes sobre sus escuelas; el diálogo consensuado para la identificación del problema” (MINEDU, 2011, p. 20). El segundo paso, la agrupación y priorización del problema, después de haber hecho el listado de situaciones problemáticas, se tienen que agrupar los problemas teniendo en cuenta la importancia o la urgencia que requiere ser resuelto. En el tercer paso, la conceptualización de los factores y los efectos del problema priorizado, en este punto corresponde la definición de las causas y sus efectos del problema priorizado, luego viene el último paso, el análisis de las potencialidades “tanto en las instituciones educativas como en la comunidad” (MINEDU, 2011, p. 29). Además, se debe tener en cuenta las potencialidades de los actores participantes en el proyecto.

2.2.8.2. Definición de los objetivos

Después de haber identificado el problema o problemas que se desean solucionar, ahora sigue la segunda etapa, en la cual los investigadores se harán la pregunta ¿qué se quiere lograr?, es decir, en esta etapa se definen el objetivo principal y los objetivos secundarios si los hubiera. Asimismo, esta etapa consiste de dos pasos: primer paso, la conceptualización del propósito central, es decir, la meta que se quiere conseguir al realizar el proyecto, y como segundo paso, la definición de los resultados, después de tener claro el objetivo central, se definen los resultados del proyecto.

2.2.8.3. Determinación de las actividades y las metas, del cronograma y de los responsables

En esta tercera etapa, el investigador se hace las siguientes preguntas: ¿qué se va a hacer?, ¿cuánto?, ¿cuándo?, ¿quiénes? Como se puede apreciar en esta etapa se va a definir lo que se va a desarrollar, el cronograma de las actividades que se realizarán, y quiénes estarán a cargo de cada actividad. Por ende, esta etapa se basa en tres pasos: primer paso, la decisión de los

quehaceres y los objetivos, este paso es de suma importancia, ya que “de estas depende el logro de los resultados y del objetivo del proyecto” (MINEDU, 2011, p. 42). El segundo paso es la determinación del cronograma. Este se puede realizar por meses, semanas o días, esto depende de la disposición del investigador. En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo de un cronograma.

EJEMPLO							
ACTIVIDADES	METAS	CRONOGRAMA (MESES)					
		ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET
Diseño, ejecución y evaluación de programa de capacitación docente.	01		X	X	X	X	
Elaboración de materiales de apoyo teórico-metodológico para docentes.	02	X	X	X			
Pasantía a instituciones educativas con experiencias pedagógicas exitosas.	01					X	X

Figura N 2. Ejemplo. Fuente: MINEDU (2011, p. 44)

Y como tercer paso, la determinación de los responsables, después de haber determinado el cronograma, ahora “se asignan responsabilidades para la planificación, implementación, ejecución y evaluación de las actividades” (MINEDU, 2011, p. 44).

Es importante dejar en claro que se podría realizar proyecciones con idénticas o equivalentes propósitos y resultados; pero la disconformidad resulta de la esencia del quehacer. Es decir, los quehaceres le darán particularidad e innovación a un plan.

2.2.8.4. Formulación de un proyecto educativo

Para elaborar un proyecto, se lleva a cabo de manera participativa, es decir, toda la comunidad educativa debe ser partícipe de dicho proyecto. Además, cada participante debe desempeñar un papel dentro de las actividades programadas. Para esto el (MINEDU, 2011) menciona al respecto:

La institución educativa debe conformar un **Comité de Gestión del Proyecto**, el cual desempeñará funciones fundamentales en la

formulación, en la ejecución y en la evaluación del proyecto. Sin embargo, hay que recordar que el CONEI es el órgano que aprueba el proyecto y lo presenta ante la Unidad de Gestión Educativa Local correspondiente (UGEL) a fin de que participe en el proceso de evaluación y selección de proyectos. (p. 47)

El planteamiento del proyecto se realiza en la dimensión que plantea el FONDEP (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana) y a continuación se muestra el esquema que propone el (MINEDU, 2011, p. 47):

2.2.8.5. *Datos generales del proyecto*

Es la información básica que sirve para conocer a la institución educativa y a los principales responsables de la gestión del proyecto, en el siguiente esquema se muestra un ejemplo de este primer punto.

- Título o nombre del proyecto:
- Institución Educativa: Código Modular:
- UGEL: DRE:
- Dirección de la Institución Educativa:
.....
- Lugar: Distrito: Provincia: Región:
- Integrantes del Comité de Gestión:

Nombres y apellidos	Cargo	Teléfono	E-mail

- Fecha de inicio del proyecto:
- Fecha de finalización del proyecto:

Figura N 3. Datos de proyecto. Fuente: MINEDU (2011, p. 48)

2.2.8.6. Descripción general del proyecto

En esta parte se redacta una síntesis o un resumen del proyecto. Cabe señalar que, en este punto del proyecto, el investigador responde a la interrogante ¿qué? “En este paso, es fundamental identificar claramente el problema que se requiere solucionar mediante el proyecto que se elaborará” (MINEDU, 2011, p. 55).

2.2.8.7. Identificación del problema

Este paso se realiza en el transcurso de la evolución de producción cooperativa de la proyección. “Se trata, entonces, de organizar la información que se obtuvo durante la asamblea general” (MINEDU, 2011, p. 56). Es importante recordar que, al redactar este punto, se deben manifestar los motivos por las cuales la sociedad educativa consideró un definido acontecimiento problemático que repercute a la entidad educativa donde se llevará a cabo y debe ser enfrentada y resuelta lo más pronto posible.

2.2.8.8. Justificación del proyecto

Para el (MINEDU, 2011), la justificación del proyecto permite “explicar por qué y para qué sirve el proyecto. Para ello, debemos utilizar argumentos convincentes basados en la realidad. Por ejemplo, se pueden mencionar datos estadísticos referidos al problema” (p. 58). El por qué trata de explicar aquellas situaciones problemáticas identificadas que se quieren superar o solucionar con este proyecto y añadir las razones que nos motivan a ello. Por el contrario, el para qué se dedica a explicar los cambios o transformaciones que se conseguirán con el proyecto que se va desarrollar. Para esto, el (MINEDU, 2011) menciona al respecto:

Al redactar este cuarto punto [...] debemos recordar explicar qué pasaría en la institución educativa si este proyecto no fuera aprobado ni financiado. Para que una justificación sea completa y correcta, debe cumplir con dos requisitos: Explicar la prioridad y la urgencia del problema para el que se busca solución.

Y sustentar por qué este proyecto que se elabora es la propuesta de solución más adecuada y viable para resolver ese problema. (MINEDU, 2011, p. 60)

En este punto, como se menciona, se redacta la importancia de realizar el proyecto, pero también las consecuencias que generaría si no se realiza ni se financia dicho proyecto en la institución.

2.2.8.9. Beneficiarios del proyecto

Los beneficiarios directos e indirectos del proyecto desarrollado y concretado en una institución son educandos, profesores, progenitores, dirigentes, entre otros representantes de la sociedad educativa. Para aclarar lo primero, el (MINEDU, 2011) menciona “los beneficiarios directos son aquellas personas en las que se focaliza la intervención del proyecto; mientras que los beneficiarios indirectos también se benefician pese a no ser el público a quien va dirigido el proyecto” (p. 60).

2.2.8.10. Objetivos y resultados del proyecto

Si bien es cierto, este punto ya se tuvo que haber visto en la asamblea general, pero es importante mencionar que el objetivo y los resultados deben considerar a los diversos actores educativos sociales.

2.2.8.11. Actividades, metas, cronograma y responsables del proyecto

Consiste en la organización de los datos que se consiguieron en el transcurso de la convención. Recordemos que se ha realizado para la identificación de los principales problemas de la institución educativa. “El Comité de Gestión revisa técnicamente la formulación de cada una de las actividades y las metas del proyecto, así como el cronograma y los responsables” (MINEDU, 2011, p. 64).

2.2.8.12. Presupuesto y cronograma de gasto del proyecto

Los encargados de desarrollar el presupuesto y el cronograma de gastos le corresponden al Comité de Gestión del Proyecto. “El presupuesto implica saber cuánto dinero necesitamos para hacer las actividades del proyecto y de dónde voy a conseguirlo. Para saber cuánto cuesta una actividad debo costear los materiales, los servicios, los bienes y el personal requerido para ejecutar una actividad” (MINEDU, 2011, p. 66). Es importante mencionar que los sectores de consumo no serán siempre los mismos, ya que estos se sujetarán a cada quehacer y a cada proyecto.

2.2.8.13. Evaluación y monitoreo del proyecto

Es importante aclarar la diferencia entre evaluación y monitoreo. “La evaluación nos permite saber si estamos o no avanzando en el logro de los resultados y el objetivo del proyecto. El monitoreo nos permite saber qué actividades se han ejecutado y cómo se ha hecho. Además, se puede saber si su realización contribuye o no al logro de los resultados y del objetivo central” (MINEDU, 2011, p. 72). Por ese motivo, la valoración solicita de indicios o instrumentos que proporcionen datos cuantitativos o cualitativos del grado de progreso de los resultados, del propósito y de los quehaceres de proyección. Además, se debe tener en cuenta que “un proyecto debe ser evaluado dos veces: a la mitad de su ejecución y al finalizar. El monitoreo debe ser permanente” (MINEDU, 2011, p. 75).

2.2.8.14. Sostenibilidad del proyecto

Para el MINEDU, “La sostenibilidad se refiere a la apropiación del proyecto de parte de la comunidad educativa y local” (MINEDU, 2011, p. 76). Es decir, se tiene que conseguir que la proyección sea tomada por la entidad de educación y la colectividad, de modo tal, que prosiga cuando ya no exista una subvención del FONDEP.

2.2.8.15. Rendición de cuentas del proyecto

El Minedu (2011) señala que “la rendición de cuentas es un ejercicio ciudadano mediante el cual se dan a conocer a la comunidad educativa y a la población los avances y las dificultades en la ejecución del proyecto” (p. 79). Se brinda una rendición de cuentas de los resultados que se han dado de los quehaceres, del mismo modo de cuántos activos se ha contribuido en la realización de la proyección. Cabe señalar que este proceso se lleva a cabo en presencia de todos los actores involucrados.

Como se ha podido apreciar, para la elaboración de un proyecto educativo, no solo basta tener las ganas o el entusiasmo de hacerlo, sino que requiere del seguimiento exhaustivo de una serie de pasos que no se pueden saltar por ningún motivo. Además, se debe tener presente la estructura básica para obtener resultados fructíferos y para lograr la satisfacción de todos los involucrados.

2.2.9. Cursos virtuales

Hoy en día, las tecnologías de comunicación, el intercambio y modos de buscar información juegan un papel preeminente en las formas de conocer, de aprender y de enseñar, debido a que el progreso de estos avances tecnológicos no solo está alterando los paradigmas, técnicas y planificaciones educativas, sino que también altera el modo cómo los sujetos trabajan, cómo se divierten y cómo se interrelacionan unos con otros, es decir, en la interacción social.

El Internet ha tomado un papel primordial en la vida del ser humano, ya que le brinda información diversa que haya podido tener a su alcance en toda su historia. Las grandes bibliotecas y centros de acopio para las investigaciones, ya no son los únicos en contar con grandes y valiosas informaciones, ahora prácticamente, se han transformado en grandes archivos digitales, que solo basta con tener una computadora y acceso a internet. Para reforzar lo dicho el (ICFES, 2010) menciona al respecto:

Esta posibilidad de acceso inmediato a información especializada y actualizada en todas las áreas del conocimiento cambiará radicalmente la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, la noción de currículo, los modelos didácticos, los estilos de aprender, y los procedimientos para evaluar. Tradicionalmente, una de las funciones inherentes a la práctica docente ha sido la de proveer información, dar explicaciones, hacer descripciones, narrar fenómenos y acontecimientos. Para muchos alumnos la única fuente de acceso a las diversas áreas del conocimiento es la exposición magistral que escuchan en el aula. Esto ha creado y difundido en la cultura escolar una noción bastante pobre del conocimiento y del aprendizaje que privilegia excesivamente la memoria y la repetición. No obstante, conocer verdaderamente un fenómeno físico, natural, o social; es captar y comprender su significación más profunda (ICFES, 2010, p. 9).

Se infiere de esta cita que, hoy en día, los docentes ya no son la única fuente de información para los estudiantes; sino que se convierten en un mediador entre la información y el estudiante. De esta manera, los buenos docentes no serán los que posean más información sobre teorías o hechos de su especialidad o campo; sino aquellos que, de una manera creativa y constante, incorporen las nuevas informaciones que se generan y circulan, por ello:

La creación de ambientes virtuales de aprendizaje debe inspirarse en las mejores teorías de la psicología educativa y de la pedagogía. El simple acceso a buenos recursos no exime al docente de un conocimiento riguroso de las condiciones que rodean el aprendizaje, o de una planeación didáctica cuidadosa (ICFES, 2010, p. 13).

Para conocer un poco más acerca de las teorías de la psicología que refiere esta cita, Leflore citado por (ICFES, 2010) brinda tres conjeturas de adiestramiento para la orientación del diseño de materiales y quehaceres de instrucción en un contexto virtual como la Gestalt, el aspecto cognitivo y el constructivismo.

La teoría Gestalt: según Leflore, se encarga del estudio de la percepción y su repercusión en el adiestramiento. La estructura de los componentes de enseñanza para usar en los entornos virtuales debe enfocarse en normativas o leyes de la impresión como “el contraste figura-fondo, la simplicidad, la proximidad, la similaridad, la simetría, y el cierre. El contraste figura-fondo es un principio básico según el cual un primer plano de un estímulo visual tiene que ser distinto al fondo” (ICFES, 2010, p. 13). Esta norma es vulnerada muchas veces en el diseño de muchas páginas o cursos virtuales, es decir los fundamentos suelen incorporar apariencias o colores que enturbian el texto, obstruyendo su lectura. El (ICFES, 2010) sostiene al respecto:

El principio de la sencillez sugiere que un buen arreglo visual debe evitar la inclusión de elementos distractores o que generen ambigüedad en su interpretación. Según la ley de proximidad, es más fácil entender que varios elementos textuales o gráficos están relacionados si aparecen cercanos; así un texto que se utilice para explicar un gráfico o rotular una de sus partes debe estar cerca del gráfico o formar parte del mismo. El principio de similaridad establece que las personas tienden a agrupar las cosas cuando tienen una apariencia semejante. Si los elementos de un gráfico tienen el mismo estilo, puede verse más fácilmente como un todo. (ICFES, 2010, p. 14)

Sin embargo, algunas páginas buscan ser llamativas con el empleo de algunos componentes dentro de un texto o gráfico. También, se utilizan procedimientos como el resalte, el subrayado, una animación, disparidades de colores, intermitencias, etc. No obstante, es importante mencionar que el incremento de especificaciones diferenciadores o disparidades en una pantalla generan o pueden ocasionar complejidad en los lectores para que atiendan la información y logren sus objetivos.

Por otro lado, la ley del cierre se refiere a que las personas interpretan un gráfico o texto que no está completo “basados en su conocimiento previo. Los elementos incompletos deben evitarse, pues los usuarios invierten demasiado tiempo tratando de entenderlos. Las personas captan directamente el sentido de la información o se apoyan en ciertos esquemas para otorgarle algún

significado” (ICFES, 2010, p. 14). Se puede decir entonces, que para diseñar un curso virtual se debe tomar en cuenta los planteamientos de la teoría de la Gestalt. Es así que, para un buen resultado de un curso virtual, Leflore citado por (ICFES, 2010, p. 16) menciona algunas pautas para el diseño de un curso virtual que se basa en la teoría Gestalt:

Afianzar que el fundamento no obstruya con la claridad de los datos presentados en el plano inicial.

Usar una gráfica sencilla para presentar los datos.

Aglutinar los datos que se relacionen entre sí, de tal modo que el consumidor pueda comprender simplemente su unidad o conexión.

Usar de manera discreta la coloración, la animación, los resplandores discontinuos u otras repercusiones para llamar la atención hasta determinadas frases del texto o espacios gráficos.

No usar datos textuales o gráficos incompletos.

Al insertar una temática nueva usar un léxico sencillo.

2.2.9.1. ***La teoría Cognitiva***

Según Leflore citado por (ICFES, 2010, p. 14), muchos “enfoques, métodos, y estrategias de esta corriente teórica como los mapas conceptuales, las actividades de desarrollo conceptual, el uso de medios para la motivación, y la activación de esquemas previos, pueden orientar y apoyar de manera significativa el diseño de materiales” para la instrucción de un curso virtual. Esto es, los mapas y los organizadores gráficos en general son medios muy valiosos para representar las actividades cognitivas. El (ICFES, 2010) sostiene que:

Los seres humanos erigen marcos o estructuras para apoyarse a entender el contexto. Aunque cada sujeto brinda estructuras diversas, es posible guiar su formación y estructuración. Algunos medios visuales pueden mostrar las relaciones entre las partes de los contenidos que se enseñan. La sinopsis de un texto y las relaciones entre sus componentes pueden ilustrarse con mapas u otros organizadores gráficos (p. 15).

Asimismo, Leflore citado por (ICFES, 2010, p. 16) brinda algunos modelos para la forma de enseñanza en cursos virtuales derivados de las conjeturas cognitivas:

Apoyar a los estudiantes a organizar y edificar los datos que deben estudiar a través de cualquier organizador gráfico.

Usar quehaceres para el crecimiento conceptual constituyendo agrupaciones pequeñas de estudiantes y brindarles una lista de ejemplos y contraejemplos de teoría. El debate se puede dar de modo sincrónico o asincrónico.

Accionar la cognición previa a través de un rol de ítems que argumenten los educandos, situando una interrogante en cada ítem en un catálogo de correo o a través de organizadores previos.

Usar de manera discreta procedimientos motivacionales ya sea gráficos, resonancias o animaciones. No es primordial su uso en cada página, unidad o explicación.

2.2.9.2. ***El constructivismo***

Para Leflore citado por el (ICFES, 2010), la creación de quehaceres de instrucción en los cursos virtuales se orienta a la luz de diversas normativas de esta tendencia tales como el “papel activo del alumno en la construcción de significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje, la solución de problemas en contextos auténticos o reales. Cada individuo posee una estructura mental única a partir de la cual construye significados

interactuando con la realidad” (p. 16). Una clase virtual, por lo tanto, puede contener acciones de exigencia en los educandos concebir los organizadores gráficos según su conveniencia. Para esto, Leflore citado por el (ICFES, 2010, p. 17) menciona algunas pautas que derivan del constructivismo para instruir mediante cursos virtuales:

- Planificar acciones que le permitan al estudiante edificar significados en base a los datos que recepciona. Se le solicita la construcción de organizadores gráficos o cualquier tipo de esquema.
- Establecer acciones o actividades que le brinden al educando la interacción con sus compañeros. Guiar y tomar el control de debates e interrelación para que posean un grado adecuado.
- Cuando sea adecuado, brindarle al educando que se inserte en la resolución de cualquier problemática mediante simulacros o acontecimientos concretos.

2.2.9.3. *Características de los cursos virtuales como medio de instrucción*

La instrucción a través de cursos virtuales está determinada por ciertas características, según el (ICFES, 2010, p. 18) se mencionan a continuación:

- La estructura de los cursos virtuales no está reducido a nexos entre documentaciones en presentación textual, sino que incorpora otros recursos como gráficas, fotos, animaciones, videos, y sonidos.
- Los cursos virtuales soportan varias clases de interacciones sincrónicas como la conversación vía chat, la videoconferencia, la entrega inmediata de mensajes, la pizarra electrónica; y de interacción asincrónica como el correo electrónico, los cimientos de datos compartidos, las agrupaciones de discusión en carteleras electrónicas, etc.

- Los cursos virtuales son interactivos, multimediales, abiertos, accesibles globalmente, ofrecen procedimientos en-línea, moderados por el consumidor, sencillos de utilizar, no discriminan, son más económicos, soportan el adiestramiento colaborativo, apoyan el adiestramiento formal e informal, permiten evaluaciones en-línea, etc.
- Los cursos virtuales pueden acoplarse de manera sencilla en el modo de vida, marcha de adiestramiento, y responsabilidades de un educando. Los estudiantes pueden apreciar el material de estudio todas las ocasiones que crean conveniente y en el instante que les resulte apropiado, sin alterar la labor de otros compañeros.
- Los contenidos de los cursos virtuales se actualizan de manera sencilla, presentan más facilidad de acceso y uso para los educandos. El feedback y valoración resultarían apropiados y efectuadas de manera más conveniente mediante el correo electrónico y la conferencia en línea.

Estas fueron algunas características que definen a los cursos virtuales. A continuación, se plantea el diseño de un curso virtual.

2.2.9.4. *Diseño de un curso virtual*

Para mostrar el diseño de un curso virtual se va recurrir a Miller y Miller citado por (ICFES, 2010) , “el desarrollo de un curso virtual debe tener en cuenta los siguientes aspectos: (1) orientación teórica, (2) las metas y objetivos de aprendizaje, (3) los contenidos, (4) las características del alumno, y (5) la capacidad tecnológica” (p. 20).

2.2.9.5. *La orientación o enfoque teórico*

Se dice que, actualmente, los cursos virtuales están orientados por dos frecuencias conceptuales la concepción del proceso de datos y el constructivismo. Para la conjetura del proceso de datos, el cerebro es como un ordenador, y se encarga de estudiar al individuo como generador de datos. “Su enfoque es la descripción de estructuras y procesos mentales que explican representaciones del conocimiento. Adoptando supuestos objetivistas, esta corriente reduce la mente a elementos básicos (estructuras y procesos) y delinea los mecanismos de adquisición de conocimiento” (ICFES, 2010, p. 21). Lo que supone, entonces, este enfoque es que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, y el rol del docente es transmitir conocimientos al estudiante y este tiene que recibirlo. Por otro lado, el constructivismo plantea diversas visiones de cómo se produce el aprendizaje, de ahí que el (ICFES, 2010) menciona “toda propuesta didáctica de índole constructivista debe incorporar los siguientes componentes: (1) colaboración, (2) perspectivas diversas, y (3) contextos auténticos. La colaboración es el proceso mediante el cual se construyen significados, y representa un elemento esencial en el enfoque constructivista” (p. 22). Entonces, se puede afirmar que esta corriente fomenta el diálogo y la interacción entre los estudiantes, incita a que los estudiantes se expresen, discutan e integren diversos pareceres o puntos de vista. Además, motiva a la búsqueda de la comprensión mediante el análisis y la reflexión. La construcción del conocimiento se da a medida que los estudiantes van descubriendo el sentido de sus experiencias.

2.2.9.6. *Las metas y objetivos de aprendizaje*

Esta circunstancia se vincula de manera estrecha con el contenido del curso, la perspectiva teórica de la instrucción, particularidades de los educandos, y los medios tecnológicos. Es importante mencionar que la estructura de un curso debe reflejar sus objetivos. Según el (ICFES, 2010) sostiene al respecto, “desde una perspectiva constructivista la meta del aprendizaje es la construcción de conocimientos significativos. Aquí el valor agregado que ofrece la red es una estructura que permite a los alumnos expresar sus comprensiones a medida que se desarrollan” (p. 23). Por esto es que los

diferentes objetivos de aprendizaje solicitan diversos métodos de instrucción. Sin embargo, la comprensión es un propósito relevante, pero no todo adiestramiento implica o debe comprender esta clase de destrezas cognitivas complejas. En ocasiones el propósito puede ser sencillamente la mnemotecnia de algunos acontecimientos o información, de ahí que la apropiada enseñanza combina métodos y objetivos apropiados.

2.2.9.7. Los contenidos

La teoría y los contenidos siempre estarán cercanamente relacionados, de ahí que el (ICFES, 2010) menciona lo siguiente:

La orientación teórica que posea el diseñador, o la perspectiva psicopedagógica en la cual se fundamente el diseño del curso, influyen en la estructura del contenido de varias formas. Los métodos de enseñanza basados en la teoría del procesamiento de información utilizan la estructura de la Red para representar el contenido organizándolo en forma no-lineal y asociativa, tratando de replicar la estructura conceptual de los expertos. (ICFES, 2010, p. 23).

También, se amparan ciertas planificaciones para presentar el contenido, ejemplificando la enseñanza de manera explícita y la conformación de cualquier organizador gráfico.

El constructivismo busca presentar el contenido en contextos más auténticos, utilizando estudios de casos o problemas del mundo real. Los alumnos abordan un tema de tal manera que les resulte significativo, y van construyendo estructuras conceptuales a su propio ritmo. La capacidad de integrar los contenidos que se presentan organizados en forma asociativa y no-lineal difiere entre los estudiantes (ICFES, 2010, p. 24).

Por ende, la ubicación, frecuencia y consistencia de los hiperenlaces es un aspecto determinante en la experiencia de aprendizaje significativo de los estudiantes.

2.2.9.8. Características de los estudiantes

Para lograr una instrucción exitosa por medio de los cursos virtuales es de suma importancia que se tengan en cuenta las características de los estudiantes. Los que diseñan los cursos virtuales deben tener presente las condiciones siguientes de los estudiantes: componentes cognitivos, estímulo, cogniciones y contexto colectivo donde se desenvuelven.

2.2.9.9. La capacidad tecnológica

El destino de la educación por medio de cursos virtuales estará configurado por los avances en la tecnología de redes, y en Internet. A raíz de la competencia progresiva bajarán los importes de los encargos de interacción, aún si los descubrimientos tecnológicos optimicen su calidad y velocidad. El (ICFES, 2010) al respecto sostiene:

Todos estos cambios determinarán la forma, el contenido, y las condiciones logísticas de la enseñanza virtual. Los servidores de la red proveerán una mejor conectividad entre las bases de datos, ambientes de realidad virtual compartidos, y sofisticadas herramientas de comunicación que fomentarán la interacción y la colaboración. La disponibilidad de estas tecnologías permitirá a los diseñadores de instrucción ofrecer ambientes y experiencias de aprendizaje fundamentados en los mejores principios pedagógicos (ICFES, 2010, p. 27).

Los cursos virtuales, hoy en día, se están convirtiendo en programas de mucha acogida porque tan solo basta contar con una computadora y acceso a internet para poder ser parte de ellos. Esto involucra un cambio de estilos de vida de las personas debido a que presentan grandes ventajas para quienes cuentan con un horario muy ajustado; ya que pueden adaptarlo a sus horas libres. Además, la distancia tampoco es un impedimento para ser parte de un curso virtual.

De todo lo anterior, se puede afirmar que los cursos virtuales cuentan con herramientas muy útiles para los docentes; ya que estos necesitan de capacitaciones constantes, y no hay nada mejor que ser parte de un curso virtual, que muchas veces se imparten de manera gratuita, y otras veces tiene un costo, pero, que les permite estar capacitados en las últimas informaciones e innovaciones que requiere en su carrera.

2.2.10. *Proyectos educativos y cursos virtuales en educación*

La Educación de este siglo presenta como una de sus bases la formación profesional en el uso de las TIC para la construcción de la cognición en la virtualidad. De ahí que los espacios virtuales, conforman instrumentos de aprendizaje imprescindibles en el ambiente educativo de los últimos decenios. Para reforzar lo dicho se recurre a (Ramírez & et al., 2017) quienes sostienen:

En la universidad actual el uso de las aulas virtuales como apoyo al desarrollo de los cursos presenciales ha alcanzado en los últimos tiempos cierto avance, sin embargo, aún su generalización y uso eficiente, entre otras causas por la insuficiente preparación de los docentes en general. (Ramírez & et al., 2017, p. 69).

Si bien es cierto, con el uso de los cursos o aulas virtuales se ha logrado cierto avance en el ámbito educativo; sin embargo, su extensión o uso masivo aún no ha logrado traspasar las fronteras de la centralización para llegar a los lugares más recónditos del país. Se sabe que, actualmente, la implementación de un curso virtual en la escuela podría generar muchos beneficios y avances para dicho centro educativo, además de la actualización del conocimiento de los docentes. Insistiendo con Ramírez (2017) quienes manifiestan que:

La virtualidad es expresión de la dinámica social actual, se instituye en un elemento que contribuye, desde la escuela, a la alfabetización mediática de las generaciones de docentes que formarán a las nuevas generaciones y con la cual la escuela se inserta dentro de la propia dinámica social. El docente -

tutor de las aulas virtuales precisa de una superación como una de las exigencias que tiene la universidad contemporánea, concebida desde la originalidad que transforma las formas tradicionales de enseñar y aprender. Ello exige que la superación de este, se realice sobre una nueva concepción didáctica. (Ramírez & et al., 2017, p. 70)

De lo expresado en la cita, se puede afirmar que los procedimientos del crecimiento o formación de los profesionales del ámbito educativo están circunscritos en el desarrollo cultural de los mismos. Esto involucra una participación más dinámica y principal con los medios y en la virtualidad como entorno; donde, también es viable la educación del hombre por medio de la emisión y adueñamiento de los objetos culturales miniaturizados como efecto del reflejo inventor del ser humano.

2.2.10.1. Los presupuestos de la concepción pedagógica

Según García citado por (Ramírez & et al., 2017), estos presupuestos tienen una afinidad con el modelo de formación de las escuelas cubanas, “estos presupuestos se asumen con carácter dual en tanto se toman como directrices para diseñar el curso que se propone y para enseñar a los docentes-tutores a diseñar sus aulas virtuales” (p. 71). Estos presupuestos que menciona el autor son los siguientes:

- El desarrollo del adiestramiento y aprendizaje progresivo en la virtualidad
- La estructura de un ambiente virtual de adiestramiento y de captación progresiva para la preparación del profesor

El primero, es decir, **el procedimiento de enseñanza-aprendizaje progresivo en la virtualidad**, según el autor este proceso:

Se sintetizan en la interrelación de las categorías sistémico desarrolladoras que representan los componentes del mismo en la virtualidad y su interacción [...] se caracteriza por el intercambio constante y creciente con el entorno

exterior y el crecimiento de las estructuras del mecanismo de mediación pedagógica como forma de recursión de la que depende su funcionalidad y desarrollo, y garantiza a su vez el creciente desarrollo de los mecanismos técnicos y humanos que lo integran. (Ramírez & et al., 2017, p. 71)

Con referencia al segundo supuesto, se edifica de manera sistemática el contexto virtual en base a la abstracción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje progresivo en la virtualidad, teniendo como base las problemáticas del aprendizaje que se tendrán que solucionar, las metodologías y estrategias a usar, escoger los componentes digitales educativos y métodos de acciones que “mediante la interacción de los participantes en condiciones de colaboración y cooperación, se organice de forma adecuada el proceso y finalmente propiciar que la combinación de los componentes del entorno virtual [...] permita simular situaciones de la realidad” (Ramírez & et al., 2017, p. 71).

El supuesto pedagógico que sustenta el curso de superación es el principio de extensibilidad desarrolladora, ya que permite resolver en la práctica la contradicción entre la necesidad de formar al docente desde el contenido mediado en el entorno virtual y la imposibilidad de lograr la aprehensión de toda la cultura. (Ramírez & et al., 2017, p. 71).

Este supuesto del que se menciona en la cita permite solucionar durante la práctica la objeción entre la necesidad de formar a los docentes en base a los contenidos temáticos del entorno virtual y el obstáculo para lograr el discernimiento de toda la cultura.

2.2.10.2. *El videotutorial como curso de superación*

Los videotutoriales son grandes herramientas de instrucción para el auto-aprendizaje que pretenden reemplazar al docente y presentan al usuario el desarrollo de algún modo o los pasos que se necesita para realizar determinadas actividades. Están conformados por una secuencia de pasos que van en aumento de acuerdo al nivel de dificultad y entendimiento. Por

esta razón, se recomienda seguir los tutoriales de acuerdo a la secuencia lógica para que los usuarios puedan entender totalmente todos los componentes. Al respecto, (Ramírez & et al., 2017) manifiestan lo siguiente:

Los videotutoriales integran en la educación virtual: el tutorial, el video y las webs educativas. Al utilizar los tutoriales en formato de video, se logra una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje, ya que este tipo de medio logra combinar el texto, el sonido, la imagen y, por supuesto el video, en un solo producto (multimedia). (Ramírez & et al., 2017, p. 72)

Es importante mencionar que los videos tutoriales cumplen ciertas funciones que plantean (Ramírez & et al., 2017, p. 72) las cuales se mencionan a continuación:

- **Informativa:** alusiva a la muestra de contenidos adaptándose a las exigencias del grupo-clase
- **Motivadora:** cubre exigencias que se establecen en razones para fungir una práctica reanudada en la virtualidad mediante una simbiosis de textos que entrelazan el conocimiento y lo emotivo del profesor-tutor.
- **Lúdica:** muestra la aptitud de originar fruición con que cuenta el video, tanto apreciándolo como realizándolo.
- **Expresiva:** permite el conocimiento de las producciones de los demás donde se enlazan la semántica, la sintaxis y la pragmática del medio en razón de interactuar un anuncio definido.
- **Metalingüística:** es la utilización y unión de diversos lenguajes, asimismo, abarca su cognición. Igualmente, es un soporte de soporte.

2.2.10.3. Fases de un videotutorial

Siguiendo con los mismos autores, (Ramírez & et al., 2017) mencionan cuatro fases que lo componen a los videos-tutoriales:

- **Fase introductoria:** ocasiona un estímulo y se basa en aspectos generales de temáticas asociadas al video-tutorial.
- **Fase de orientación inicial:** genera el ciframiento, almacenamiento y obstrucción de lo asimilado, acrecentando los temas con detalle.
- **Fase de aplicación:** transmisión de lo asimilado a sucesos novedosos de adiestramiento
- **Fase de retroalimentación:** en la manifestación de lo asimilado, se repasa y se brinda un feedback en aquellos sectores que manifiestan óbices.

Los videotutoriales se diseñan tomando en cuenta una secuencia lógica para alcanzar la temática, la cual va aumentando gradualmente su complejidad, y se explicita empleando animaciones simples que permitan su entendimiento.

2.2.10.4. Etapas de los videotutoriales

Para la elaboración de los videotutoriales (Ramírez & et al., 2017) toman en cuenta los planteamientos de Gonzales con respecto a la asociación de los componentes técnicos y didácticos desde la fabricación particular del proyecto. Por lo cual es importante mencionar las etapas por las que transitan los video-tutoriales, según (Ramírez & et al., 2017) plantean las etapas siguientes:

- **Concepción y planificación del proceso de elaboración del curso**

La etapa de concepción del curso consiste en la planificación de todo el desarrollo de elaboración del curso en base al análisis de problemáticas profesionales similares y de las exigencias delimitadas de superación del profesor-tutor.

- **Diseño del curso**

Esta etapa consiste en el diseño de todos los medios e intermediarios didácticos que los profesores-tutores emplean en el transcurso del curso. Aquí se crean los propósitos, métodos de contenidos y sus videotutoriales respectivos. El videotutorial mantiene su entendimiento en orientaciones, labores de aprendizaje, muestras electrónicas. El proyecto de los materiales se soporta en las exigencias de superación descubiertas.

- **Montaje del curso**

Consiste en la publicación por Internet, de modo que se aprecie e interactúe con los medios pedagógicos y con los internautas en la virtualidad. El atributo en el montaje de los cursos no se basa solo en el aspecto tecnológico, sino básicamente desde el aspecto pedagógico y didáctico.

- **Evaluación del curso y su proceso de elaboración**
(seguimiento, control y validación).

Para que se pueda realizar un curso virtual, es necesario que cuente con una proyección diseñada de manera previa, la cual va a constituir una guía para todos los participantes o implicados en su construcción y activación, y que, además, según Marciniak (2010): “asegure que estos u otros grupos de interés dispongan de información sobre cómo será el curso, quiénes lo realizarán, cómo, cuándo, con qué recursos, etcétera. Buenos proyectos fracasan debido a la falta de un diseño adecuado, [...] que considera que un proyecto de aprendizaje virtual es apropiado si está bien diseñado y resulta útil si se gestiona en forma correcta.” (p. 76)

Sin embargo, se puede afirmar que un curso perfecto no existe, pero es importante aproximarse a esta impresión. Para esto, es necesaria la garantía de la calidad de la etapa de creación del proyecto y tratar de sustentarla durante su crecimiento. Todo esto constituye el reto máximo, ya que lograrlo no es fácil.

- **Concepto de proyecto de curso virtual**

Una proyección de curso virtual se puede definir desde diversas perspectivas, por lo tanto es un poco complejo edificar un concepto global que se ciña a todos los términos que implica, de esta manera el Project Management Institute (PMI) citado por (Marciniak, 2010) define al proyecto como “un emprendimiento temporal ejecutado para crear un nuevo producto, proporcionar un servicio único u obtener un resultado único” (p. 77). De ahí que se puede decir que un proyecto viene a ser un conglomerado de procedimientos que involucra acciones previamente organizadas y examinadas rigurosamente con fechas de iniciación y culminación, con el firme objetivo de alcanzar una meta que es la resolución de un propósito. Pérez y Gardey citado por (Marciniak, 2010) ofrecen una definición muy semejante a la que se plantea en líneas previas, un proyecto como “el conjunto de acciones que se ejecutan coordinadamente con el objetivo de alcanzar una meta” (p. 77). Según Shackelford citado por (Marciniak, 2010, p. 78), menciona que al definir un proyecto se debe tener en cuenta:

La problemática a resolver.

La percepción de la producción final de e-learning y sus componentes esenciales.

Las finalidades y el logro de la proyección.

Las preferencias vinculadas a lo temporal, costes y calidad.

La exposición de la proyección.

Los sistemas de interacción entre las diversas agrupaciones de interés de la proyección.

Por otro lado, para Barabasz y Wisniewska citado por (Marciniak, 2010), “el proyecto del curso impartido en la modalidad virtual es un documento

metodológico fundamental que constituye la base del proceso de enseñanza a distancia y que presenta el concepto didáctico” (p. 78). Por ello, es importante determinar los objetivos y resultados que se esperan obtener.

A manera de síntesis, después de haber presentado algunas definiciones, se puede sostener que un proyecto de curso virtual es un supuesto formativo que se planea realizar, ya no de manera directa o presencial; sino, de manera virtual. Es decir, es un proceso de planificación de objetivos que se desea alcanzar en un periodo de tiempo determinado. Esto implica la realización de actividades para conseguir dichos propósitos y realizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de dicha modalidad (virtual). Para concluir con este punto, (Marciniak, 2010) finaliza:

La producción procedente de este proceso es la planificación general del curso virtual que establece como propósito principal la solución de una problemática formativa identificada previamente, de manera exacta y bien organizada, y teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos tanto humanos como materiales, tecnológicos y financieros (Marciniak, 2010, p. 78).

- **La metodología propuesta para diseñar un proyecto de curso virtual**

Para el bosquejo de un proyecto de interacción virtual se necesita de una apropiada distribución y plan de un conglomerado de “fases, subfases, actividades y tareas que impliquen el desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual. Exige, por lo tanto, la elaboración de un plan en el cual la definición de objetivos, acciones, actividades y recursos quede debidamente precisada en su desarrollo temporal” (Marciniak, 2010, p. 78). A continuación, se detallarán las 6 fases que plantea (Marciniak, 2010), estas son las siguientes:

a) Fase I. Análisis del problema educativo

La finalidad de esta etapa es la identificación y reconocimiento de una problemática formativa que se puede resolver con la ayuda de tecnologías digitales. A la vez, esta se divide en dos subfases:

- *Subfase 1. Identificar el problema educativo*

El primer asunto primordial en la estructura del proyecto de una interacción virtual es la identificación de una problemática educativa que sería resuelta con la ayuda de la manera virtual. De ahí que, si no hay problema, tampoco puede existir en proyecto.

- *Subfase 2. Describir el contexto del problema*

“En este punto se debe acercar a los que tienen el problema a la asignatura o al curso en el que tenemos el dilema” (Marciniak, 2010, p. 79).

b) Fase II. Justificación y objetivos del proyecto

En esta etapa, se justifica la selección de la problemática para avanzar el proyecto y conceptualizar los propósitos, a su vez, consta de dos subfases.

Subfase 3. Justificar la importancia del proyecto

Esta subfase es de suma importancia, como una de las primeras labores de todo el proyecto y es esencial para su bosquejo ulterior. De esto requiere que la entidad institucional lo encuentre apropiado. Por ello, la justificación debe evidenciar la exigencia y relevancia del proyecto que se plantea para la solución de cualquier problemática identificada en la fase anterior. Además, se debe dar una explicación acerca de la importancia y pertinencia del curso virtual.

Subfase 4. Definir objetivos del proyecto

Se debe identificar un problema general y un número limitado de específicos.

c) Fase III. Propuesta de perspectivas de proyecto

Esta fase tiene el propósito de que un lector a futuro se plantee una “prospectiva” o “escenario” con la finalidad de mostrar qué se espera con la materialización del proyecto en un lapso definido” (Marciniak, 2010, p. 80). Además, es necesario la descripción del escenario apropiado como el ideal:

Subfase 5. Plantear un escenario ideal

Esta subfase considera qué ocurriría si la proyección se llegara a realizar, en otras palabras, qué se podría ganar.

Subfase 6. Plantear un escenario posible

Esta subfase expone qué ocurriría si la proyección no se llegase a realizar, es decir, qué se podría perder.

d) Fase IV. Planificación pedagógica, operativa y económica

Corresponde a la parte preeminente de una proyección de interacción virtual. “En ella se presenta cómo será el modelo pedagógico general del curso, prácticas de aprendizaje y tecnologías, materiales didácticos, tutoría, administración del curso” (Marciniak, 2010, p. 80). Conjuntamente se organizan todos los gastos para concretar el curso y su respectivo cronograma. Esta fase, a la vez, se subclasifica en tres:

Subfase 7. Diseñar la propuesta pedagógica

Esta subfase se encarga de una explicación al lector cómo será, desde el aspecto pedagógico, el proyecto. Según *Council on Higher Education* citado

por (Marciniak, 2010), se debe brindar una explicación no solamente acerca de lo que se anhela instruir y la razón, sino además cómo se realizará el procedimiento de adiestramiento y de instrucción.

Subfase 8. Planificar los aspectos operativos

Esta subfase consiste en la búsqueda de conseguir una interacción comunicativa, cómo se realizará la función del proyecto cuando esté en su etapa de puesta en funcionamiento. Según Prieto citado por (Marciniak, 2010), “el proyecto de curso virtual tendrá que dar cuenta de lo operativo en los siguientes puntos: tecnología apropiada para aprender, materiales de estudio, tutoría, administración del sistema y evaluación.” (p. 81).

Subfase 9. Elaborar presupuesto y cronograma

“Para la ejecución del proyecto y alcanzar las metas planteadas, es importante elaborar un presupuesto de gastos y cronograma” (Marciniak, 2010, p. 81). El inicial debe abarcar todos los recursos de carácter financiero que se invertirán en la proyección, en tanto que el segundo debe proponerse, a través de un gráfico, el lapso de organización e instauración que durará la proyección.

e) Fase V. Proyección de los resultados esperados

Esta fase consiste en la descripción de la realización de la proyección en un lapso definido. Prieto citado por (Marciniak, 2010) afirma: “Los resultados esperados deben estar siempre dentro de las posibilidades personales, grupales y materiales involucradas en determinado proyecto [...]. Los resultados son una clave para visualizar lo que realmente dejará el proyecto en su ejecución” (p. 81).

f) Fase VI. Evaluación continua y seguimiento del proyecto

La finalidad de la planificación es de qué manera se va a examinar y continuar el proyecto para asegurarse de que el curso se esté realizando acorde a lo esperado. Esta fase se compone de dos subfases:

Subfase 10. Realizar la evaluación continua del proyecto

“La evaluación de un proyecto proporciona información continua acerca del avance del mismo. Esta información permitirá mejorar el proyecto a través de la retroalimentación del mismo” Barbosa y Guimarães, citado por (Marciniak, 2010). Sin embargo, al momento de la evaluación de un proyecto, se debe tener bien claro que, no se usarán las mismas metodologías e indicios para la medición del proyecto a lo extenso de su realización, esto es, se debe tener presente los tres lapsos de validación: la de inicio, de desarrollo y la finalización, además de apreciar cada etapa que compone el proyecto.

Subfase 11. Seguir el proyecto

“En esta etapa se explica cómo se efectuará el seguimiento para ver qué está sucediendo en cuanto a los resultados esperados durante el transcurso y final del proyecto” (Marciniak, 2010, p. 81). En el siguiente cuadro, se muestra de manera resumida, las fases de la elaboración de un proyecto de curso virtual.

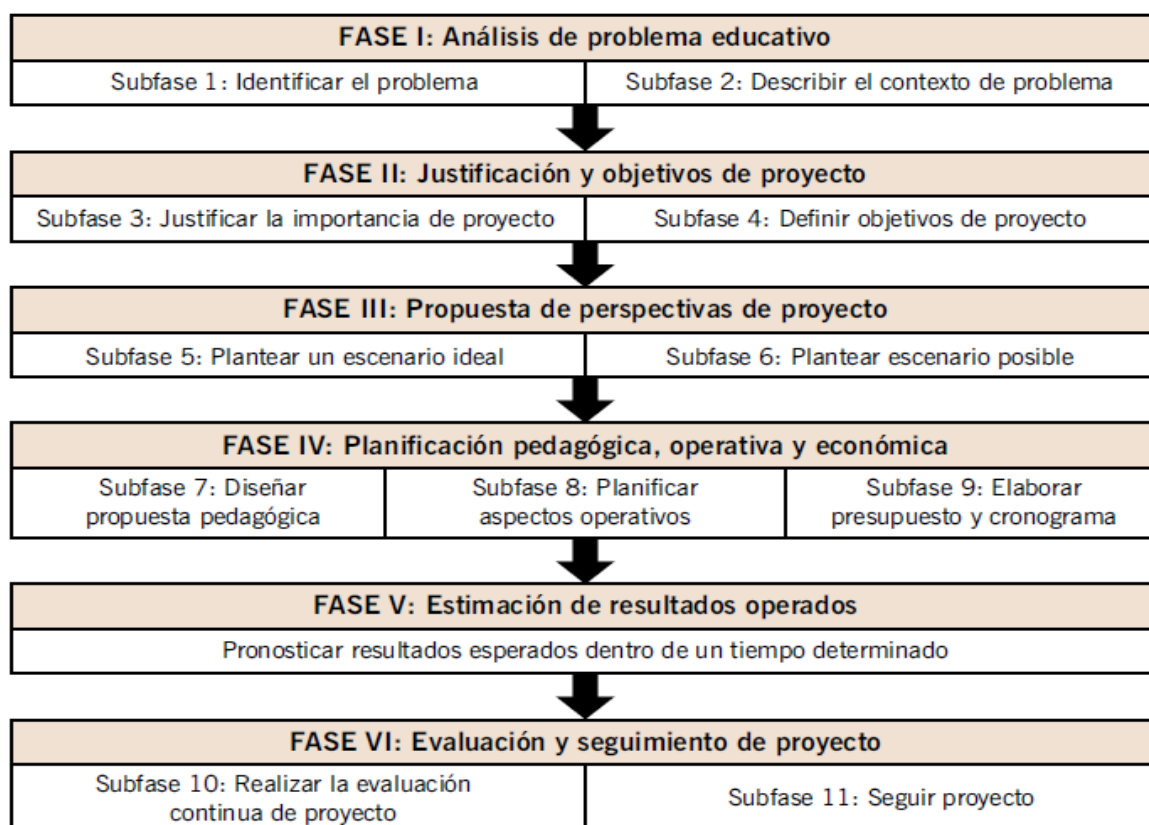


Figura N 4 Mitología. Fuente: Marciniak (2007, p. 79)

Para terminar con este punto, se puede decir que “existe la demanda de mejorar diferentes partes de la educación virtual relacionadas con el curso virtual y la gestión de las universidades virtuales” (Marciniak, 2010, p. 93). Es decir, para que una interacción virtual sea correctamente elaborada, debe estar planificada o planteada de modo apropiado teniendo en cuenta, de manera cuidadosa, cada una de las fases presentadas en líneas anteriores. Además, resulta importante mencionar que, para el diseño de un curso virtual, es de suma importancia contar con un escenario metodológico y un paradigma de curso que servirán de cimiento para desarrollar de manera exitosa el trabajo de producción de cursos virtuales.

2.2.11. ***El proyecto “planeamiento curricular y evaluación formativa”***

El Ministerio de Educación, en el contexto de la activación del Currículo Nacional, ha preparado “un conjunto de acciones formativas orientadas a fortalecer las capacidades de directivos y docentes en relación a la planificación y evaluación formativa para que luego sean aplicadas, de manera progresiva, en el contexto de sus escuelas” (UPCH, 2017, p. 2). A este proyecto se sumó la Universidad Peruana Cayetano Heredia quien estuvo frente al desarrollo del Curso virtual de Planificación Curricular y Evaluación Formativa “en las instituciones educativas públicas focalizadas al nivel Primario reciben asistencia técnica básica e intermedia, en las regiones de Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Ica, Moquegua, Puno, Tacna, Ancash, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, Lima Metropolitana, Lima Provincias y Pasco” (UPCH, 2017, p. 2).

Este curso fue diseñado en cuatro módulos temáticos, cada uno de estos tuvo una duración dos semanas y constó de dos unidades, haciendo un total de ocho semanas de labor. Según (UPCH, 2017):

Cada unidad requerirá de, por lo menos, un trabajo colaborativo o individual, así como de la participación en el foro de forma particular o colectiva, o una tarea. Cada módulo iniciará con un video introductorio que brindará información sobre el propósito, el contenido temático y las unidades y actividades. (UPCH, 2017, p. 2)

2.2.11.1. ***Información general del curso***

En las líneas posteriores, se describen las características generales del curso titulado “Planificación Curricular y Evaluación Formativa”. Estas son el propósito y contenidos que se desarrollaron en el curso con relación a las actividades planificadas que se realizaron en cada módulo.

2.2.11.2. Propósitos

El objetivo principal que se planteó alcanzar, es que, al concluir, el participante, según (UPCH, 2017) haya desarrollado los siguientes desempeños:

- Diseña la evaluación de modo formativo en conformidad con las definiciones, orientaciones y perspectivas de la planeación y valoración formativa.
- Elabora la planificación curricular usando las definiciones, orientaciones y perspectivas de planeación y valoración formativa, enlazando de modo coherente los adiestramientos que se promueven. (p. 4).

2.2.11.3. Contenidos y duración

El estudio del curso se desarrolló en 8 semanas. Aquí se incluye al módulo 0, el cual consistió en la inducción al curso virtual. Todo ello se presenta en cuatro módulos temáticos de dos semanas cada uno y una semana para el cierre o finalización del curso. Los módulos que integraron al curso se plasman en el siguiente cuadro:

Módulos		Contenidos
Módulo 1: Semana 1 y 2	¿Qué entiendo por evaluación formativa?	Unidad 1: ¿Qué entiendo por evaluación formativa?
		Unidad 2: Nos apropiamos de la definición de evaluación formativa
Módulo 2: Semana 3 y 4	Relación entre planificación y evaluación formativa	Unidad 1: Referentes teóricos de la evaluación formativa
		Unidad 2: La evaluación en el aula y el proceso de planificación
Módulo 3: Semana 5 y 6	La planificación	Unidad 1: La planificación
		Unidad 2: La situación significativa
Módulo 4: Semana 7 y 8	La retroalimentación	Unidad 1: La retroalimentación
		Unidad 2: Formas de retroalimentación
Cierre del curso - semana 8		

Figura N 5. Contenidos. Fuente: UPCH (2017, p. 5)

2.2.11.4. Metodología

La metodología promovida para este curso se encuadró en “el enfoque de la evaluación formativa, que permite al participante conocer desde un inicio lo que se espera logre al finalizar el curso, así como durante todo el proceso de desarrollo del curso en cada una de las actividades propuestas” (UPCH, 2017, p. 5).

Esta metodología involucraba al tutor y asistente para conseguir los propósitos que pretendía el curso. Por ello, en el transcurso de la planificación, el asistente contó con la comitiva y dirección de su tutor quien iba supervisando “el progreso alcanzado y las dificultades presentadas para que de manera conjunta aportar en su mejora” (UPCH, 2017, p. 5). De igual modo, el concurrente recepcionaba, de modo continuo, la retroalimentación informada

y adecuada para el fortalecimiento, no solo la presentación afectiva valorativa, sino que coopere al empleo apropiado de los contenidos del curso.

Las acciones se orientaron a la promoción de profesores participantes que presenten una capacidad reflexiva, de indagación, íntegros, justificación, discusión y planeación de epílogos que direccionen la mejoría de su praxis didáctica. En el esquema posterior se sintetiza, de modo lúdico, el procedimiento del curso.

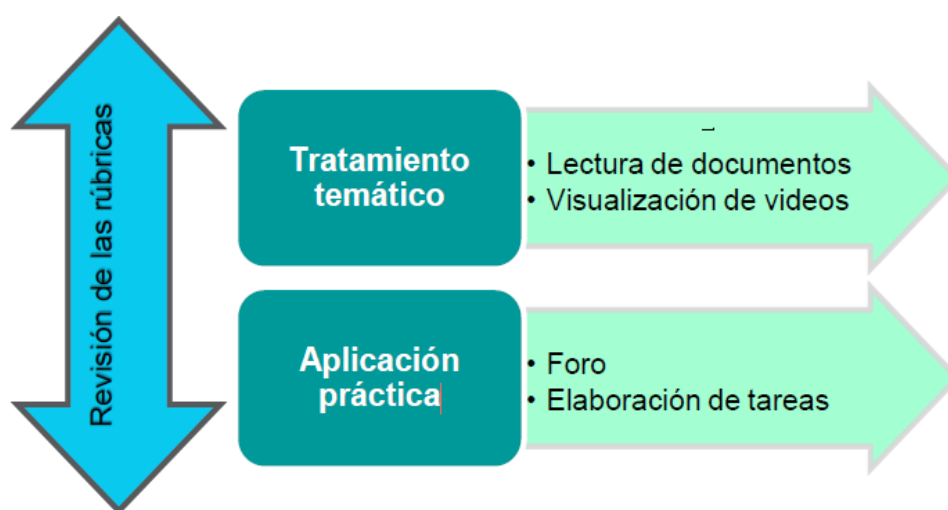


Figura N 6. Metodología. Fuente: UPCH, (2017, p. 6)

2.2.11.5. *Medios y materiales*

El medio sobre el que se desarrolló el curso y su mecánica pedagógica es el entorno virtual Moodle. Para ello, se contó con próximos instrumentos y materiales:

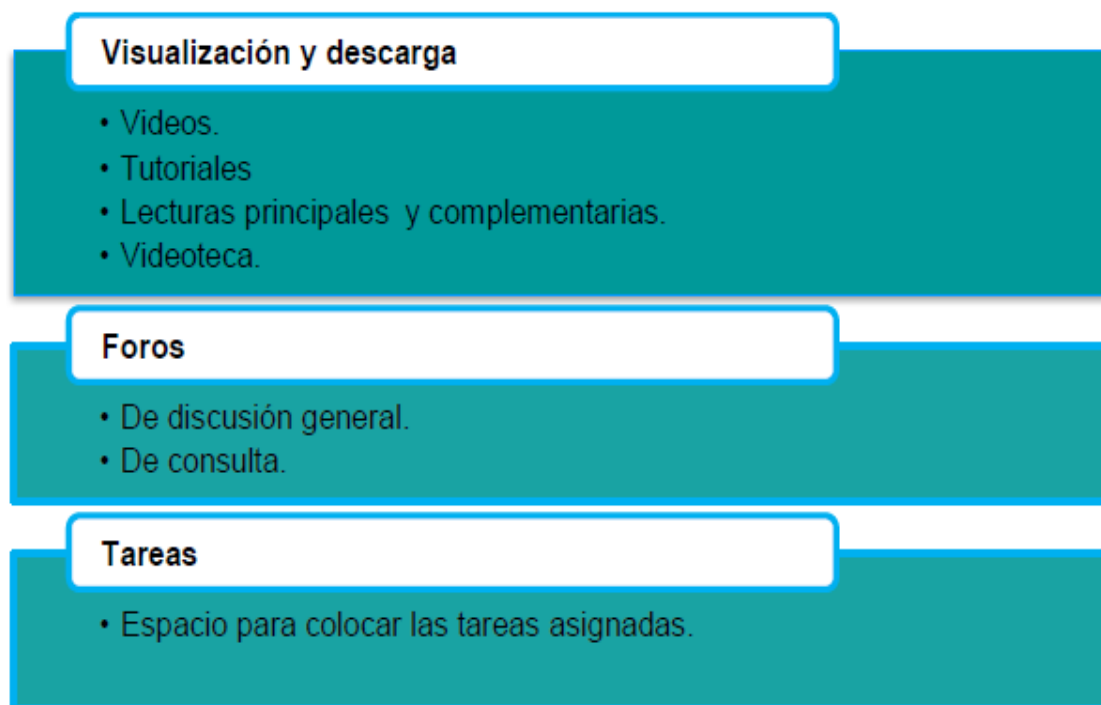


Figura N 7. Medios y materiales del curso. Fuente: UPCH, (2017, p. 6)

Cada docente participante, además de interactuar con sus colegas a través de las herramientas de la plataforma, como el foro, también tuvo la probabilidad de interrelacionarse con su tutor virtual asignado a través de las redes sociales como el *WhatsApp*.

2.2.11.6. **Sistema de tutoría**

Cada profesor asistente contó con la guía y ayuda académica de un tutor quien será el comprometido de:

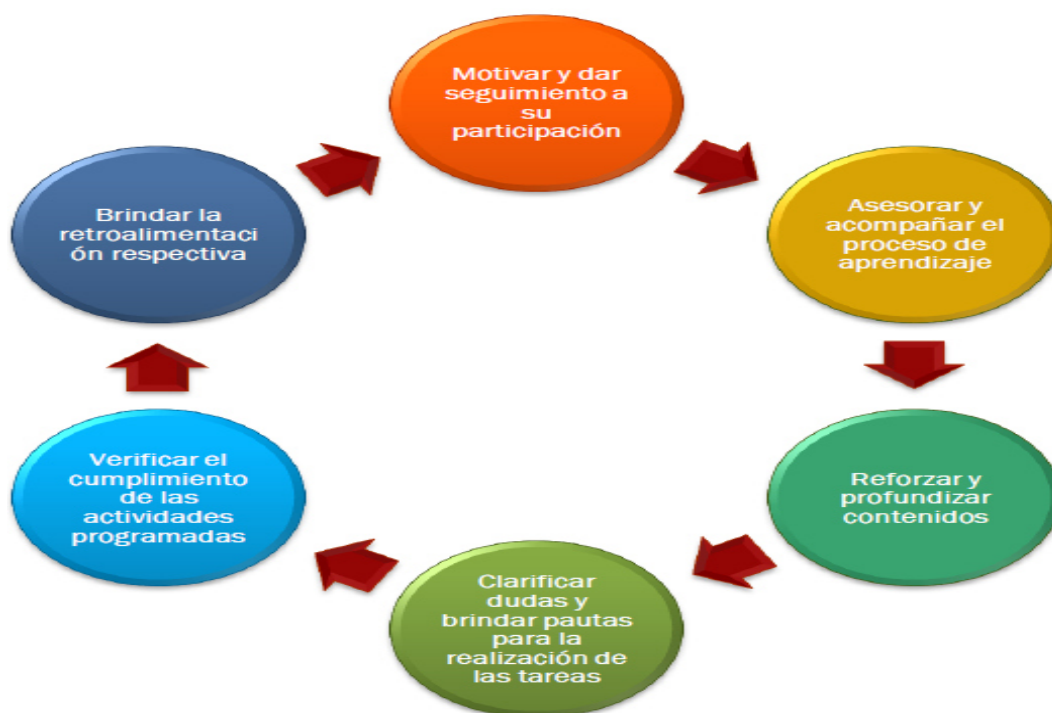


Figura N 8. Medios y materiales del curso. Fuente: UPCH, (2017, p. 7)

2.2.11.7. *Evaluación*

El curso en mención desarrolló la evaluación formativa la cual es “un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias de cada participante, con el fin de contribuir a la mejora de sus aprendizajes y a su proceso de formación” (UPCH, 2017, p. 8).

Las tareas y foros de los cuatro módulos se evaluaron en base a dos rúbricas que constaron de criterios permanentes descritos en cuatro niveles. Estas rúbricas fueron utilizadas antes, durante y después de cada tarea o foro, de modo que, con una adecuada retroalimentación el participante iba progresando en el desarrollo de sus desempeños hasta alcanzar el nivel esperado “logrado o “destacado” a lo largo del curso.

2.2.11.8. Certificación

Al término del curso, el participante que alcanzó el nivel “logrado” o “destacado”, después de haber finalizado el módulo 4, obtuvo un certificado por 120 horas. Mientras que los participantes que registraron en el módulo 4, el nivel de “inicio” o “en proceso”, recibieron una constancia de participación.

Normas de participación en la modalidad virtual

Como en toda situación o espacio de aprendizaje es necesario establecer normas o criterio de participación, las cuales aseguran el desarrollo armonioso de las actividades académicas, en este caso se consideraron cuatro aspectos importantes:

2.2.11.9. Netiqueta

Fueron como un estilo de recomendaciones para los docentes al momento de presentar o enviar un trabajo, las cuales según (UPCH, 2017) mencionaba lo siguiente:

- Realizar sus incursiones con un estilo formal y amplio a la interacción
- Respetar las opiniones de cada docente participante
- Ejecutar la plataforma solo para acciones formativas
- Al aplicar el instrumento de mensajes, no debe evitarse detalles como el tema o el referido del mensaje auténtico. Se recomienda que el escrito de la misiva sea de manera directa y sin anfibologías.
- Revisar de manera minuciosa el escrito de opiniones, participaciones en los coloquios de asesoramiento o polémicas, del mismo modo en la mensajería. Se recomienda no escribir en letras mayúsculas, puesto que usted se encuentra en un contexto académico y formal (p. 9).

2.2.11.10. *Respeto de autoría y prevención del plagio*

Esto suponía que “toda idea extraída de una fuente bibliográfica o electrónica debe ir acompañada del autor y año de publicación de la obra” (UPCH, 2017, p. 9). Además, se explicaba lo siguiente: “el plagio en los espacios académicos constituye un delito. Desde el programa, en caso que a un docente participante se le haya detectado cometiendo plagio, o haya obviado la autoría, será sancionado con una baja calificación” (UPCH, 2017, p. 9). En el desarrollo del curso se respetó y se hizo respetar el derecho de autoría, ya que muchas veces, se toman ideas, dejando de lado al autor.

2.2.11.11. *Empleo de citas y referencias bibliográficas*

Estas indicaciones se explicaron de la siguiente manera, según (UPCH, 2017), estas fueron:

- Los quehaceres previstos en el presente curso necesitan el consejo de fuentes bibliográficas además de electrónicas.
- La lista de referencias debe planificarse en ordenadamente de acorde al autor o de la entidad institucional de la que procede los datos, de tratarse de una página web (p. 10).

Básicamente las indicaciones que se mencionan estaban relacionadas a la manera cómo se debe elaborar una cita, dependiendo del tipo de fuente del que se extraiga la información.

2.2.11.12. *Confidencialidad*

Para este punto, la (UPCH, 2017) sugiere lo siguiente “toda información proporcionada en el presente programa: contenidos, conocimientos y procedimientos, debe ser empleada solo para fines del mismo. El docente participante debe comprometerse a no darle otro uso o distribuirlo a personas

ajenas al curso” (p. 10). Por ende, el ingreso es particular. A cada profesor que fue partícipe del curso, se le proporcionó un usuario y contraseña, que debía ser intransferible.

Finalmente, es importante mencionar que para la implementación de este curso se contó con una secuencia de características técnicas minúsculas, tanto para su navegación como en la realización de diversas acciones y labores encargadas. En lo que alude al suministro, mínimo el asistente debía poseer con una computadora personal o transportable con conectividad a Internet, software dispuesto en la PC, memoria RAM 128 MB o mayor y salida de sonido en la PC o audífonos. En lo referente a programas y aplicativos, también se requiere de características particulares como Microsoft Office 2000/2003 o más actuales (Word y Power Point), Acrobat Reader (para documentaciones en PDF), reproductor tanto de videos como de sonidos (Windows media), navegadores de Internet (preferentemente Google Chrome) y contar con el funcionamiento tanto de Java como de cookies, (configuración que se realiza en el explorador de Internet). En cuanto a medios para interactuar, el profesor asistente requiere de un correo electrónico activo (Gmail, Yahoo, Hotmail, etc.), tener una cuenta de usuario de la plataforma, proporcionar su número de teléfono para interrelacionarse vía *WhatsApp* con el tutor y, como servicios de ayuda al concurrente, el correo electrónico, foros de opiniones, teléfono, etc. Cabe mencionar que la comunicación no podía ser simultánea, de ahí que se recomendó revisar de manera constante la información de cada una de las herramientas.

2.2.12. Evaluación de proyectos

Para saber cómo se evalúa un proyecto, es importante conocer primero, qué es la evaluación de proyectos, para esto (SNIP, 2014) sostiene que “La evaluación del proyecto tiene como objetivo evaluar económicamente cada una de las soluciones alternativas técnicamente factibles al problema, contribuyendo a la elección de aquella que genere mayores beneficios” (p. 14). Esta definición, claramente está planteado desde el ámbito económico”. La evaluación de un proyecto puede establecerse desde un punto de vista

financiero o privado y desde un punto de vista económico o socioeconómico” (SNIP, 2014, p. 14).

- **Desde el punto de vista financiero o privado**

Este punto de vista, obviamente, considera mucho lo que son los ingresos o egresos, los costos y los beneficios, para reforzar lo dicho, se cita a (SNIP, 2014) que sostiene:

Se consideran los ingresos y egresos monetarios efectivamente realizados por una persona, una empresa, el sector público, etc. Permite determinar si a esa persona (empresa, sector público, etc.) le conviene o no ejecutar un determinado proyecto. Esta evaluación tiene en cuenta los beneficios y costos que el proyecto implica para ese grupo, sin considerar si hay otras personas o actividades que a su vez se benefician o se perjudican con su ejecución. Si en la situación con proyecto se prevé que el privado alcanza una mayor riqueza que en la situación sin proyecto, le conviene ejecutarlo. Como puede apreciarse, la definición de beneficios y costos requiere previamente definir desde qué punto de vista se abordará la evaluación. (SNIP, 2014, p. 14)

Como se puede apreciar, esta perspectiva de evaluación solamente considera el tema monetario, es decir los costos y beneficios que implicaría la realización de uno u otro proyecto.

- **Desde un punto de vista económico o socioeconómico**

Desde este punto de vista:

Se busca cuantificar la variación del bienestar de la sociedad en su conjunto. Esta evaluación pretende determinar si a un país o a una región, como conjunto, le conviene o no que se ejecute un proyecto. Tiene en cuenta, por lo tanto, los beneficios y costos que perciben todos los habitantes del país (o región, en su caso). Normalmente, si no se aclara desde qué óptica se evalúa, se supone que la evaluación socioeconómica se hace desde el punto de vista del país. La evaluación económica trata de determinar si el bienestar del país

como un todo aumenta o disminuye como consecuencia del proyecto. (SNIP, 2014, p. 15)

Según la Unesco (2011), sostiene que la evaluación de un proyecto: “Debía ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación (esto es, cada uno de los proyectos) y que dicho proceso implicaba, en el mismo sentido, un acto de interrogación sobre dicho objeto a partir del cual se formulaban juicios de valor.” (p. 17).

Por otro lado, “se acordó que toda evaluación siempre supone algún tipo de recorte, ya que resulta imposible pretender atrapar en dicho proceso la riqueza y la variedad de acciones, procesos y resultados desarrollados en cada uno de los proyectos” (IIPE-UNESCO, 2011, p. 18). Lo que se pretende explicar en la cita es que, en todo proceso de evaluación de un proyecto, siempre va a existir fraccionamiento o reajustes; ya que es imposible abarcar toda la vastedad de actividades, procedimientos y consecuencias desarrolladas en cada uno de los proyectos.

Asimismo (Aguilar M. & Ander E., 1992), plantean una definición, si bien es extensa; pero de alguna manera propone la idea principal que se quiere hacer llegar:

La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, se han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en el que dichos logros se han dado, de forma tal que sirvan de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (Aguilar M. & Ander E., 1992, p. 18)

Por otro lado, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) mantiene la siguiente definición respecto a la evaluación de proyectos:

Una apreciación, lo más sistemática y objetiva posible, de un proyecto, programa o política en curso o concluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas extraídas del proceso de adopción de decisiones de los beneficiarios y los donantes. (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, p. 18)

De todo lo anterior, se puede decir que, los autores mencionados resaltan distintos aspectos. De manera tal que, coincidieron en la interacción entre los organizadores de los proyectos; es decir, la creación de la cognición para perfeccionar los modos de accionar, la preeminencia del adelantamiento, programación de cursos de actividades como parte de la evaluación de programas y proyectos, es decir, “la direccionalidad del proceso; la evaluación asociada a procesos de toma de decisiones; la elaboración de un juicio fundado, orientado por principios del método científico (validez y confiabilidad) y por principios de carácter práctico (utilidad y oportunidad de la evaluación)” (IIPE-UNESCO, 2011, p. 19).

- **Importancia de la evaluación de un proyecto**

La evaluación de un proyecto es un componente crucial de un buen mecanismo de gestión y rendición de cuentas de proyectos y programas. El proceso de evaluación de un proyecto según la (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 6) permite:

- Establecer la realización del programa o proyecto con referencias exactas o basadas en pruebas que brinden información a los

encargados de la administración y del acogimiento de decisiones; de manera de que direccionen la intervención y avancen sus resultados

- Aportar al aprendizaje de carácter institucional y a la propagación de cogniciones al distribuir y cavilar sobre las vivencias e instrucciones de manera que se pueda sustraer lo que realizamos y la manera de cómo lo realizamos
- Vigilar por el rendimiento de cuentas y la obligación al manifestar si se ha realizado nuestra labor de conformidad a lo pactado y en conformidad con las normativas propuestas, por ejemplo, el Código de comportamiento y los Principios Fundamentales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
- Proporcionar ocasiones para que los interesados, sobre todo los favorecidos, manifiesten sus ideas y opiniones con respecto a nuestro quehacer, exponiéndonos como ejemplos de introducción a las críticas y exteriorizando nuestro anhelo de asimilar experiencias y adaptaciones a las exigencias cambiantes.
- Estimular y elogiar nuestro quehacer resaltando nuestras obtenciones y resultados, fortaleciendo la moral y aportando al desplazamiento recursos

2.2.12.1. *Las seis etapas esenciales del seguimiento y la evaluación de proyectos o programas*

Según la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) mencionan las siguientes:

1. identificación del objeto y la trayectoria del procedimiento y valoración
2. Planificación del compendio y la administración de información
3. Planificación del estudio de información

4. Planificación de la propagación y la utilización de datos
5. Planificación del reforzamiento de la aptitud y los requerimientos humanos fundamentales para los quehaceres de rastreo y evaluación
6. Preparación del presupuesto de rastreo y evaluación

A continuación, se detallan cada una de las etapas del proceso de evaluación de un proyecto:

a) ETAPA 1: Identificar el objeto y el alcance del sistema de seguimiento y evaluación

Está compuesta de cuatro momentos, de ahí que la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) manifiesta “El propósito y el alcance del sistema de seguimiento y evaluación responden a dos preguntas: ¿por qué necesitamos un sistema de seguimiento y evaluación? y ¿qué alcance debe tener?” (p. 34). Ello sirve como punto inicial para la evaluación. Los cuatro momentos que componen esta etapa son los siguientes. En primer lugar, se encuentra *Indagar la planificación de operaciones del proyecto o programa (marco lógico)*. Al respecto la (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011) menciona lo siguiente:

Esta matriz consiste en un resumen del plan de operaciones del proyecto o programa, basado en un análisis de la situación y de los problemas llevado a cabo durante la etapa de formulación de la intervención. Condensa la secuencia lógica de los objetivos establecidos para alcanzar los resultados previstos del proyecto o programa (actividades, productos, efectos directos y meta), los indicadores y los medios de verificación para medir dichos objetivos, y las principales hipótesis (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 34).

Por eso, se recomienda que cuando se revise el encuadre lógico, es relevante comprobar que sea coherente y adecuado, muchas veces por la prisa por iniciar un proyecto o programa se descuida la confección del marco lógico. En

segundo lugar, se revisará *Reconocer las exigencias elementales y expectativas de las partes que se favorecerán en materia de datos*. Esto ayudará a asegurar que los datos sobre la evaluación se comprendan, se usen y se perciban como propia. De ahí que la (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011) menciona al respecto:

Es fundamental entender a ciencia cierta las prioridades y las necesidades de información de las partes interesadas en la intervención o afectadas por ella, incluidas las motivaciones, la experiencia y el compromiso de los interlocutores, así como las restricciones políticas y de otra índole a las que están sujetos muchos de ellos (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 37).

Al realizar los quehaceres de acompañamiento es importante tener en cuenta o invocar al entendimiento y experiencia de los individuos locales con la finalidad de afianzar la pertinencia y factibilidad en el entorno local, y que el proceso de evaluación no solo sea creíble; sino también aceptada y apoyada. En tercer lugar, se encuentra el *Establecer las normas de acompañamiento y evaluación*. “Estos requisitos pueden implicar procedimientos muy minuciosos y determinados formatos y recursos, y no suelen ser negociables. Por lo tanto, conviene identificarlos y preverlos durante la primera etapa del proceso de planificación del seguimiento y la evaluación” (2011, p. 38). Por último, se revisará el *Establecer la trayectoria de las acciones elementales y medidas de acompañamiento y evaluación*. Esto hace referencia a su escala y complejidad. Al respecto, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas, 2011) sugiere disposiciones relevantes en cuanto al alcance – envergadura – del sistema de acompañamiento y valoración las cuales incluyen las siguientes:

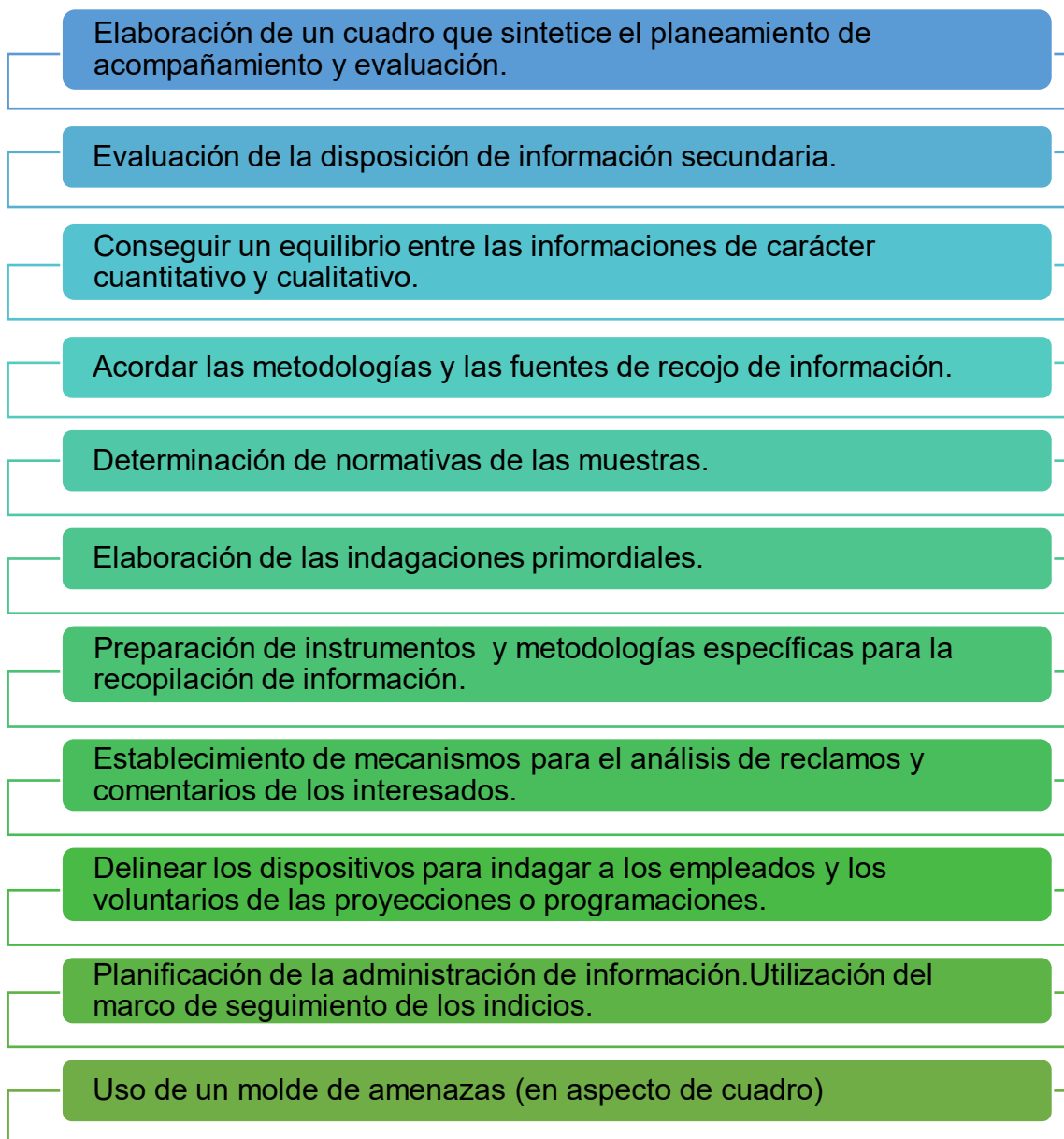
- **La escala geográfica** del sector de proyección o programación, incorporado el ingreso a los sectores destinatarios de la programación;

- **La escala demográfica** de proyección o programación, incorporados algunos poblamientos destinatarios específicos y la probabilidad de ingresar a ellas;
- **El cronograma** o el tiempo de la proyección o programación, incorporados todas las exigencias asociadas al acompañamiento y valoración que se originen pre y post su realización.
- **El presupuesto y los recursos humanos disponibles.**

Si se determina claramente los alcances del sistema de evaluación, se podrán reconocer de manera más sencilla los quehaceres y las dimensiones más relevantes de este procedimiento, esto es, el seguimiento general y extensión del mecanismo.

b) ETAPA 2. Planificar la recopilación y la gestión de datos

Después de haber definido las exigencias de datos de la proyección o programación, lo siguiente será la planificación y la administración confiable de información con la finalidad de analizar de manera eficiente y usarse como dato, las sugerencias para ejecutar esta etapa, lo formula la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) que se mencionan a continuación:



Como se puede apreciar, esta etapa está compuesta de doce momentos que se deben considerar al momento de planificar el proceso de evaluación. Además, cabe mencionar que la evaluación de un proyecto no es tarea fácil, y para obtener resultados satisfactorios se recomienda tener presente cada momento de toda etapa.

c) ETAPA 3. Planificar el análisis de datos

La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) señala que planificar el análisis de datos es “el proceso

mediante el cual los datos recopilados (en bruto) se convierten en información utilizable”. Además, constituye un periodo importante del procedimiento de planeación de la evaluación, porque:

Da forma a la información comunicada y determina su posible utilización. En realidad, constituye un proceso continuo durante todo el ciclo del proyecto o programa en el que los datos recopilados cobran sentido y permiten fundamentar los programas en marcha y futuros. Este análisis puede llevarse a cabo cuando los datos se recopilan inicialmente y, por supuesto, cuando se da cuenta de ellos en el proceso de elaboración de informes (analizado en la siguiente etapa). (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 60)

Este estudio de información significa la búsqueda de inclinaciones, agrupaciones temáticas u otros vínculos entre las informaciones diversas, evaluación de la actuación en función de planeamientos, la extracción de conclusiones, pronosticar algunos problemas y buscar posibles soluciones para la posterior toma de decisiones, y el aprendizaje institucional. “El análisis confiable y oportuno es esencial para la credibilidad y la utilización de los datos” (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 60).

d) ETAPA 4. Planificar cómo se difundirá y utilizará la información

Es en esta fase, las informaciones recopiladas y examinadas se presentan como datos para ser usadas por los interesados cruciales. Para esto, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) se manifiesta al respecto.

La elaboración de los informes constituye un componente crucial del seguimiento y la evaluación porque, independientemente de cuán bien se hayan recopilado y analizado los datos, si su presentación es precaria, el informe no será de mucha utilidad – lo que se traduce en un derroche considerable de recursos, tiempo y personal de gran valor –.

Lamentablemente, hay muchos ejemplos de datos valiosos que terminan siendo inservibles debido a la elaboración de informes deficientes. (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 70)

Esta etapa consta de dos momentos que son los siguientes. En primer lugar, se encuentra la Prevención y planificación de cómo se construirán los informes y, en segundo lugar, se evidencia el Planificar cómo se utilizará la información. Con respecto al primero, se puede decir que es de suma importancia la prevención y planificación de la creación de informes con sumo celo. Y referente a lo segundo, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) supone al respecto:

El propósito general del sistema de seguimiento y evaluación es brindar información útil. Por lo tanto, su utilización no debe ser una idea que se nos ocurra a último momento, sino un aspecto fundamental que debemos tener en cuenta durante la planificación. Por ello, la tarea de determinar las necesidades de información de los interesados. (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 80)

Como supone esta cita, la evaluación tiene una finalidad bien definida y es la de ofrecer una información útil. Por ello, debe ser previamente programada y no algo improvisado que salga a último momento.

e) ETAPA 5. Planificar el fortalecimiento de la capacidad y los recursos humanos necesarios para las actividades de seguimiento y evaluación

Si se desea seguir una evaluación de manera eficaz, es importante contar con personal idóneo que lo represente. Por ello, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) sugiere:

Si bien el plan de seguimiento y evaluación determina las responsabilidades inherentes a la recopilación de datos sobre cada indicador, también es importante designar a los responsables de los procesos de seguimiento y

evaluación, incluida la gestión y el análisis de datos, la elaboración de informes y la capacitación en seguimiento y evaluación. (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 84)

Al prever la manera cómo se emplearán los procesos humanos para los quehaceres de evaluación; en primer lugar, se tiene que determinar la experiencia con la que cuenta el equipo en el campo de proyecciones o programaciones, las entidades organizativas participantes, las sociedades beneficiadas y cualquier otro concurrente del sistema.

d) ETAPA 6. Preparar el presupuesto de seguimiento y evaluación

Esta etapa a la vez comprende los siguientes momentos. En primer lugar, se encuentra el *Desglosamiento de rubros del presupuesto solicitando destinados a quehaceres de acompañamiento y valoración*. Se puede empezar realizando un catálogo de labores y con los costes asociados a las mismas, como, por ejemplo:

- **Recursos humanos:** vinculado a los cálculos por ocultar la concesión de empleados, incorporado el equipo a tiempo completo, los asesores exteriores, la formación y el afianzamiento de la aptitud, y otros desembolsos cercanos, como las interpretaciones o la entrada de información para las encuestas originarias;
- **Gastos de capital:** vinculado a los cálculos por cubrir el importe de los establecimientos, los equipamientos y los abastecimientos de oficina, los desembolsos de transición y hospedaje, maquinarias y programas informáticos, y la impresión, difusión y repartición de documentaciones de acompañamiento y evaluación.

Como se puede apreciar en el ejemplo, el desglose de rubros significa, separar los gastos de acuerdo con cada grupo de actividades. En segundo lugar, se revisará el *Incluir los importes los costos de acompañamiento y*

valoración en el presupuesto de proyección o programación, al respecto la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2011) menciona que “los costos asociados al seguimiento periódico del proyecto o programa y la realización de evaluaciones deben incluirse en el presupuesto de la intervención, en lugar de tomarse como parte de los gastos generales de la organización, como gastos administrativos o de desarrollo institucional” (p. 91). En tercer lugar, se tratará acerca del *Inquirir las contribuciones y los requerimientos presupuestarios de los donadores*. En esta parte se debe determinar los requisitos específicos y claros para la elaboración del presupuesto o las pautas que establece el organismo financiero o de la entidad que se encarga de la realización del proyecto.

Si los fondos provienen de diversas fuentes, asegúrese de que el presupuesto esté desglosado por donante. Establezca si hay costos adicionales que cubrirán los donantes, como evaluaciones solicitadas por ellos o estudios de base, y consulte a la unidad o el funcionario de finanzas para asegurarse de que el presupuesto se prepare conforme al formato requerido. (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2011, p. 92)

En pocas palabras, el presupuesto se debe elaborar de manera organizada, por categoría. Si son donaciones, entonces se debe separarlos de los recursos de autofinanciamiento. Y el último momento a considerar es el *Incorporar en la planeación los probables desembolsos imprevistos*. Los desembolsos imprevistos, vale decir, son desembolsos, que de manera inesperada permiten el surgimiento durante la ejecución de la proyección o programación. Como participantes o encargados de algún proyecto es importante considerar este tipo de gastos, que de alguna u otra manera surgen, tal puede ser el encarecimiento, la desvalorización de la moneda, el hurto de maquinarias o equipamientos, o la exigencia de la selección o análisis de información adicionales para la verificación de ciertas dudas o descubrimientos.

Se ha visto a lo largo del desarrollo de este punto que la evaluación constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo de un proyecto, porque es a través de la evaluación exhaustiva que se obtiene información valiosa acerca de las fortalezas y debilidades que tenga durante el desarrollo del proyecto. Además, es a través de la evaluación que se podrá determinar si se está encaminando y realizando las actividades de manera adecuada para lograr los objetivos que persigue dicho proyecto. Asimismo, es importante recordar que la evaluación no solo se realiza al final del proyecto, sino que, se lleva a cabo durante todo el desarrollo de este; es decir, antes, durante y después: una evaluación de inicio, de proceso y una evaluación final. De esta manera se podrá lograr el objetivo principal y al final los resultados esperados serán satisfactorios para todos los involucrados.

2.2.13. *La percepción y evaluación de proyectos*

La percepción es un término que puede entenderse desde diversos puntos de vista, por ejemplo, desde el ámbito psicológico, y en este caso se va tomar desde el ámbito valorativo para esto se toma la definición de (Guadamuz M., 2011) quien sostiene lo siguiente:

La percepción es un proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno. Mediante este proceso el sujeto selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen significativa y coherente del mundo. Dos individuos podrían estar expuestos a los mismos estímulos aparentemente en las mismas condiciones; sin embargo, la forma en que cada uno de ellos los reconoce, selecciona, organiza e interpreta constituye un proceso altamente singular, basado en las necesidades, valores y expectativas específicas de cada persona (Guadamuz M., 2011, p. 9).

La cita supone que la percepción es un proceso complejo de orden superior que, mediante los sentidos el organismo recibe, elabora e interpreta la información del mundo que lo rodea. Además, mediante dicho proceso el sujeto selecciona de manera exhaustiva los estímulos para, finalmente,

formarse una imagen significativa del mundo exterior. Cada persona tiene una percepción única del mundo, ya que dos personas pueden estar expuestas a los mismos estímulos, pero cada uno de ellos reconoce, selecciona y organiza de manera diferente.

Por otro lado, Robbins, citado por (Bustamante U. & Donoso D., 2010) definen a la percepción “como un proceso mediante el cual, los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente” (p. 6). Esta visión es complementada por Lambin, también citado por (Bustamante U. & Donoso D., 2010):

[...] proceso por el cual un individuo selecciona e interpreta la información a la cual está expuesto. Los individuos tendrán, pues, en general, percepciones distintas de una misma situación, porque la atención es selectiva. La percepción tiene una función reguladora, en el sentido que filtra la información. (Bustamante U. & Donoso D., 2010, p. 6)

En las definiciones presentadas anteriormente, se puede rescatar la idea de que es un proceso de selección e interpretación de información al cual está expuesto el individuo, además de que existen percepciones distintas frente a estímulos iguales. Los procesos sensoriales informan acerca de los estímulos ambientales. La percepción procesa o traduce estos mensajes sensoriales en forma comprensible o entendible.

2.2.13.1. *Naturaleza de la percepción*

Si de procesos cognoscitivos se trata, la percepción es el primer proceso a través del cual los sujetos captan información del entorno, “la razón de esta información es que usa la que está implícita en las energías que llegan a los sistemas sensoriales y que permiten al individuo animal (incluyendo al hombre) formar una representación de la realidad de su entorno” (Guadamuz M., 2011, p. 9). Las percepciones se originan a partir de los sentidos, de tal manera que:

El olfato y el gusto informan de la naturaleza química de los objetos, pudiendo estos ser otras plantas y animales de interés como potenciales presos (alimento), depredadores o parejas. El olfato capta las partículas que se desprenden y disuelven en el aire, captando información a distancia, mientras que el gusto requiere que las sustancias entren a la boca, se disuelvan en la saliva y entren en contacto con la lengua. Sin embargo, ambos trabajan en sincronía. La percepción del sabor de los alimentos tiene más de olfativo que gustativo. Existe en realidad como fenómeno psíquico complejo, la percepción, el resultado de la interpretación de esas impresiones sensibles por medio de una serie de estructuras psíquicas que no proceden ya de la estimulación del medio, sino que pertenecen al sujeto. (Guadamuz M., 2011, p. 10)

En la cita se denota que las percepciones se originan a partir de la actividad de los sentidos, ya que estos extraen los estímulos de la realidad para que luego, la percepción lo traduzca o le otorgue sentido de acuerdo a su experiencia.

2.2.13.2. *Importancia de la percepción docente sobre la evaluación de proyectos*

Las percepciones que los docentes poseen acerca de la evaluación de proyectos se originan a partir de la experiencia que estos “van adquiriendo a través de los años y conforme se hayan involucrado en la realización del mismo” (Changano M. & Roque M., 2017, p. 33). Cabe resaltar que estas son conseguidas en cuanto el profesor se implique en la labor de dichos proyectos.

En este punto se plantea la percepción sobre el cimiento de la fenomenología de Edmund Husserl, citado por (Changano M. & Roque M., 2017) quien sostiene que “es todo aquello que aparece en la conciencia de la persona como totalidad, que brinda trascendencia y significado en el conocimiento humano, a través de analogías frases y metáforas” (p. 33). De ahí que se define a “las percepciones como los procesos cognitivos a través de los cuales se realiza la interpretación del mundo real captado por medio de los sentidos” (Changano M. & Roque M., 2017, p. 33). Estas captaciones se van a ir

transformando de acorde a la manera cómo un ser humano vaya asimilando nuevas cogniciones. Es importante destacar que:

Las percepciones son referentes ideológicos que las personas tienen al reproducir y explicar la realidad en base a las experiencias vividas, las cuales pueden ser subjetivas ya que varían de acuerdo a las personas y al tiempo. Según se adquiera nuevas experiencias o motivaciones estas irán cambiando. (Changano M. & Roque M., 2017, p. 33)

Las percepciones que tienen los docentes acerca de la evaluación de proyectos brindan comprensión de los pensamientos o valoraciones que disponen sobre lo que examinan o realizan en un proyecto, específicamente, tratándose del proyecto de “Planificación Curricular y Evaluación Formativa”. Después de haber sido partícipes, ellos brindarán sus valoraciones o percepciones que poseen de todo el proceso que involucró dicho curso.

De la misma manera, permite poseer el concepto claro de la inspección que presentan los profesores participantes y, si este curso o proyecto (Planificación Curricular y Evaluación Formativa) fue relevante y provechoso para ellos.

Sin embargo, es importante recordar que las percepciones de los docentes acerca del curso serán heterogéneas, ya que cada uno tiene un proceso perceptivo distinto, a pesar de que estén frente a los mismos estímulos. Si bien es cierto, habrá ciertas coincidencias, pero ninguna será igual a otra.

2.2.14. Las dimensiones de la percepción

Según (Leonardo O., 2004), existen siete grados de la percepción, o también llamados sentido de la realidad, estos se señalan a continuación:

- **Sentido irracional**

En esta dimensión se encuentra el sentido ilógico de un fenómeno o de la realidad.

- **Sentido instintivo**

Es el sentido animal de supervivencia sobre dicho fenómeno.

- **Sentido intuitivo**

Es decir, es el sentido común.

- **Sentido lógico.**

Es el sentido de las deducciones y vínculos que se dan a través de un marco lógico de la totalidad del acontecimiento.

- **Sentido crítico**

También, se le llama sentido de la investigación del fenómeno, el cual se ha apreciado, planteado hipótesis, estudiado, examinado, indagado, experimentado, corroborado, conformado y llegado a sentencias, leyes o teorías.

- **Sentido prospectivo del fenómeno**

La ciencia presenta la función de la descripción y de la predicción sobre algún fenómeno. Si se conocen las normativas que rigen un fenómeno, entonces se puede augurar cómo se va implicar más adelante dicho fenómeno.

- **Sentido estratégico del fenómeno**

Corresponde a que, si se puede llegar a la descripción y a la predicción el fenómeno; entonces lo que vaya a ocurrir no ocurrirá y que lo que vaya a acontecer, sí acontecerá.

- **Sentido holístico del fenómeno**

Es decir, se llega a la sabiduría.

Estas siete dimensiones de la percepción muestran o reflejan el desarrollo del ser humano. Todo ello comprende desde su nacimiento y atraviesa por ciertas

etapas características de la persona. Se podría comparar, incluso, con las cuatro etapas del desarrollo cognitivo que plantea Jean Piaget.

En el siguiente esquema se muestra los niveles o dimensiones de la percepción.

7 Niveles de Percepción

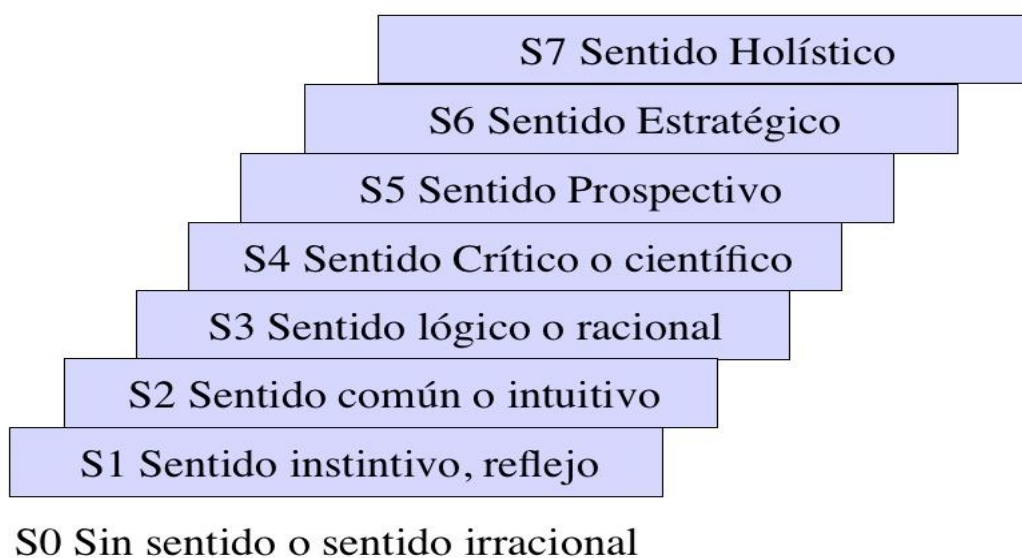


Figura N 9. Siete niveles de la percepción, Fuente: Leonardo (2004)

2.3. Glosario de términos

2.3.1. Conocimiento

“El conocimiento es el proceso en el que el sujeto construye y reconstruye la realidad, pero también suponemos que este proceso no solo transforma la realidad, la cual es el objeto de estudio, sino también el sujeto cognoscente se va transformando en este proceso. Es decir, es un proceso histórico y social, que se desarrolla de lo desconocido hacia lo conocido, que vendría a ser la experiencia adquirida, del conocimiento limitado, aproximado e imperfecto de

la realidad hasta su conocimiento profundo, preciso y completo, es el reflejo activo y orientado de la realidad objetiva y de sus leyes en el cerebro humano. La fuente de todo conocimiento lo conforma la realidad que rodea al hombre y que actúa sobre él.” (Cerón M., 2016)

2.3.2. *Curso virtual*

“Un curso virtual es aquel que se desarrolla totalmente a través de la red, o que se realiza un número considerable de sesiones apoyado en este medio. Se pueden realizar algunos encuentros presenciales, pero la mayoría de la instrucción se hace a través de la red. Los cursos que simplemente publican el programa (contenidos, metodología, evaluaciones, bibliografía) en algún sitio de internet, pero sesionan regularmente en forma presencial, no son realmente virtuales.” (Segarra C. & Bou L., 2010)

2.3.3. *Evaluación*

“La evaluación es el mecanismo para la corrección y la mejora de la planificación, el instrumento para el aprendizaje sobre la experiencia. Es el proceso de conocimiento y medición sistemático que permite valorar los programas aportando datos para la toma de decisiones. Es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que docentes y estudiantes reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias.” (Grau C., 2010)

2.3.4. *Evaluación de proyectos*

“La evaluación de proyectos es una apreciación, lo más sistemática y objetiva posible, de un proyecto, programa o curso, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil,

que permita incorporar las enseñanzas extraídas del proceso de adopción de decisiones de los beneficiarios y los donantes.” (Grau C., 2010)

2.3.5. Evaluación formativa

“La evaluación formativa se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. Tiene una función de diagnóstico en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo de todo el proceso e incluso en la fase final, cuando el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él.” (Aguilar M. & Ander E., 1992)

2.3.6. Evaluación sumativa

“La evaluación sumativa es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede estar referida al finalizar un ciclo, curso o etapa educativa o proyecto, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o de un trimestre, semestre, etc. Su objetivo principal es conocer y valorar los resultados conseguidos por el estudiante al finalizar el proceso un proceso o una actividad, de ahí recibe también el nombre de evaluación final.” (Aguilar M. & Ander E., 1992)

2.3.7. Online

“El término online es una palabra inglesa que significa ‘en línea’. El concepto se utiliza en el ámbito de la informática para nombrar a algo que está conectado o a alguien que está haciendo uso de una red, por lo general conectado a Internet.” (ICFES, 2010)

2.3.8. Percepción

“La percepción es un proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno. Mediante este proceso el sujeto selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen significativa y coherente del mundo.” (Leonardo O., 2004)

2.3.9. *Virtual*

“El término virtual es muy usual en el ámbito de la informática y la tecnología que hace referencia a una realidad construida mediante sistemas o formatos digitales. Se conoce como realidad virtual al sistema tecnológico que permite al usuario tener la sensación de estar inmerso en un mundo diferente al real.” (Luque R., 2011)

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de las variables

Las siguientes tablas muestran la operacionalización para ambas variables:

Tabla N 3. Operacionalización de X

VARIABLE	DIMENSIÓN	ÍTEMS	ÍTEM	PUNTAJE
Nivel de conocimiento de evaluación formativa	• Comprensión básica	La finalidad de la evaluación	1	0 - 5
		Propósito de la evaluación.	2	
		El objeto de la evaluación en el CN.	3, 5	
		Tipos de evaluación.	4	
	• Relaciones internas	Propósitos de la evaluación	6	
		La evolución formativa y su finalidad.	7	
		Docente y su labor en la evaluación formativa.	8	
		Momento de la evaluación,	9	
		Promoción de la evaluación formativa.	10	
	• Planificación	Construcción de unidad didáctica.	11	
		Error constructivo.	12	
		Actividad para llevar a cabo la sesión de aprendizaje.	13	
		Herramientas para valorar el desempeño.	14	
		Actividades para el desarrollo del desempeño.	15	
	• Retroalimentación	Definición de retroalimentación	16	
		Condiciones para la retroalimentación.	17	

	La retroalimentación y la mejora de desempeño.	18
	La retroalimentación es adecuada según la planificación.	19
	Brindar retroalimentación.	20

Tabla N 4. Operacionalización de Y

VARIABLE	DIMENSIÓN	ÍTEMS	ÍTEM	PUNTAJE
Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	• Materiales	Legibilidad de los materiales	1	[0-5]
		Entendimiento de los materiales.	2	
		Los materiales permitieron portabilidad.	3	
		Las consignas indicaban el desarrollo de los materiales.	4	
	• Accesibilidad	Facilidad de acceso.	5	
		Facilidad de ubicación y desplazamiento.	6	
		Accesibilidad a los materiales	7	
		La realización de las actividades no tuvo complicaciones.	8	
	• Tutoría	Presentación formal del tutor.	9	
		Adecuada orientación del tutor para la realización de las actividades.	10	
		La retroalimentación brindada por el tutor sirvió para la mejora de los aprendizajes,	11	
		Las orientaciones del tutor sirvieron para el desarrollo y aprendizaje del curso.	12	
	• Interactividad	Desarrollo del trabajo en grupo.	13	

	Publicación de trabajos por medio de la plataforma.	14
	Interactividad con el tutor para el desarrollo de las actividades.	15
	Desarrollo de las actividades se tuvo conversaron con otros participantes/	16
	El aula virtual tuvo un entorno amigable.	17
	El aula virtual permito la interactuar con los materiales.	18
• Interacción	El aula virtual contó con materiales interactivos	19
	Las actividades incitaron la interactividad con los materiales.	20

3.1.1. Identificación de las variables

Las variables para la presente investigación son las siguientes:

- Nivel de conocimiento de evaluación formativa
- Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa

Tabla N 5. Identificación de variables

NOMBRE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Se entiende como el conjunto de conceptos y esquemas mentales que el docente tiene respecto de la evaluación formativa.	• Comprensión básica • Relación interna • La planificación • La retroalimentación
Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	La percepción es el conjunto de ideas formadas al recibir e interpretar la información respecto de un proceso o situación.	• Materiales • Accesibilidad • Tutoría • Interactividad • Interacción

Tabla N 6. Clasificación de las variables

CLASIFICACIÓN DE LA VARIABLE			
NOMBRE	CRITERIO	TIPO	ESCALA DE MEDICIÓN
Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Por su naturaleza	Pasiva	De intervalo
	Por el método de estudio	Cuantitativa	
	Por la posesión de la característica	Discreta	
	Por los valores que adquieren	Polinómica	
	Por su desempeño en la investigación	No aplica	
Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	Por su naturaleza	Pasiva	De intervalo
	Por el método de estudio	Cuantitativa	
	Por la posesión de la característica	Discreta	
	Por los valores que adquieren	Polinómica	
	Por su desempeño en la investigación	No aplica	

3.2. Tipo y diseño de la investigación

En el presente trabajo de investigación la metodología de investigación fue la denominada “cuantitativa” que incluye un conjunto de actividades y procedimientos que configuran la intención de la investigación en la cuantificación de las variables por medio de la operacionalización de las variables; donde se utilizan una gama de técnicas, métodos, estrategias y procedimientos para la cuantificación e indización de las variables; así como el proceso de análisis estadístico que consiste en la presentación de datos estadísticos, gráficos circulares y tablas de frecuencia.

El trabajo de investigación se desarrolló enmarcándose en una estructura sistematizando el tipo de investigación y el diseño de investigación considerando las siguientes pautas.

- a) El diseño de investigación es no experimental, denominado descriptivo correlacional. Se buscaron parámetros de

correlación entre las variables por medio de la creciente de correlación de Pearson; así, también se muestra el desarrollo de cada variable.

- b) La investigación es clasificada como una investigación transversal, debido a que los datos fueron recolectados en un intervalo de tiempo muy pequeño.

$$M = O_x - O_y$$

Donde:

- M = Muestra
- O = Relación
- Y = Nivel de conocimiento de evaluación formativa
- X = Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa.

3.3. Población

3.3.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis es un docente de una de las entidades educativas públicas que intervinieron en el proyecto “Planificación Curricular y Evaluación Formativa” de la Región Callao.

3.3.2. Población de estudio

La población de estudio es un conjunto de docentes de las entidades educativas públicas que intervinieron en el proyecto “Planificación Curricular y Evaluación Formativa” de la Región Callao.

Tabla N 7. Población

PRIMARIA	
II.EE.	102
TOTAL, DOCENTES	404

3.3.3. *Tamaño y selección de la muestra*

Para poder calcular el número de componentes de la muestra se utilizó la fórmula siguiente (Inga & Torres, 2001):

$$n = \frac{N \times Z_{\alpha}^2 \times P \times Q}{d^2 \times (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \times P \times Q}$$

Figura N 10. Cálculo de la muestra

En donde:

- N = Tamaño de la población.
- Z_{α} = Nivel de confianza.
- P = Probabilidad de éxito, o proporción esperada.
- Q = Probabilidad de fracaso.
- d = Precisión (error máximo admisible en términos de proporción).

Asimismo, se tomaron los siguientes datos:

Tabla N 8. Cálculo de la muestra

CÁLCULO DE TAMAÑO DE MUESTRA	
Población (N)	404
Z_{α} (95%)	2.58

P	0.5
Q	0.5
d	0.05
Tamaño de la muestra (n)	97.54

La muestra que se utilizó para recoger los datos fue el subconjunto conformado por 100 docentes de instituciones educativas públicas que participaron en el Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa de la Región Callao con un grado de error 5% y una confianza de 99%.

3.3.4. Índices de las variables

Teniendo en cuenta la escala de medición de las variables la indización quedó determinada de la siguiente manera:

3.3.4.1. *Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa*

Tabla N 9. índices de Y

CATEGORÍA	PUNTAJE
Muy bajo	[0 ; 20>
Bajo	[20 ; 40>
Medio	[40 ; 60>
Alto	[60 ; 80>
Muy alto	[80 ; 100]

3.3.4.2. *X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa*

Tabla N 10. índices de X

CATEGORÍA	PUNTAJE
Muy bajo	[0 ; 20>
Bajo	[20 ; 40>
Medio	[40 ; 60>
Alto	[60 ; 80>
Muy alto	[80 ; 100]

3.3.5. Técnicas de recolección de datos

El puntaje máximo por cada variable quedó establecido de la siguiente manera:

Tabla N 11. Dimensiones

	VARIABLE	NÚMERO DE DIMENSIONES	PUNTAJE MÁXIMO
VARIABLE Y	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Y ₁ : Comprensión básica	25
		Y ₂ : Relaciones internas	25
		Y ₃ : Planificación	25
		Y ₄ : Retroalimentación	25
		TOTAL	160
VARIABLE X	X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	X ₁ : Materiales	20
		X ₂ : Accesibilidad al aula virtual	20
		X ₃ : Tutoría	20
		X ₄ : Interactividad	20
		X ₅ : Interacción	20

TOTAL	160
-------	-----

La investigación cuenta con dos instrumentos, cada uno con 20 ítems, distribuidos según la tabla anterior. Cada dimensión tiene un puntaje que fue indizado según las siguientes tablas:

Tabla N 12. Índices de las dimensiones de Y

CATEGORÍA	PUNTAJE
Muy bajo	[0 ; 5>
Bajo	[5 ; 10>
Medio	[10 ; 15>
Alto	[15 ; 20>
Muy alto	[20 ; 25]

Tabla N 13. Índices de las dimensiones de X

CATEGORÍA	PUNTAJE
Muy bajo	[0 ; 4>
Bajo	[4 ; 8>
Medio	[8 ; 12>
Alto	[12 ; 16>
Muy alto	[16 ; 20]

Los instrumentos son en su estructura y en la disposición de sus ítems: encuestas. Estas permitieron recoger información respecto a la Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa, puesto que, como se ha visto, este tipo de variables tiende a ser compleja. Para poder obtener datos verídicos por medio de la encuesta, esta se ha tomado de

manera anónima y con el compromiso de mantener en reserva la información brindada, entonces resulta ser una herramienta muy valiosa. Para evaluar la variable Nivel de conocimiento de evaluación formativa, se usó la escala de medición, puesto que se desea obtener información sobre el conocimiento y este instrumento es el más adecuado para obtener este objetivo.

Tabla N 14. Instrumento de recolección de datos

VARIABLE	ÍTEMS	PUNTAJE MÁXIMO
X: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	20	100
Percepción del clima laboral.	20	100
Total	40	200

El proceso de recolección de datos se realizó tomando en cuenta los siguientes pasos:

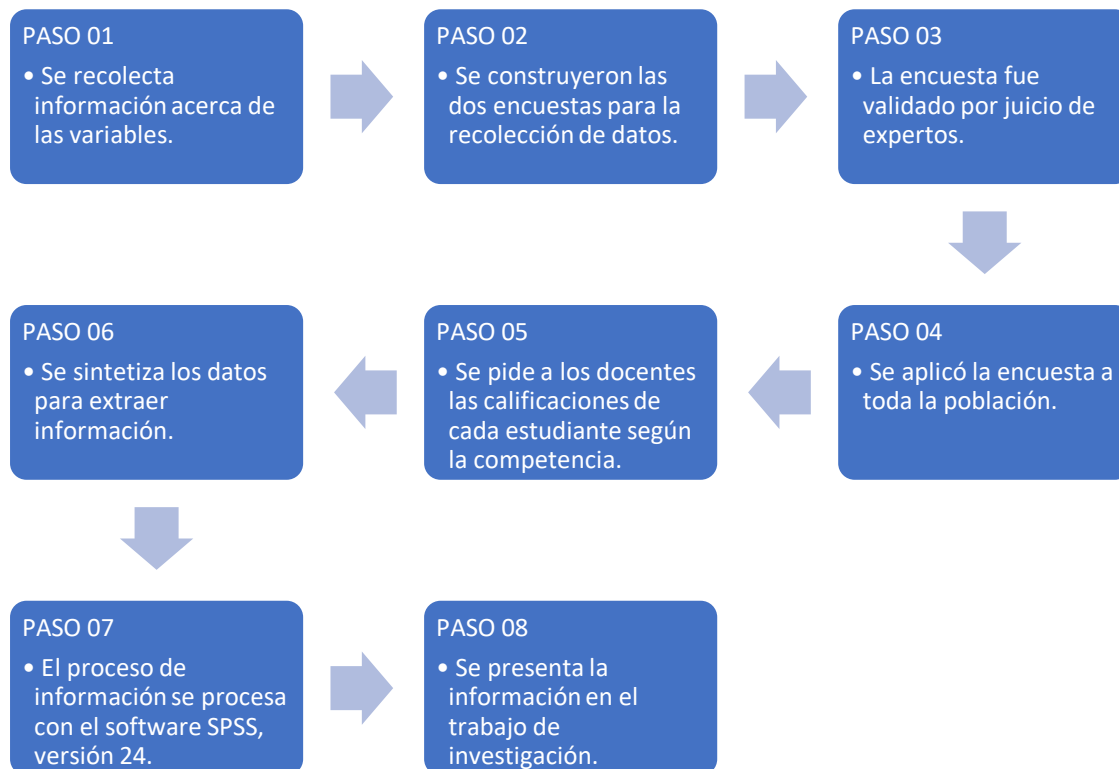


Figura N 11. Pasos para la recolección de datos

3.4. Instrumento de recolección de datos

3.4.1. Validación del instrumento

Se considera que la validez es la determinación de la capacidad que tienen los instrumentos de recolección de datos (IRD) para medir los valores que adquiere la variable, con esta finalidad es que se ha solicitado a 3 especialistas en el ámbito educativo, con diferentes estudios en temáticas que se ciñen en la presente investigación. A ellos se les brindó la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación donde se establecieron los indicadores respectivos.

El resumen de los tres expertos se presenta a continuación.

Tabla N 15. Resumen de validación del IRD

NÚMERO DEL JUEZ	NOMBRE	CALIFICACIÓN	OBSERVACIÓN
1	Dr. Adan Estela Estela	Muy bueno	
2	Mg. Wilder Fabio Ramos Palacios	Muy bueno	
3	Dr. Freddy Huamaní Arredondo	Muy bueno	

3.4.2. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de un instrumento de recolección de datos (IRD) está asociada al grado significativo en que se puede aplicar dicho instrumento de manera reiterada a la misma persona u objeto obteniendo resultados semejantes o parecidos.

Tabla 1. Valores de los niveles de validez

“VALORES	NIVELES DE VALIDEZ
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy Bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente”

Tabla N 16. Confiabilidad del IRD

VARIABLE	ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD	
	ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
Nivel de conocimiento de evaluación formativa	0.901	20
Percepción del Proyecto		
Planificación Curricular y Evaluación Formativa	0.889	20

Para la confiabilidad del instrumento de corrección de datos se ha aplicado el coeficiente de Alfa de Cronbach, donde ambos instrumentos toman el valor muy cercano a 1 (0.901 y $0.889 < 1$), por lo que se dice que ambos instrumentos tienen un nivel de confianza muy alto.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación de los datos

A continuación, se presenta los datos agrupados por dimensiones según se evidencia en la recolección de datos.

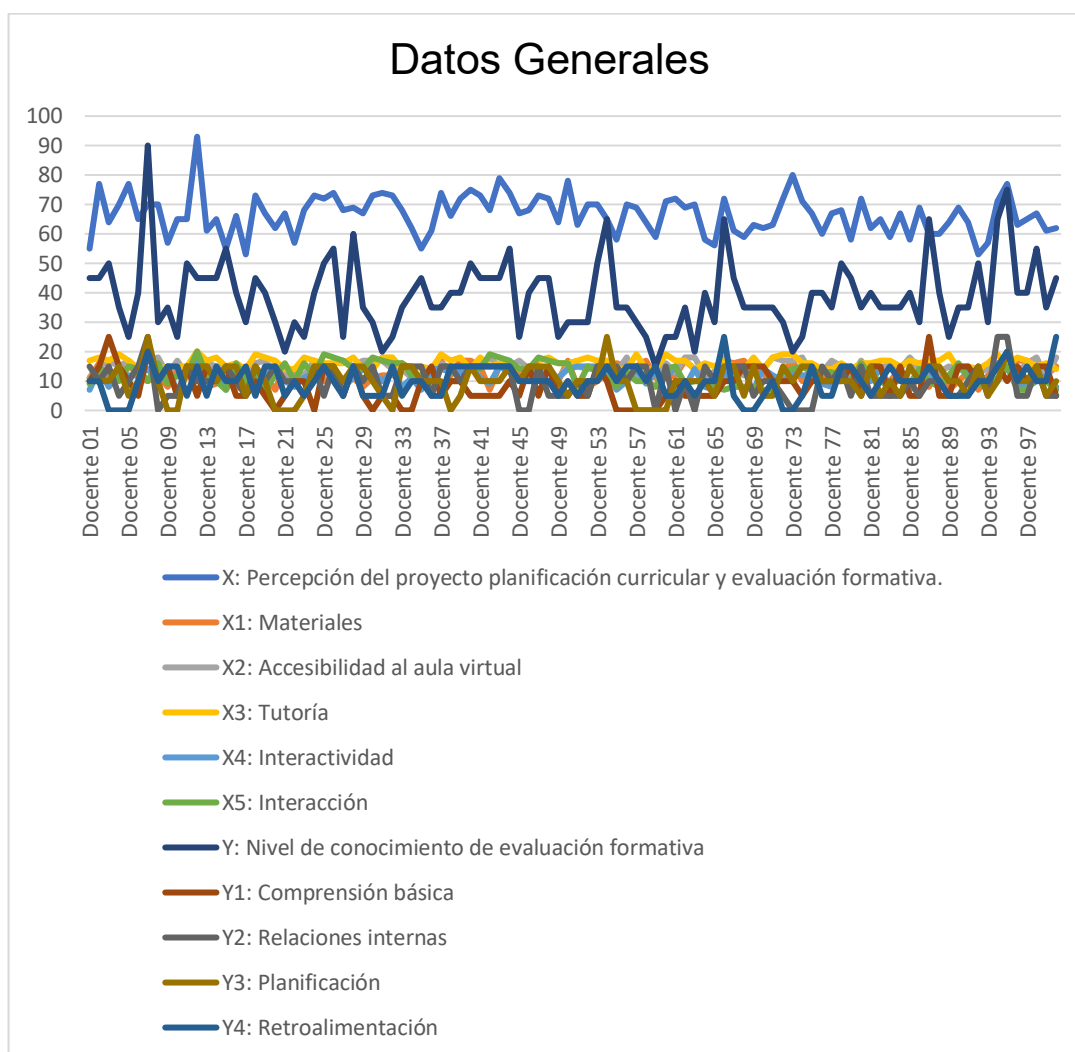


Figura N 12. Datos generales

Tabla N 17 Datos generales

"Docente	X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa.	X1: Materiales	X2: Accesibilidad al aula virtual	X3: Tutoría	X4: Interactividad	X5: Interacción	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Y1: Comprensión básica	Y2: Relaciones internas	Y3: Planificación	Y4: Retroalimentación
Docente 01	55	11	11	17	7	9	45	10	15	10	10
Docente 02	77	16	15	18	14	14	45	15	10	10	10
Docente 03	64	9	17	17	8	13	50	25	15	10	0
Docente 04	70	14	15	19	12	10	35	15	5	15	0
Docente 05	77	16	17	17	12	15	25	10	10	5	0
Docente 06	65	11	14	14	12	14	40	5	15	10	10
Docente 07	70	10	17	19	14	10	90	20	25	25	20
Docente 08	70	12	18	14	10	16	30	10	0	10	10
Docente 09	57	8	12	15	13	9	35	15	5	0	15
Docente 10	65	14	17	15	7	12	25	5	5	0	15
Docente 11	65	14	12	15	12	12	50	15	15	15	5
Docente 12	93	20	15	20	18	20	45	5	10	15	15
Docente 13	61	8	16	17	8	12	45	15	10	15	5
Docente 14	65	9	15	18	13	10	45	10	10	10	15
Docente 15	55	11	15	15	7	7	55	15	15	15	10
Docente 16	66	8	13	16	13	16	40	5	10	15	10
Docente 17	53	7	13	14	9	10	30	5	5	5	15
Docente 18	73	12	16	19	13	13	45	10	15	15	5
Docente 19	67	12	17	18	13	7	40	5	10	10	15
Docente 20	62	7	12	17	14	12	30	0	15	0	15

Docente 21	67	15	12	14	10	16	20	5	10	0	5
Docente 22	57	13	12	14	8	10	30	10	10	0	10
Docente 23	68	11	12	18	11	16	25	10	5	5	5
Docente 24	73	14	17	17	13	12	40	0	15	15	10
Docente 25	72	10	12	16	15	19	50	15	5	15	15
Docente 26	74	12	16	16	12	18	55	15	15	15	10
Docente 27	68	10	17	16	8	17	25	5	5	10	5
Docente 28	69	11	15	18	11	14	60	15	15	15	15
Docente 29	67	8	17	14	14	14	35	5	10	15	5
Docente 30	73	11	17	14	13	18	30	0	15	10	5
Docente 31	74	12	17	18	10	17	20	5	5	5	5
Docente 32	73	12	14	18	13	16	25	5	5	0	15
Docente 33	68	16	14	14	8	16	35	0	15	15	5
Docente 34	62	14	11	14	11	12	40	0	15	15	10
Docente 35	55	10	12	15	7	11	45	10	15	10	10
Docente 36	61	10	14	14	14	9	35	15	5	10	5
Docente 37	74	17	16	19	14	8	35	5	15	10	5
Docente 38	66	12	14	17	13	10	40	10	15	0	15
Docente 39	72	17	14	18	13	10	40	10	10	5	15
Docente 40	75	17	15	14	15	14	50	5	15	15	15
Docente 41	73	15	15	18	11	14	45	5	15	10	15
Docente 42	68	7	18	15	9	19	45	5	15	10	15
Docente 43	79	15	15	16	15	18	45	5	15	10	15
Docente 44	74	14	15	15	13	17	55	10	15	15	15
Docente 45	67	12	17	14	10	14	25	5	0	10	10
Docente 46	68	12	14	14	14	14	40	15	0	15	10
Docente 47	73	14	12	17	12	18	45	5	15	15	10

Docente 48	72	14	13	18	10	17	45	15	5	15	10
Docente 49	64	10	11	16	11	16	25	5	5	10	5
Docente 50	78	17	15	16	14	16	30	10	5	5	10
Docente 51	63	8	15	17	15	8	30	5	10	10	5
Docente 52	70	8	14	18	15	15	30	5	5	10	10
Docente 53	70	10	15	17	15	13	50	15	15	10	10
Docente 54	65	13	11	17	13	11	65	10	15	25	15
Docente 55	58	16	13	14	7	8	35	0	15	10	10
Docente 56	70	15	18	14	10	13	35	0	10	10	15
Docente 57	69	15	11	19	14	10	30	0	15	0	15
Docente 58	64	17	14	14	9	10	25	0	15	0	10
Docente 59	59	11	13	14	13	8	15	0	0	0	15
Docente 60	71	11	16	19	11	14	25	5	15	0	5
Docente 61	72	12	13	17	15	15	25	10	0	10	5
Docente 62	69	17	18	17	8	9	35	5	10	10	10
Docente 63	70	14	18	14	14	10	20	5	0	10	5
Docente 64	58	12	12	16	8	10	40	5	15	10	10
Docente 65	56	13	13	15	7	8	30	5	10	5	10
Docente 66	72	17	18	17	13	7	65	10	15	15	25
Docente 67	61	16	13	15	9	8	45	10	15	15	5
Docente 68	59	17	12	14	8	8	35	15	15	5	0
Docente 69	63	13	17	18	7	8	35	15	5	15	0
Docente 70	62	13	14	14	14	7	35	15	10	5	5
Docente 71	63	8	18	18	12	7	35	10	10	5	10
Docente 72	72	13	17	19	10	13	30	10	5	15	0
Docente 73	80	17	17	19	13	14	20	10	0	10	0
Docente 74	71	10	18	16	12	15	25	5	0	15	5

Docente 75	67	14	12	16	12	13	40	10	0	15	15
Docente 76	60	11	13	14	9	13	40	10	15	10	5
Docente 77	67	15	17	14	8	13	35	10	10	10	5
Docente 78	68	13	15	16	13	11	50	10	15	10	15
Docente 79	58	13	11	14	10	10	45	15	5	10	15
Docente 80	72	11	17	16	12	16	35	5	15	5	10
Docente 81	62	11	13	16	10	12	40	15	5	15	5
Docente 82	65	10	14	17	14	10	35	15	5	5	10
Docente 83	59	10	16	17	8	8	35	5	5	10	15
Docente 84	67	14	14	15	13	11	35	15	5	5	10
Docente 85	58	7	18	17	7	9	40	5	10	15	10
Docente 86	69	12	14	16	13	14	30	5	5	10	10
Docente 87	60	8	11	17	14	10	65	25	10	15	15
Docente 88	60	14	13	17	8	8	40	5	10	15	10
Docente 89	64	7	15	19	11	12	25	5	5	10	5
Docente 90	69	10	14	14	15	16	35	15	5	10	5
Docente 91	64	13	13	15	12	11	35	15	10	5	5
Docente 92	53	7	13	14	10	9	50	10	15	15	10
Docente 93	57	12	14	16	7	8	30	10	5	5	10
Docente 94	71	15	16	19	10	11	65	15	25	10	15
Docente 95	77	15	17	15	15	15	75	10	25	20	20
Docente 96	63	17	13	18	8	7	40	15	5	10	10
Docente 97	65	17	16	17	8	7	40	10	5	10	15
Docente 98	67	13	18	15	10	11	55	15	15	15	10
Docente 99	61	12	11	16	12	10	35	15	5	5	10
Docente 100	62	15	18	14	8	7	45	5	5	10	25"

4.2. Análisis descriptivo

4.2.1. X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa

Tabla N 18. Estadístico X

"Estadísticos		
X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa.		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		66,66
Mediana		67,00
Moda		67
Desv. Desviación		6,744
Varianza		45,479
Asimetría		,420
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		1,220
Error estándar de curtosis		,478
Rango		40
Mínimo		53
Máximo		93
Suma		6666
Percentiles	25	62,00
	50	67,00
	75	71,75"

Tabla N 19. Frecuencias X

""X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[40; 60> Medio	16	16,0	16,0
	[60; 80> Alto	82	82,0	98,0
	[80; 100] Muy alto	2	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0"	

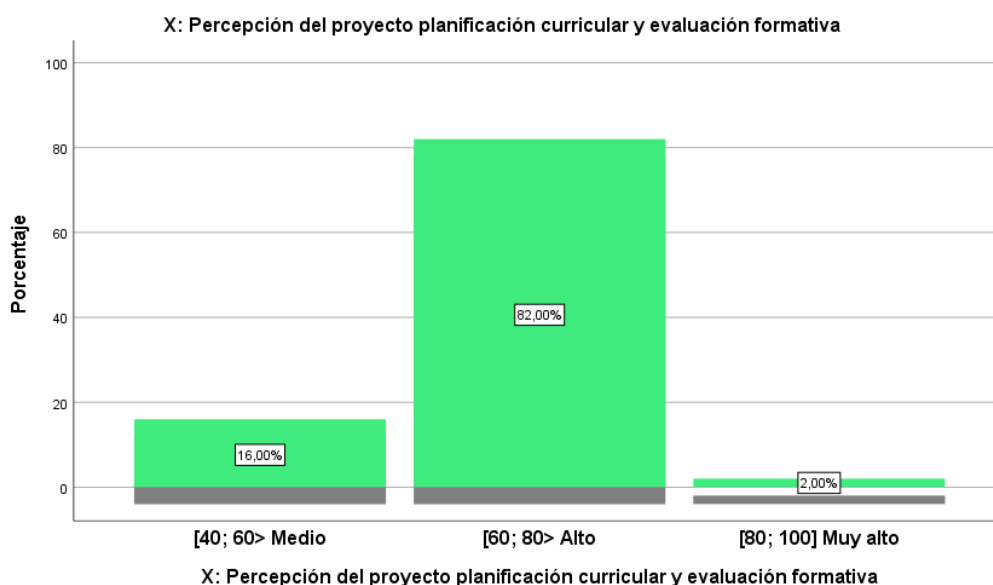


Figura N 13. Histograma X

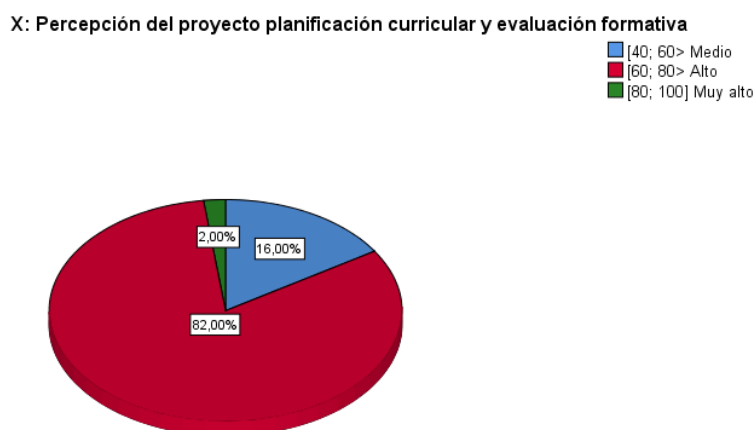


Figura N 14. Diagrama circular X

En el análisis descriptivo de la variable X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa, se observa en los gráficos y tablas que la mayor población se encuentra en el intervalo $<59.92; 73.4>$, mostrando que la distribución se denomina como, Muy bajo, también se puede notar que la media = 66.66, la moda = 67 y la mediana = 67 demuestran que la afirmación es correcta, además, el mayor valor es 82% el cual es denominado como Muy alto y el valor mínimo con porcentaje 0% el cual es

denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 00.42 > 0$ muestra que existe una acumulación a la izquierda evidenciando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, la curtosis 1.22 muestra un nivel alto de apuntamiento.

4.2.2. **X1: Materiales**

Tabla N 20. Estadísticos X_1

“Estadísticos		
X1: Materiales		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		12,43
Mediana		12,00
Moda		12
Desv. Desviación		2,999
Varianza		8,995
Asimetría		-,006
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-,657
Error estándar de curtosis		,478
Rango		13
Mínimo		7
Máximo		20
Suma		1243
	25	10,00
Percentiles	50	12,00
	75	15,00”

Tabla N 21. Frecuencias X_3

“X1: Materiales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido [4; 8> Bajo	6	6,0	6,0	6,0
[8; 12> Medio	32	32,0	32,0	38,0
[12; 16> Alto	45	45,0	45,0	83,0
[16; 20] Muy alto	17	17,0	17,0	100,0

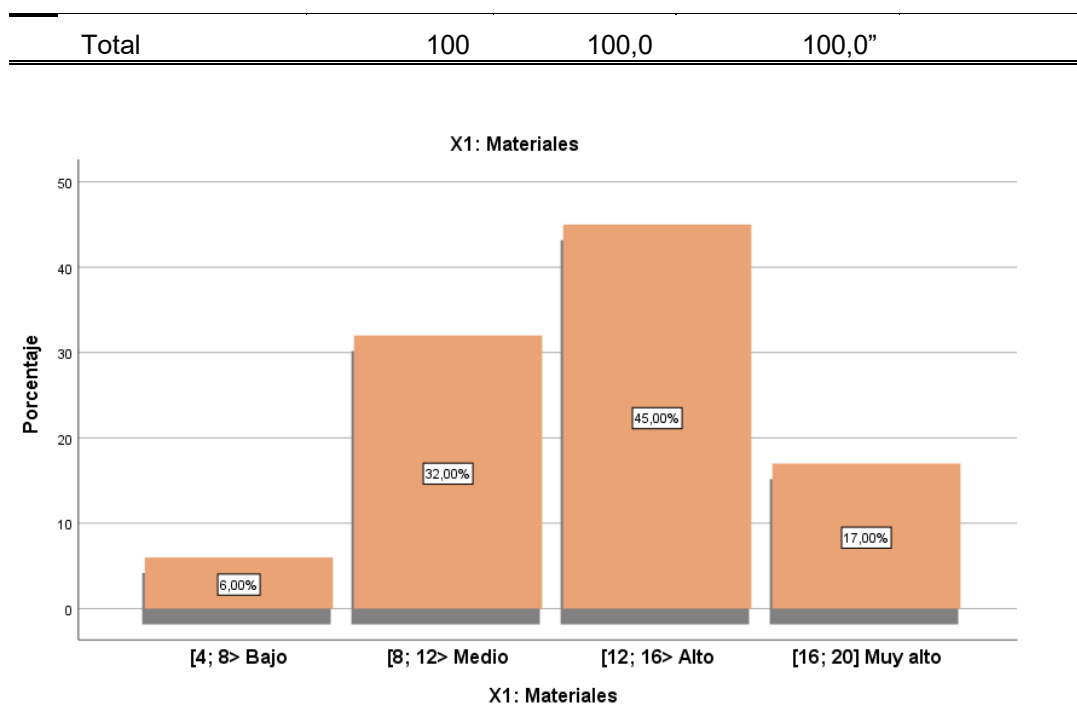


Figura N 15. Histograma X₁

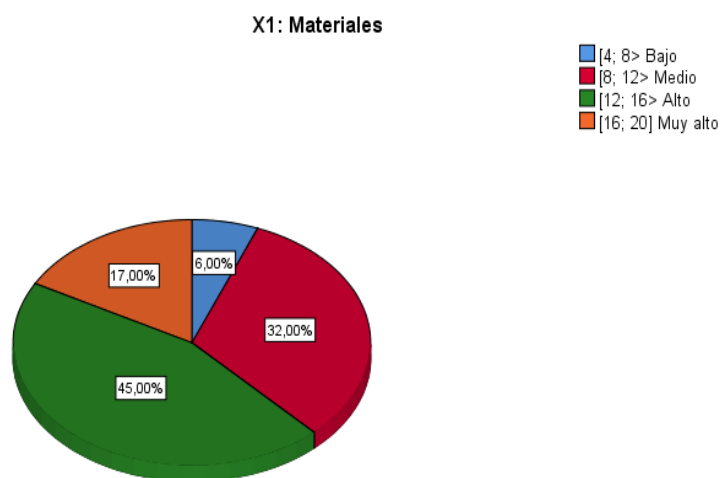


Figura N 16. Diagrama circular X₁

En el análisis descriptivo de la dimensión X1: Materiales se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<9.43; 15.43>$ mostrando que la distribución se denomina como, Alto, también se puede indicar que la media = 12.43, la moda = 12 y la mediana = 12, muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor 45% el cual es

denominado como Alto y el valor mínimo con porcentaje 0% el cual es denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0-0.01 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = -0.66 muestra un nivel bajo de apuntamiento.

4.2.3. X2: Accesibilidad al aula virtual

Tabla N 22. Estadísticos X₂

"Estadísticos"		
X2: Accesibilidad al aula virtual		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		14,64
Mediana		15,00
Moda		17
Desv. Desviación		2,177
Varianza		4,738
Asimetría		-,011
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-1,158
Error estándar de curtosis		,478
Rango		7
Mínimo		11
Máximo		18
Suma		1464
Percentiles	25	13,00
	50	15,00
	75	17,00"

Tabla N 23. Frecuencias X₂

"X2: Accesibilidad al aula virtual"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[8; 12> Medio	8	8,0	8,0	8,0
	[12; 16> Alto	56	56,0	56,0	64,0

[16; 20] Muy alto	36	36,0	36,0	100,0
Total	100	100,0	100,0"	

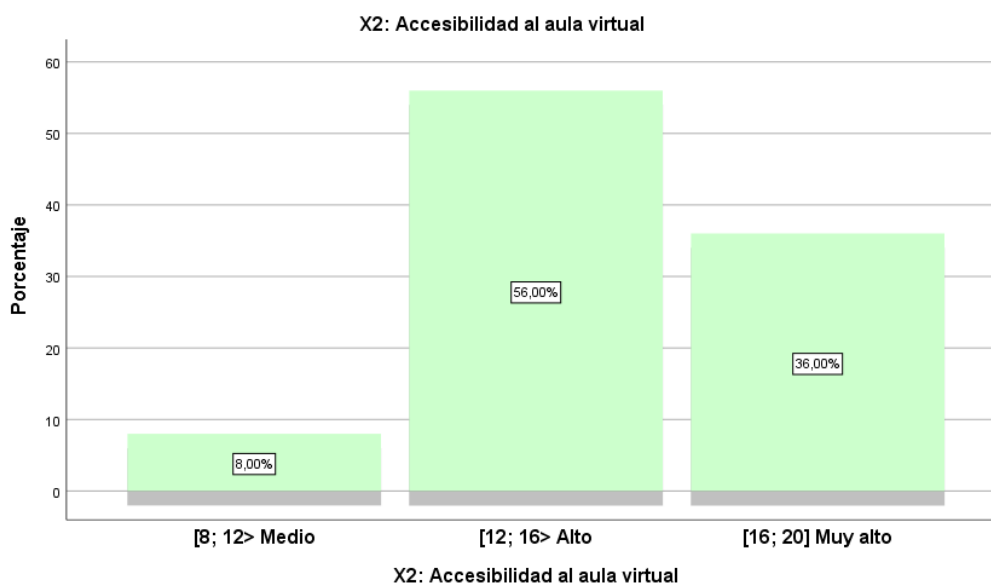


Figura N 17. Histograma X₂

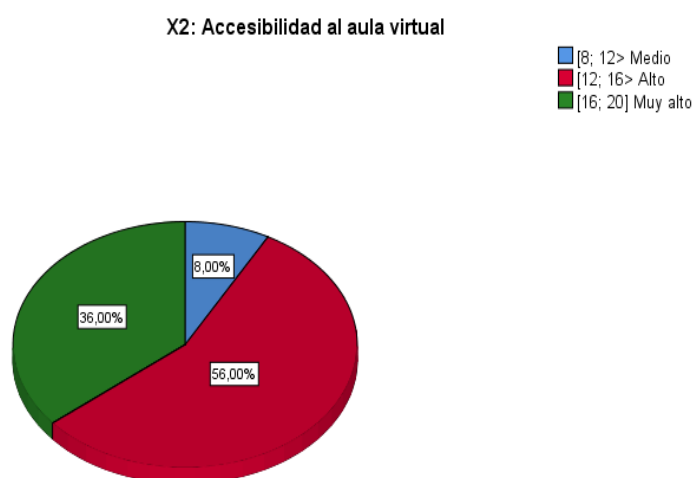


Figura N 18. Diagrama circular X₂

En el análisis descriptivo de la dimensión X2: Accesibilidad al aula virtual, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<12.46; 16.82>$, mostrando que la distribución se denomina como, Alto, también se puede observar que la media = 14.64, la moda = 17 y la mediana = 15

muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede indicar que el mayor valor 56% el cual denominado como Alto y el valor mínimo con porcentaje 0% el cual es denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = -0.01 < 0$ señala que existe una acumulación a la derecha, mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = -1.16 muestra un nivel Bajo de apuntamiento.

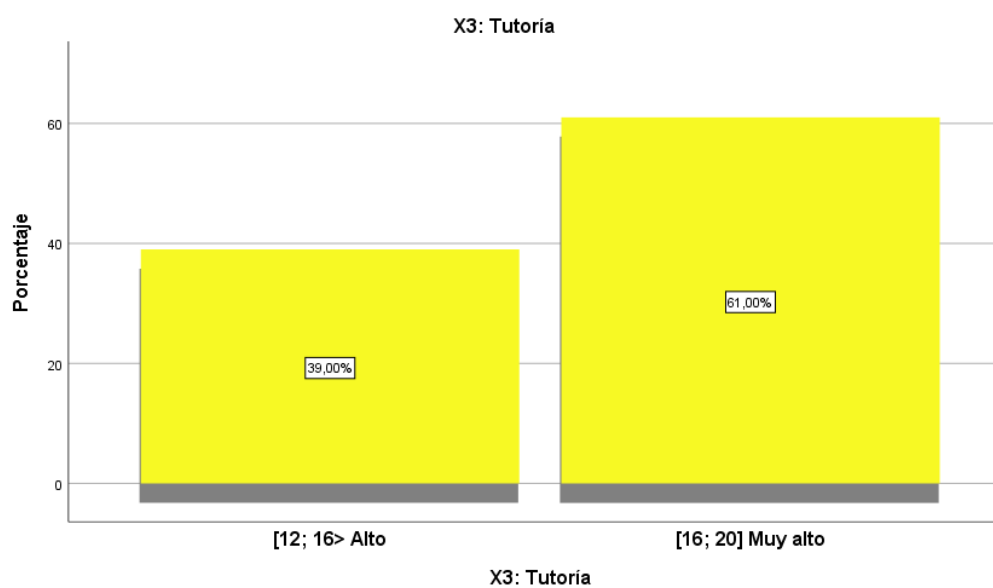
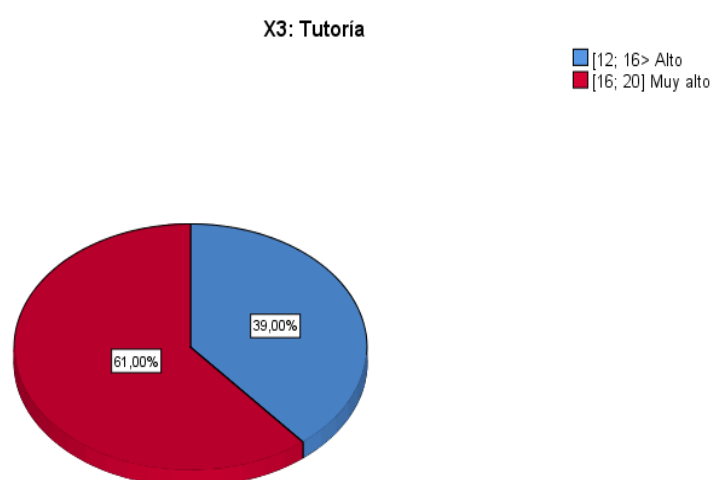
4.2.4. X3: Tutoría

Tabla N 24. Estadísticos X₃

"Estadísticos"		
X3: Tutoría		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		16,17
Mediana		16,00
Moda		14
Desv. Desviación		1,729
Varianza		2,991
Asimetría		,186
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-1,145
Error estándar de curtosis		,478
Rango		6
Mínimo		14
Máximo		20
Suma		1617
Percentiles	25	14,00
	50	16,00
	75	17,75"

Tabla N 25. Frecuencias X_3

“X3: Tutoría					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[12; 16> Alto	39	39,0	39,0	39,0
	[16; 20] Muy alto	61	61,0	61,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0”	

Figura N 19. Histograma X_3 Figura N 20 Diagrama circular X_3

En el análisis descriptivo de la dimensión X3: Tutoría, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<14.44; 17.9>$, mostrando que la distribución se denomina como, Muy alto. También se puede observar que la media = 16.17, la moda = 14 y la mediana = 16 muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor 61% el cual denominado como Muy alto y el valor mínimo con porcentaje 0% el cual es denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 00.19 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = -1.14 muestra un nivel Bajo de apuntamiento.

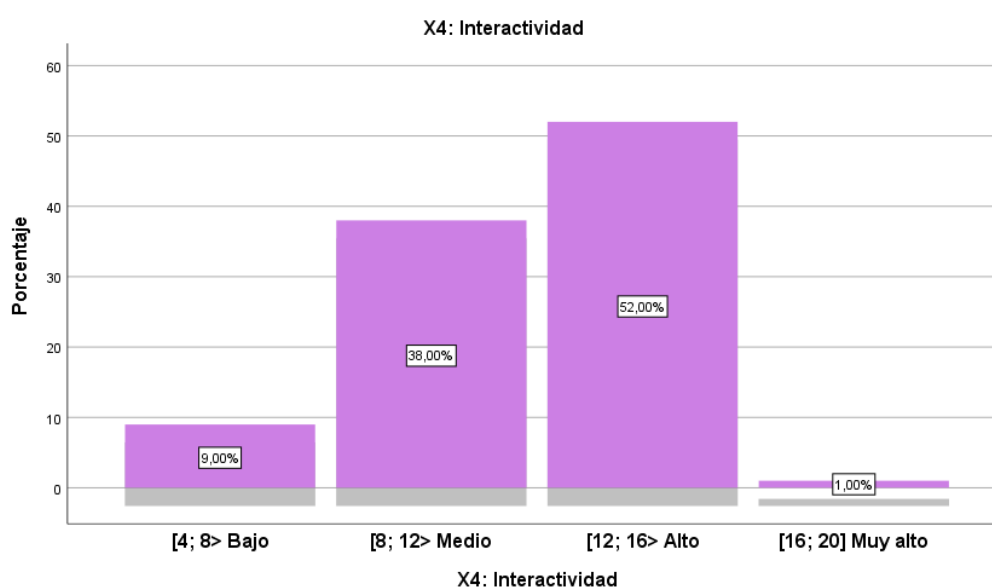
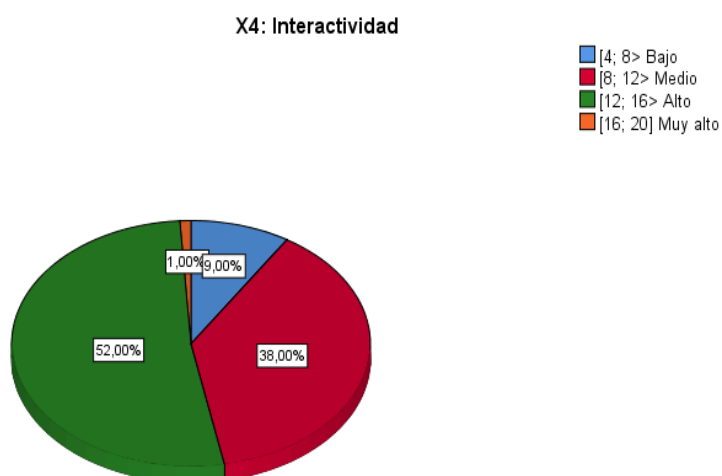
4.2.5. X4: Interactividad

Tabla N 26. Estadísticos X₄

"Estadísticos"		
X4: Interactividad		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		11,30
Mediana		12,00
Moda		13
Desv. Desviación		2,634
Varianza		6,939
Asimetría		-,113
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-,985
Error estándar de curtosis		,478
Rango		11
Mínimo		7
Máximo		18
Suma		1130
Percentiles	25	9,00
	50	12,00
	75	13,00"

Tabla N 27. Frecuencias X_4

"X4: Interactividad"				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[4; 8> Bajo	9	9,0	9,0
	[8; 12> Medio	38	38,0	47,0
	[12; 16> Alto	52	52,0	99,0
	[16; 20] Muy alto	1	1,0	100,0
Total		100	100,0	100,0"

Figura N 21. Histograma X_4 Figura N 22. Diagrama circular X_4

En el análisis descriptivo de la dimensión X4: Interactividad, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<8.67; 13.93>$, mostrando que la distribución se denomina como, Alto. También se puede observar que la media = 11.3, la moda = 13 y la mediana = 12 muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor 52%, denominado como Alto y el valor mínimo con porcentaje 0%, denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0-0.11 < 0$ señala que existe una acumulación a la derecha, mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = -0.985 muestra un nivel Bajo de apuntamiento.

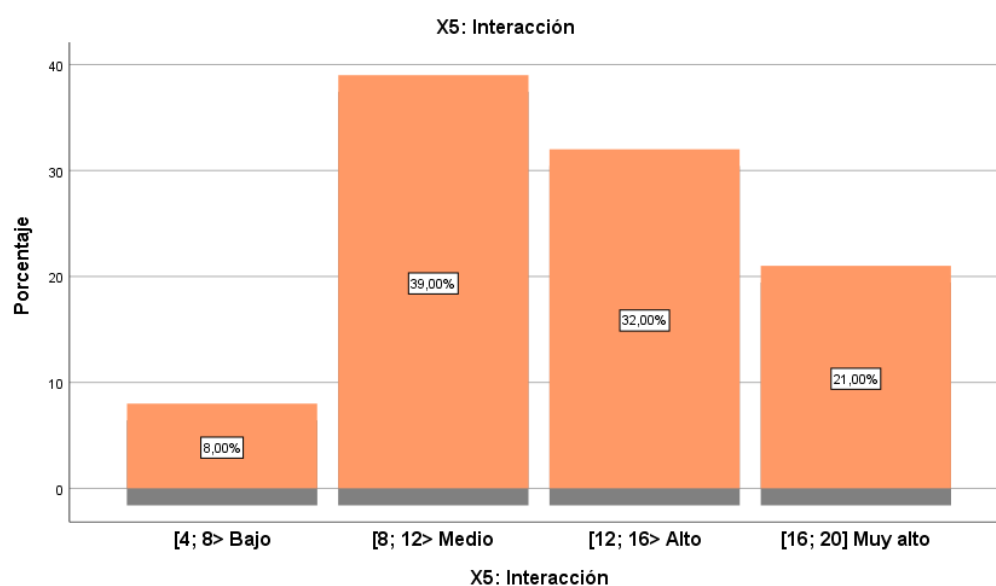
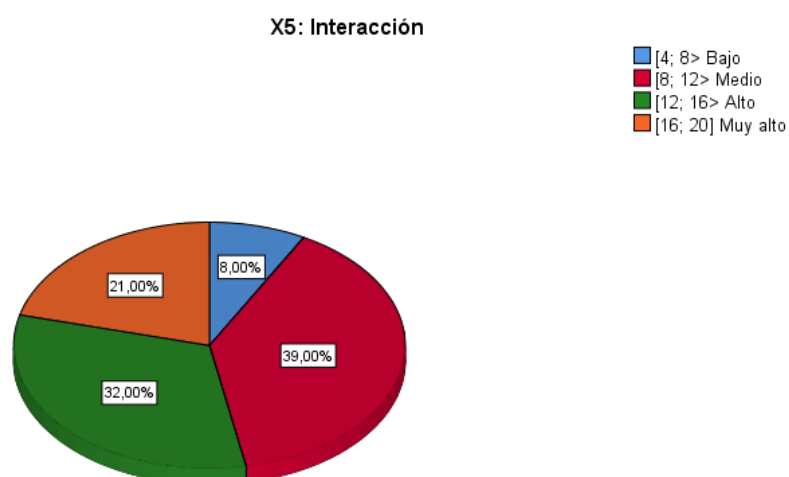
4.2.6. X5: Interacción

Tabla N 28. Estadísticos X_5

"Estadísticos"		
X5: Interacción		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		12,12
Mediana		12,00
Moda		10
Desv. Desviación		3,421
Varianza		11,703
Asimetría		,263
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-,923
Error estándar de curtosis		,478
Rango		13
Mínimo		7
Máximo		20
Suma		1212
	25	9,25
Percentiles	50	12,00
	75	15,00"

Tabla N 29. Frecuencias X_5

"X5: Interacción"				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido [4; 8> Bajo	8	8,0	8,0	8,0
[8; 12> Medio	39	39,0	39,0	47,0
[12; 16> Alto	32	32,0	32,0	79,0
[16; 20] Muy alto	21	21,0	21,0	100,0
Total	100	100,0	100,0"	

Figura N 23. Histograma X_5 Figura N 24. Diagrama circular X_5

En el análisis descriptivo de la dimensión X5: Interacción, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<8.7; 15.54>$, mostrando que la distribución se denomina como Medio. También se puede observar que la media = 12.12, la moda = 10 y la mediana = 12, muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor 39% el cual denominado como Medio y el valor mínimo con porcentaje 0% el cual es denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0.26 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = -0.92 muestra un nivel Bajo de apuntamiento.

4.2.7. Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa

Tabla N 30. Estadísticos Y

"Estadísticos		
Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		38,90
Mediana		35,00
Moda		35
Desv. Desviación		12,403
Varianza		153,828
Asimetría		1,120
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		2,503
Error estándar de curtosis		,478
Rango		75
Mínimo		15
Máximo		90
Suma		3890
Percentiles	25	30,00
	50	35,00
	75	45,00"

Tabla N 31. Frecuencias Y

“Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[0; 20> Muy bajo	1	1,0	1,0
	[20; 40> Bajo	50	50,0	51,0
	[40; 60> Medio	42	42,0	93,0
	[60; 80> Alto	6	6,0	99,0
	[80; 100] Muy alto	1	1,0	100,0
Total		100	100,0	100,0

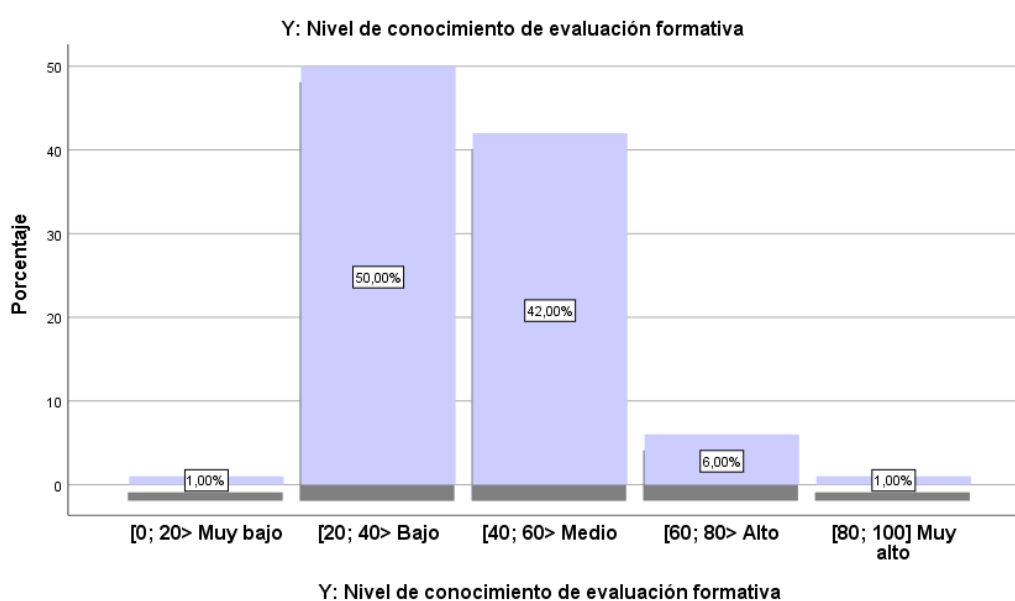


Figura N 25. Histograma Y

Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa

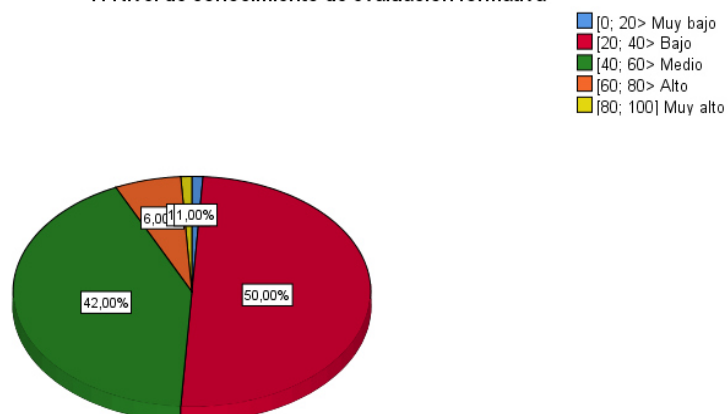


Figura N 26. Diagrama circular Y

En el análisis descriptivo de la variable Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<26.5; 51.3>$, mostrando que la distribución se denomina como Bajo. También se puede observar que la media = 38.9, la moda = 35 y la mediana = 35 muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor 50% el cual denominado como Bajo y el valor mínimo con porcentaje 1% el cual es denominado como Muy bajo. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 1.12 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrado que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = 2.5 muestra un nivel Alto de apuntamiento.

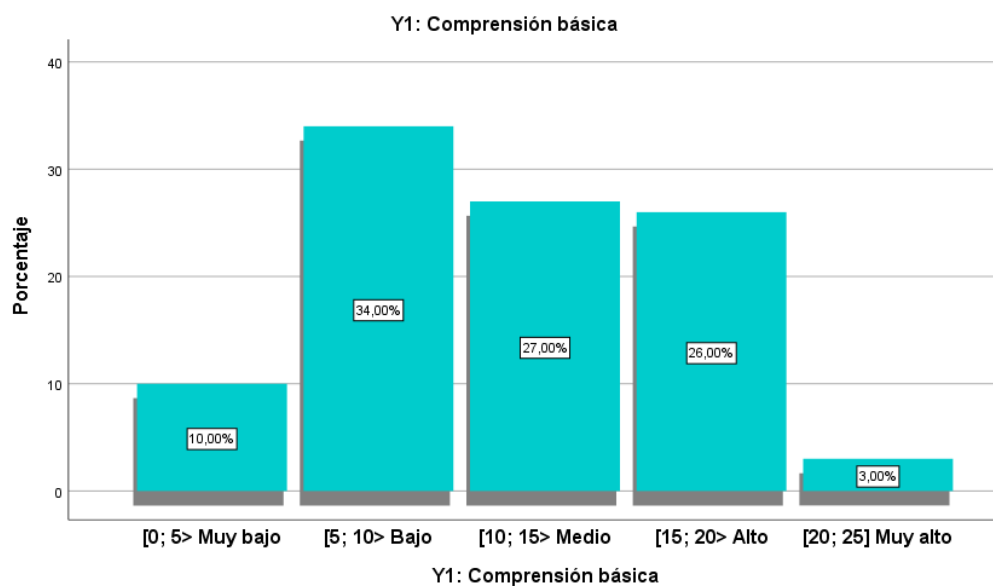
4.2.8. Y1: Comprensión básica

Tabla N 32. Estadísticos Y₁

"Estadísticos		
Y1: Comprensión básica		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		9,00
Mediana		10,00
Moda		5
Desv. Desviación		5,459
Varianza		29,798
Asimetría		,361
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		-,026
Error estándar de curtosis		,478
Rango		25
Mínimo		0
Máximo		25
Suma		900
	25	5,00
Percentiles	50	10,00
	75	15,00"

Tabla N 33. Frecuencias Y₁

“Y1: Comprensión básica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[0; 5> Muy bajo	10	10,0	10,0	10,0
	[5; 10> Bajo	34	34,0	34,0	44,0
	[10; 15> Medio	27	27,0	27,0	71,0
	[15; 20> Alto	26	26,0	26,0	97,0
	[20; 25] Muy alto	3	3,0	3,0	100,0
Total		100	100,0	100,0”	

Figura N 27. Histograma Y₁

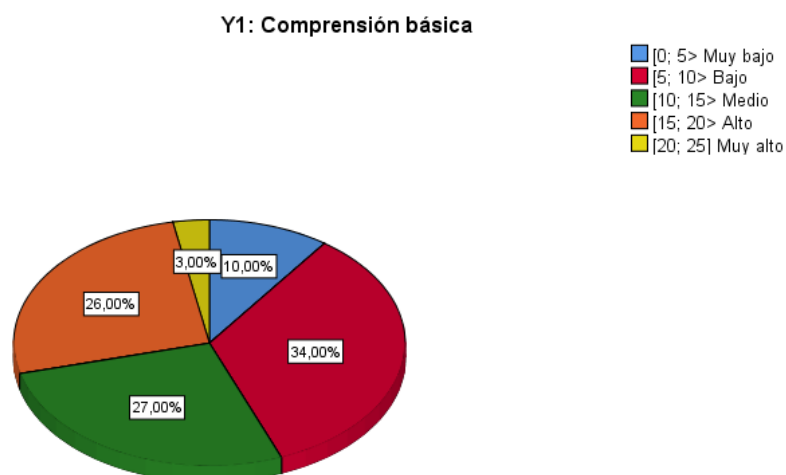


Figura N 28. Diagrama circular Y₁

En el análisis descriptivo de la dimensión Y1: Comprensión básica, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<3.54; 14.46>$, mostrando que la distribución se denomina como, Bajo. También se puede observar que la media = 9, la moda = 5 y la mediana = 10 muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor es 34%, denominado como Bajo y el valor mínimo con porcentaje 3%, el cual es denominado como Muy alto. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0.36 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrado que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la Curtosis = -0.03 muestra un nivel Medio de apuntamiento.

4.2.9. Y2: Relaciones internas

Tabla N 34. Estadísticos Y₂

"Estadísticos"		
Y2: Relaciones internas		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		9,95
Mediana		10,00

Moda	15
Desv. Desviación	5,707
Varianza	32,573
Asimetría	,145
Error estándar de asimetría	,241
Curtosis	-,224
Error estándar de curtosis	,478
Rango	25
Mínimo	0
Máximo	25
Suma	995
Percentiles	25 5,00
	50 10,00
	75 15,00"

Tabla N 35. Frecuencias Y₂

"Y2: Relaciones internas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido [0; 5> Muy bajo	9	9,0	9,0	9,0
[5; 10> Bajo	29	29,0	29,0	38,0
[10; 15> Medio	22	22,0	22,0	60,0
[15; 20> Alto	37	37,0	37,0	97,0
[20; 25] Muy alto	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0"	

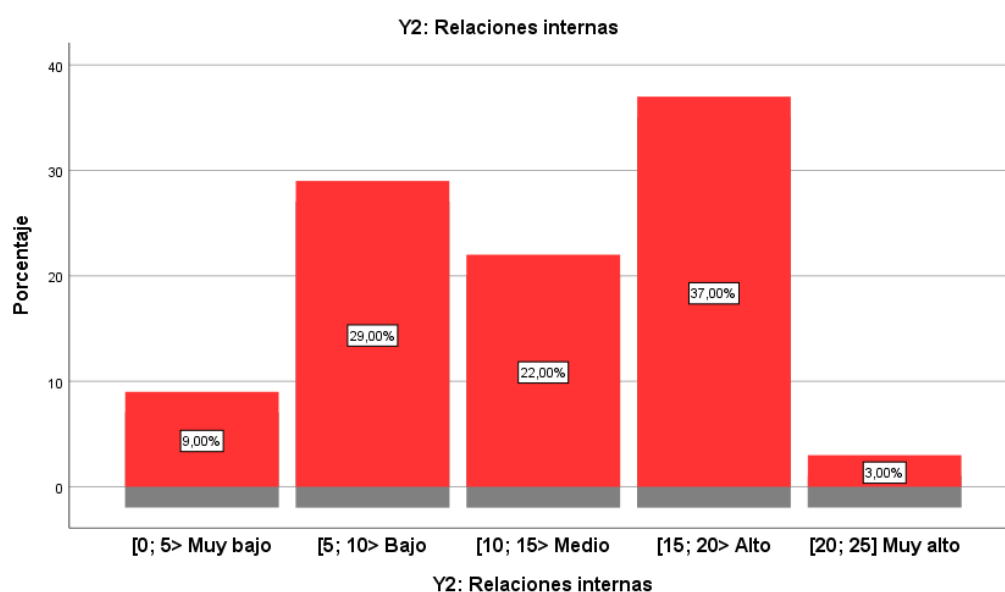


Figura N 29. Histograma Y₂

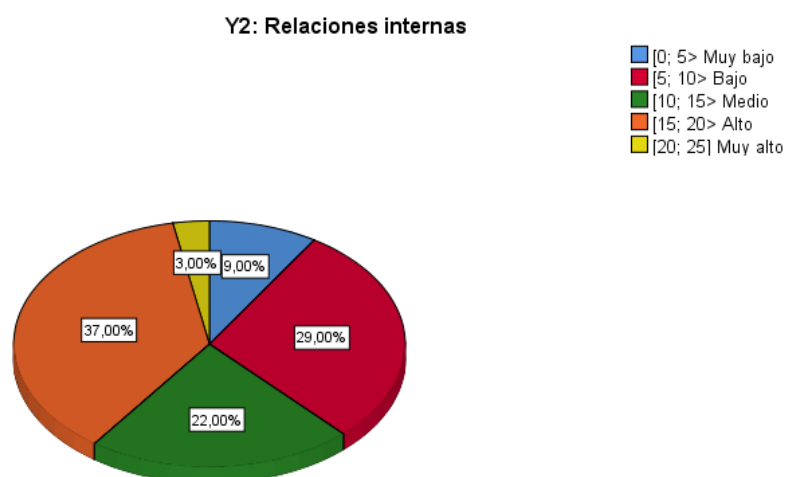


Figura N 30. Diagrama circular Y₂

En el análisis descriptivo de la dimensión Y2: Relaciones internas, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<4.24; 15.66>$, mostrando que la distribución se denomina como, Alto. También se puede observar que la media = 9.95, la moda = 15 y la mediana = 10 muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor es 37%, denominado como Alto y el valor mínimo con porcentaje 3% el cual denominado como Muy alto. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0.14 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la Curtosis = -0.22 muestra un nivel Bajo de apuntamiento.

4.2.10. **Y3: Planificación**

Tabla N 36. Estadísticos Y₃

"Estadísticos"		
Y3: Planificación		
N	Válido	100
	Perdidos	0

Media	10,05
Mediana	10,00
Moda	10
Desv. Desviación	5,342
Varianza	28,533
Asimetría	-,122
Error estándar de asimetría	,241
Curtosis	,215
Error estándar de curtosis	,478
Rango	25
Mínimo	0
Máximo	25
Suma	1005
Percentiles	25 5,00
	50 10,00
	75 15,00"

Tabla N 37. Frecuencias Y₃

"Y3: Planificación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	[0; 5> Muy bajo	11	11,0	11,0
	[5; 10> Bajo	16	16,0	27,0
	[10; 15> Medio	39	39,0	66,0
	[15; 20> Alto	31	31,0	97,0
	[20; 25] Muy alto	3	3,0	100,0
Total		100	100,0	100,0"

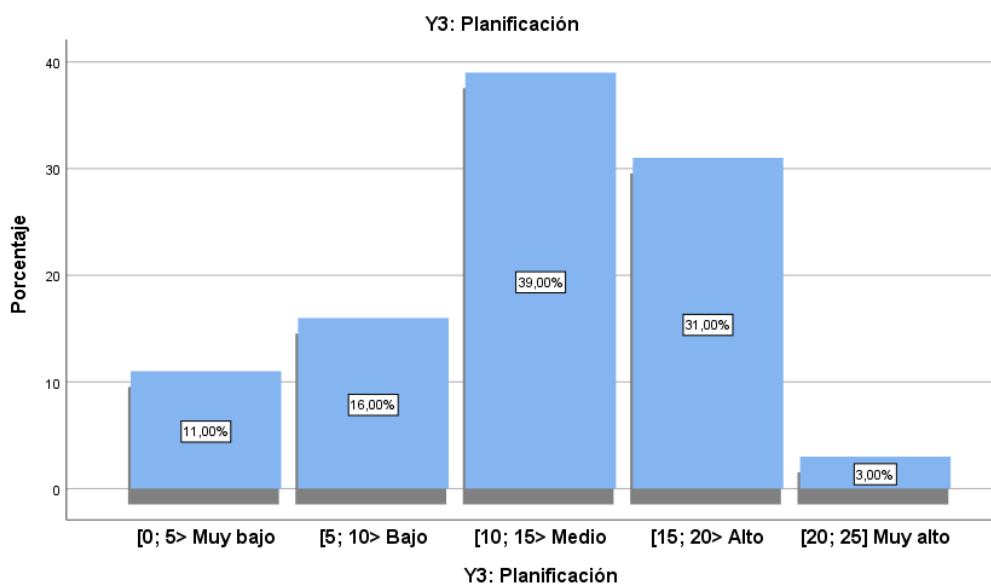


Figura N 31. Histograma Y₃

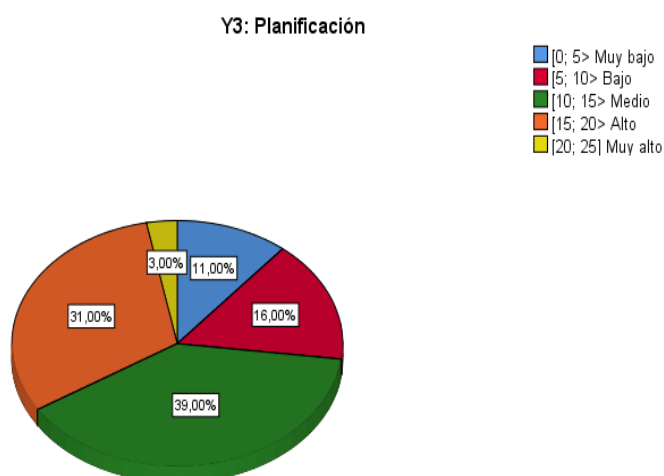


Figura N 32. Diagrama circular Y₃

En el análisis descriptivo de la dimensión Y3: Planificación, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<4.71; 15.39>$, mostrando que la distribución se denomina como, Medio. También se puede observar que la media = 10.05, la moda = 10 y la mediana = 10, muestran que la afirmación es correcta. Además, se puede observar que el mayor valor es 39%, denominado como Medio y el valor mínimo con porcentaje 3% el cual es

denominado como Muy alto. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = -0.12 < 0$ señala que existe una acumulación a la derecha, mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis $= 0.21$ muestra un nivel Alto de apuntamiento.

4.2.11. Y4: Retroalimentación

Tabla N 38 Estadísticos Y₄

"Estadísticos"		
Y4: Retroalimentación		
N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		9,90
Mediana		10,00
Moda		10
Desv. Desviación		5,221
Varianza		27,263
Asimetría		,203
Error estándar de asimetría		,241
Curtosis		,170
Error estándar de curtosis		,478
Rango		25
Mínimo		0
Máximo		25
Suma		990
	25	5,00
Percentiles	50	10,00
	75	15,00"

Tabla N 39. Frecuencias Y₄

"Y4: Retroalimentación"				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido [0; 5> Muy bajo	7	7,0	7,0	7,0
[5; 10> Bajo	26	26,0	26,0	33,0
[10; 15> Medio	35	35,0	35,0	68,0

[15; 20> Alto	28	28,0	28,0	96,0
[20; 25] Muy alto	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0"	

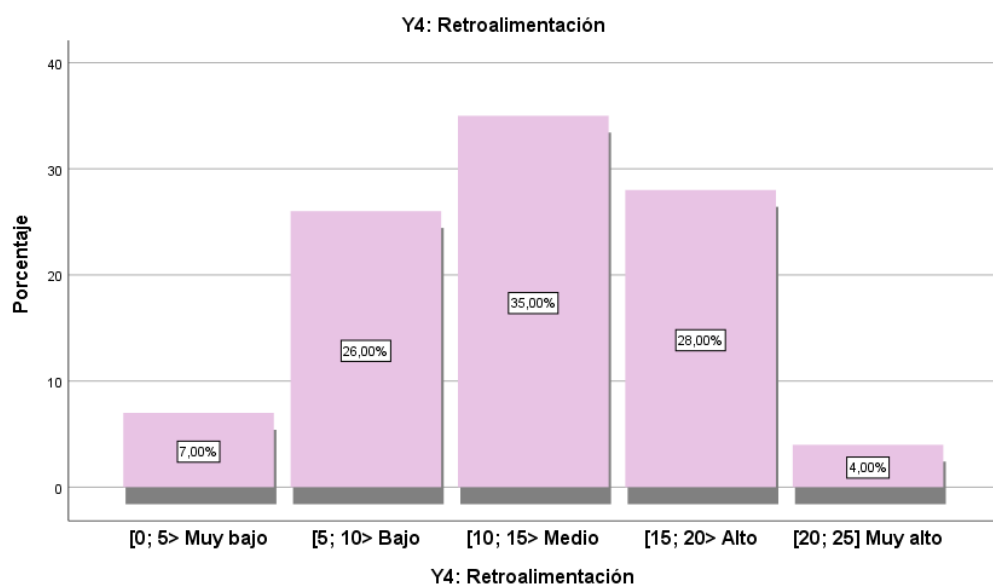


Figura N 33. Histograma Y₄

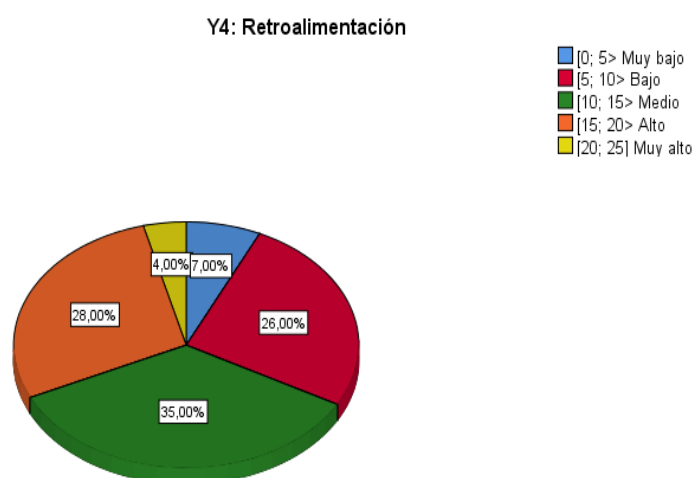


Figura N 34. Diagrama circular Y₄

En el análisis descriptivo de la dimensión Y4: Retroalimentación, se observa que los gráficos y tablas que se mostraron con anterioridad, evidencian que la mayor población se encuentra en el intervalo $<4.68; 15.12>$, mostrando que la distribución se denomina como, Medio. También se puede observar que la media = 9.9, la moda = 10 y la mediana = 10, muestran que la afirmación es

correcta. Además, se puede observar que el mayor valor es 35%, denominado como Medio y el valor mínimo con porcentaje 4% el cual es denominado como Muy alto. También se observa que el coeficiente de asimetría $A = 0.2 > 0$ señala que existe una acumulación a la izquierda mostrando que existe una mayor población en esa dirección, implicando un desarrollo mayor a la media. Así también, se observa que la curtosis = 0.17 muestra un nivel Alto de apuntamiento.

4.3. Comprobación de hipótesis

4.3.1. *Hipótesis general*

4.3.1.1. *Enunciado de hipótesis*

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Tabla N 40. Variables estudio HG

“Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa.
X	La percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.1.2. *Análisis correlacional*

- H_0 : “No existe relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

- H_1 : “Existe relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

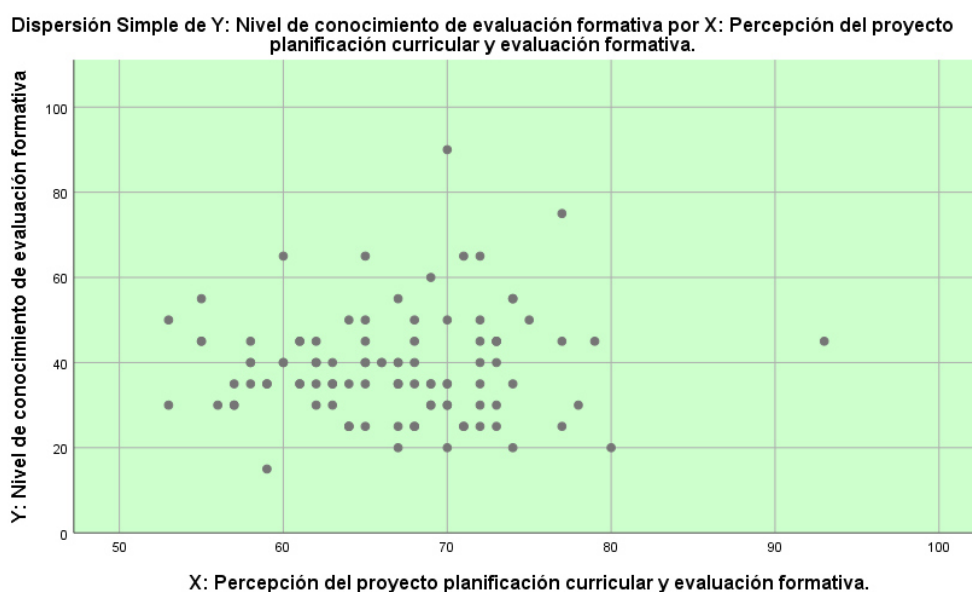


Figura N 35. Diagrama de dispersión HG

Tabla N 41. Correlación HG

“Correlaciones			
		X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa.	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa
X: Percepción del Proyecto Planificación	Correlación de Pearson	1	,058

Curricular y Evaluación	Sig. (bilateral)		,565
Formativa.	N	100	100
Y: Nivel de	Correlación de		1
conocimiento de	Pearson	,058	
evaluación formativa	Sig. (bilateral)	,565	
	N	100	100"

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.565 > 0.05

H0 = Se acepta

Al basarse en los resultados, se acepta la hipótesis nula, ya que el coeficiente de significancia bilateral (sig) toma el valor de 0.565, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “No existe relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.1.3. **Análisis cualitativo**

- H₀: “El nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.
- H₁: “El nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta

es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%" (Supo, 2014).

Tabla N 42. Tablas cruzadas HG

“Tabla cruzada X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa								
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa					Total	
			[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto	
X: Percepción del Proyecto	[40; 60> Medio	Recuento	1	8	7	0	0	16
		% del total	1,0%	8,0%	7,0%	0,0%	0,0%	16,0%
Planificación Curricular y Evaluación Formativa	[60; 80> Alto	Recuento	0	41	34	6	1	82
		% del total	0,0%	41,0%	34,0%	6,0%	1,0%	82,0%
	[80; 100] Muy alto	Recuento	0	1	1	0	0	2
		% del total	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Total		Recuento	1	50	42	6	1	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	1,0%	100,0%

Tabla N 43. Chi cuadrado HG

"Pruebas de chi-cuadrado"			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,834 ^a	8	,555
Razón de verosimilitud	6,489	8	,593
Asociación lineal por lineal	1,115	1	,291
N de casos válidos	100		

a. 11 casillas (73,3%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es ,02".

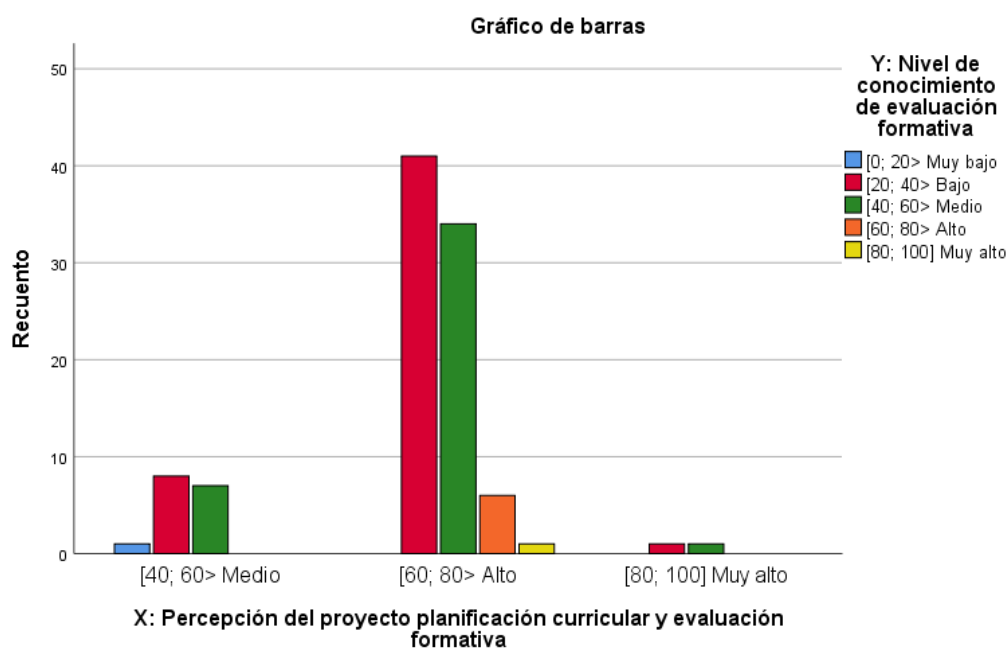


Figura N 36. Diagrama de dispersión HG

Resultados
 VALOR- P > VALOR X
 $0.555 > 0.05$
 H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.555, claramente, es más alto que 0.05, es decir, no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula; por tanto, se acepta dicha hipótesis. Por ello, se afirma que “El nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.3.2. *Hipótesis específica 01*

4.3.2.1. *Enunciado de hipótesis*

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Tabla N 44. Variables estudio H1

Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa.
X ₁	Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.2.2. *Análisis correlacional*

- H₀: “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

- H_1 : “Existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

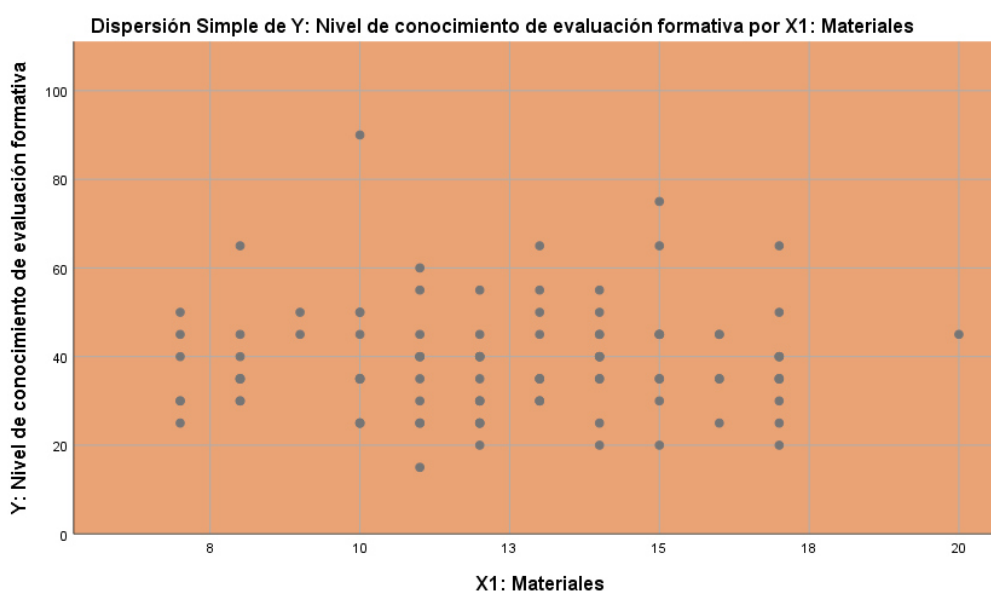


Figura N 37. Diagrama de dispersión H_1

Tabla N 45. Correlación H_1

“Correlaciones	
X1: Materiales	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa

X1: Materiales	Correlación de Pearson	1	,022
	Sig. (bilateral)		,825
	N	100	100
Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Correlación de Pearson	,022	1
	Sig. (bilateral)	,825	
	N	100	100

Resultados

VALOR- P > VALOR X

$0.825 > 0.05$

H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.825, claramente, es más alto que 0.05, es decir, no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula; por tanto, se acepta dicha hipótesis. Por ello, se afirma que “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.2.3. **Análisis cualitativo**

- H₀: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.
- H₁: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones

educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

Tabla N 46. Tablas cruzadas H1

“Tabla cruzada X1: Materiales*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa								
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa					Total	
		[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto		
X1: Materiales	[4; 8> Bajo	Recuento	0	3	3	0	0	6
		% del total	0,0%	3,0%	3,0%	0,0%	0,0%	6,0%
	[8; 12> Medio	Recuento	1	16	12	2	1	32
		% del total	1,0%	16,0%	12,0%	2,0%	1,0%	32,0%
	[12; 16> Alto	Recuento	0	22	20	3	0	45
		% del total	0,0%	22,0%	20,0%	3,0%	0,0%	45,0%
	[16; 20] Muy alto	Recuento	0	9	7	1	0	17
		% del total	0,0%	9,0%	7,0%	1,0%	0,0%	17,0%
	Total	Recuento	1	50	42	6	1	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	1,0%	100,0%”

Tabla N 47. Chi cuadrado H1

"Pruebas de chi-cuadrado"			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,000 ^a	12	,958
Razón de verosimilitud	5,665	12	,932
Asociación lineal por lineal	,000	1	,982
N de casos válidos	100		

a. 14 casillas (70,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,06".

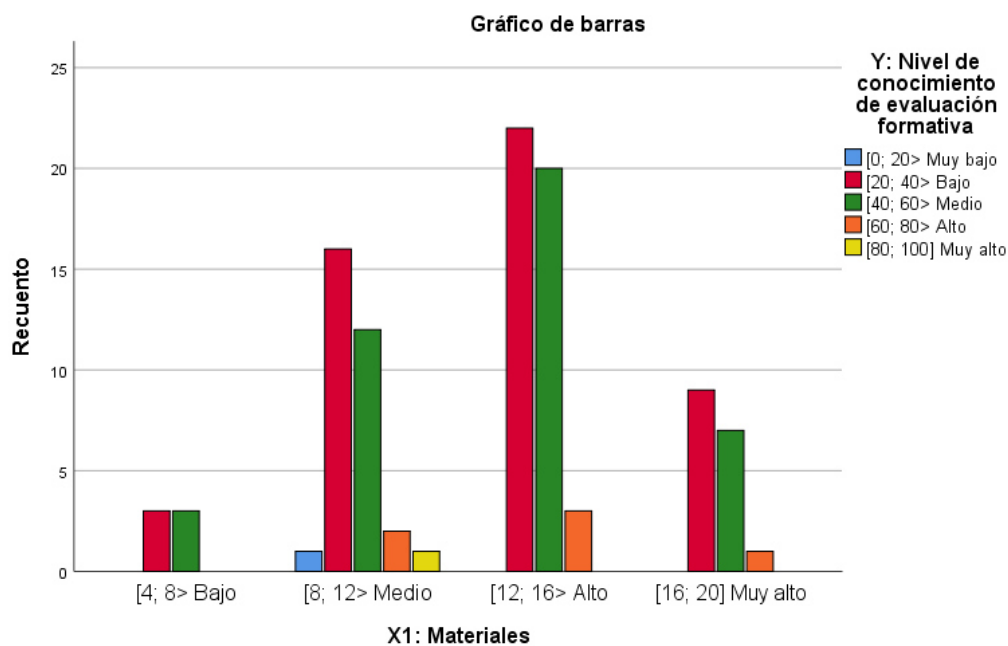


Figura N 38. Diagrama de dispersión H1

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.958 > 0.05

H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.958, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes

para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.3.3. Hipótesis específica 02

4.3.3.1. Enunciado de hipótesis

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Tabla N 48 Variables estudio H2

“Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa.
X ₂	Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.3.2. Análisis correlacional

- H₀: “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.
- H₁: “Existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable

Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

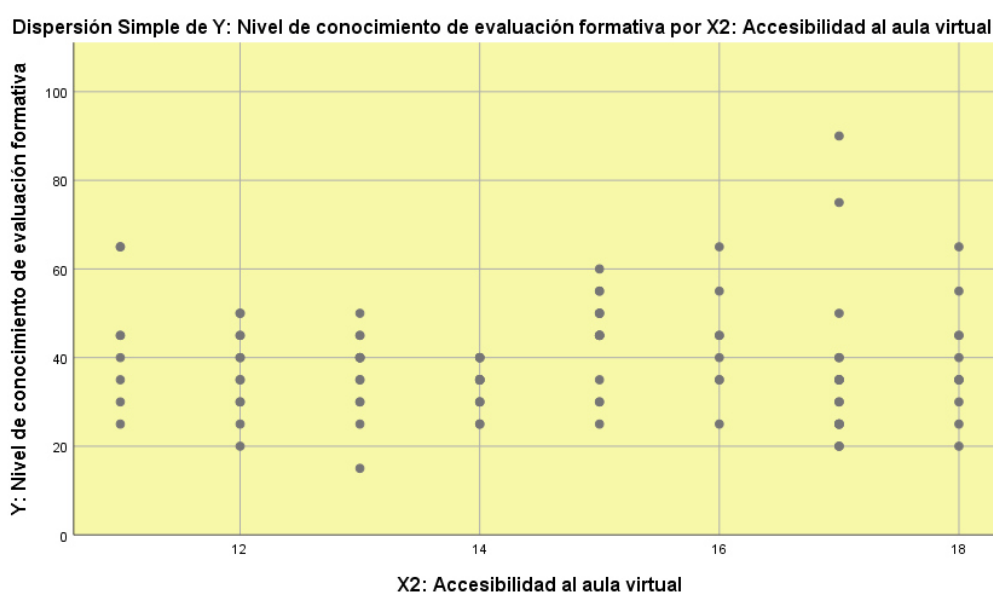


Figura N 39. Diagrama de dispersión H2

Tabla N 49. Correlación H2

"Correlaciones"			
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	X2: Accesibilidad al aula virtual
Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Correlación de Pearson	1	,015
	Sig. (bilateral)		,881

	N	100	100
X2: Accesibilidad al aula virtual	Correlación de		
	Pearson	,015	1
	Sig. (bilateral)	,881	
	N	100	100

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.881 > 0.05

H0 = Se acepta

Al basarse en los resultados se acepta la hipótesis nula, ya que el coeficiente de significancia bilateral (sig) es 0.881, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.3.3. *Análisis cualitativo*

- H₀: “La variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son variables independientes”.
- H₁: “La variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

Tabla N 50. Tablas cruzadas H1

"Tabla cruzada X2: Accesibilidad al aula virtual*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa"							
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa					Total
		[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto	
X2: Accesibilidad al aula virtual	[8; 12> Medio	Recuento	0	3	3	2	8
		% del total	0,0%	3,0%	3,0%	2,0%	8,0%
	[12; 16> Alto	Recuento	1	26	28	1	56
		% del total	1,0%	26,0%	28,0%	1,0%	56,0%
	[16; 20] Muy alto	Recuento	0	21	11	3	36
		% del total	0,0%	21,0%	11,0%	3,0%	36,0%
	Total	Recuento	1	50	42	6	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	100,0%"

Tabla N 51. Chi cuadrado H2

"Pruebas de chi-cuadrado"			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,269 ^a	8	,140
Razón de verosimilitud	11,438	8	,178
Asociación lineal por lineal	,441	1	,507
N de casos válidos	100		

a. 11 casillas (73,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,08".

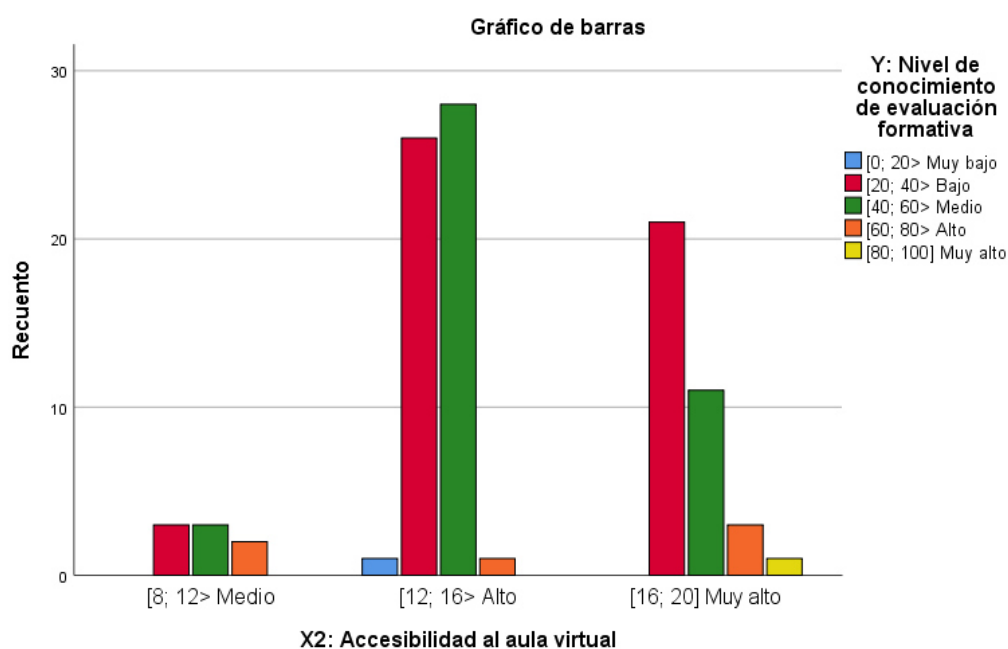


Figura N 40. Diagrama de dispersión H2

Resultados
 VALOR- P > VALOR X
 0.140 > 0.05
 H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.140, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes

para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “La variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.3.4. Hipótesis específica 03

4.3.4.1. Enunciado de hipótesis

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Tabla N 52. Variables estudio H3

“Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa.
X ₃	Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.4.2. Análisis correlacional

- H₀: “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.
- H₁: “Existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción

del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

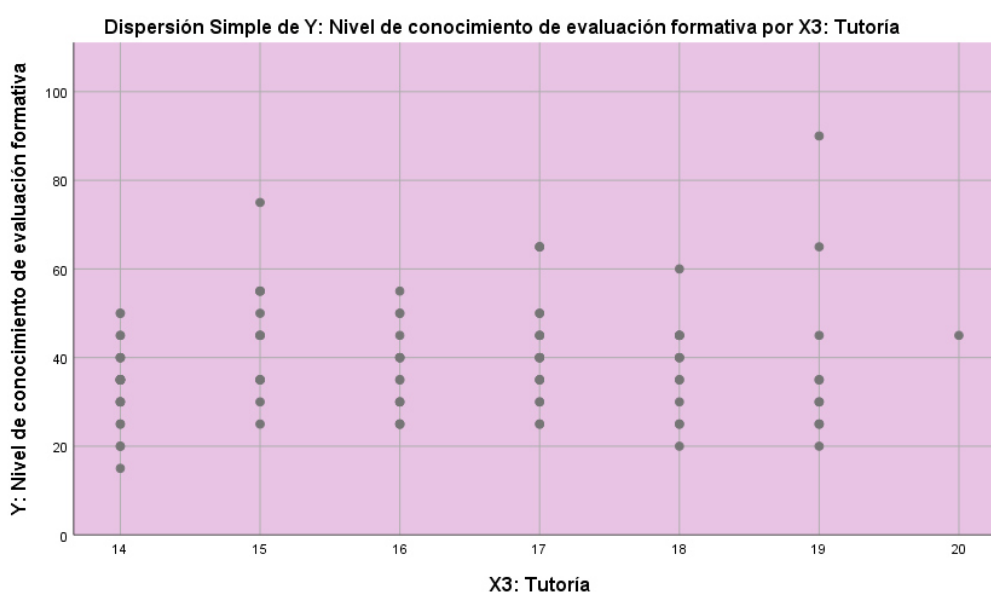


Figura N 41. Diagrama de dispersión H3

Tabla N 53. Correlación H3

"Correlaciones"			
		X3: Tutoría	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa
X3: Tutoría	Correlación de Pearson	1	,122
	Sig. (bilateral)		,227
	N	100	100

Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Correlación de Pearson	,122	1
	Sig. (bilateral)	,227	
	N	100	100"

Resultados

$$\text{VALOR- } P > \text{VALOR } X$$

$$0.227 > 0.05$$

H0 = Se acepta

Al basarse en los resultados, se acepta la hipótesis nula, ya que el coeficiente de significancia bilateral (sig) toma un valor de 0.227, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.4.3. **Análisis cualitativo**

- H₀: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.
- H₁: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta

es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%" (Supo, 2014).

Tabla N 54. Tablas cruzadas H3

“Tabla cruzada X3: Tutoría*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa								
			Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa					
			[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto	Total
X3: Tutoría	[12; 16>	Recuento	1	22	15	1	0	39
	Alto	% del total	1,0%	22,0%	15,0%	1,0%	0,0%	39,0%
	[16; 20]	Recuento	0	28	27	5	1	61
	Muy alto	% del total	0,0%	28,0%	27,0%	5,0%	1,0%	61,0%
Total		Recuento	1	50	42	6	1	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	1,0%	100,0%”

Tabla N 55. Chi cuadrado H3

“Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,177 ^a	4	,383
Razón de verosimilitud	5,002	4	,287
Asociación lineal por lineal	3,179	1	,075
N de casos válidos	100		

a. 6 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,39”.

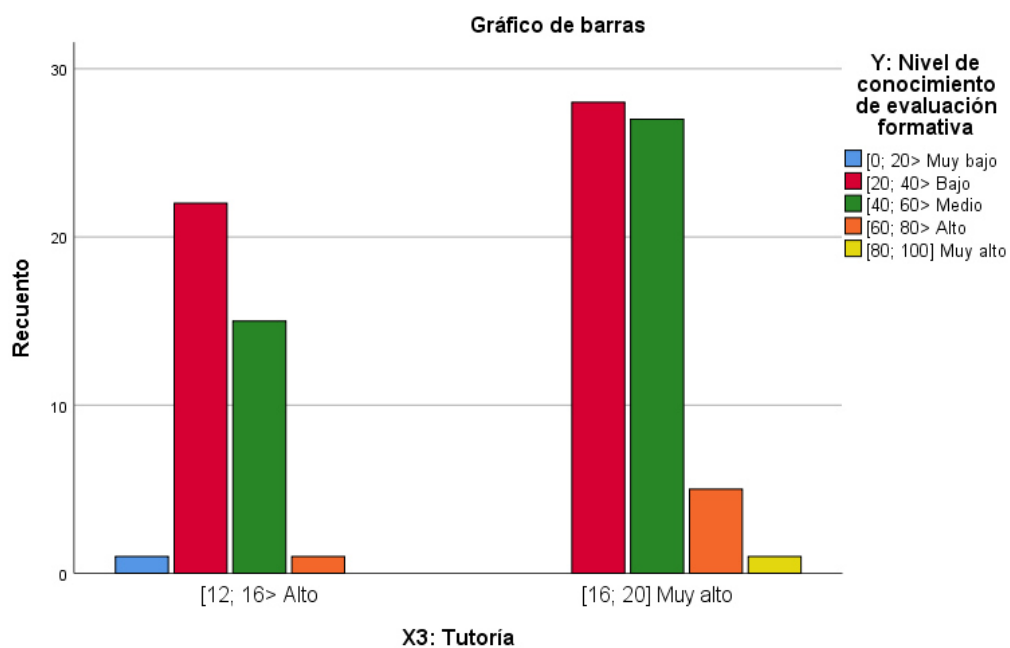


Figura N 42. Diagrama de dispersión H3

Resultados
 VALOR- P > VALOR X
 $0.383 > 0.05$
 H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.383, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.3.5. Hipótesis específica 04

4.3.5.1. Enunciado de hipótesis

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.”

Tabla N 56. Variables estudio H4

Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa.
X ₄	Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.5.2. Análisis correlacional

- H₀: “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

- H_1 : “Existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

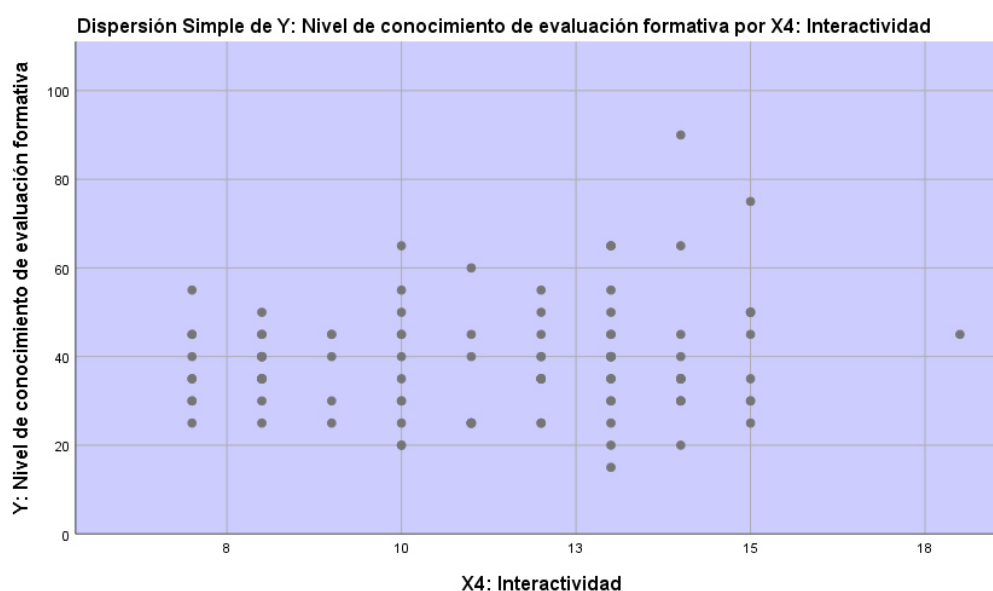


Figura N 43. Diagrama de dispersión H4

Tabla N 57. Correlación H4

“Correlaciones		
	Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	X4: Interactividad

Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Correlación de Pearson	1	,120
	Sig. (bilateral)		,235
	N	100	100
X4: Interactividad	Correlación de Pearson	,120	1
	Sig. (bilateral)	,235	
	N	100	100

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.235 > 0.05

H0 = Se acepta

Al basarse en los resultados, se acepta la hipótesis nula, ya que el coeficiente de significancia bilateral (sig) toma un valor de 0.235, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “No existe relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.5.3. *Análisis cualitativo*

- H₀: “El conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.
- H₁: “El conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones

educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014).

Tabla N 58. Tablas cruzadas H4

"Tabla cruzada X4: Interactividad*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa"							
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa					Total
		[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto	
X4: Interacti vidad	[4; 8> Bajo	Recuento	0	5	4	0	9
		% del total	0,0%	5,0%	4,0%	0,0%	9,0%
	[8; 12> Medio	Recuento	0	19	17	2	38
		% del total	0,0%	19,0%	17,0%	2,0%	38,0%
	[12; 16> Alto	Recuento	1	26	20	4	52
		% del total	1,0%	26,0%	20,0%	4,0%	52,0%
	[16; 20] Muy alto	Recuento	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%
	Total	Recuento	1	50	42	6	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	100,0%"

Tabla N 59. Chi cuadrado H3

“Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,321 ^a	12	,977
Razón de verosimilitud	5,946	12	,919
Asociación lineal por lineal	,389	1	,533
N de casos válidos	100		

a. 16 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01”.

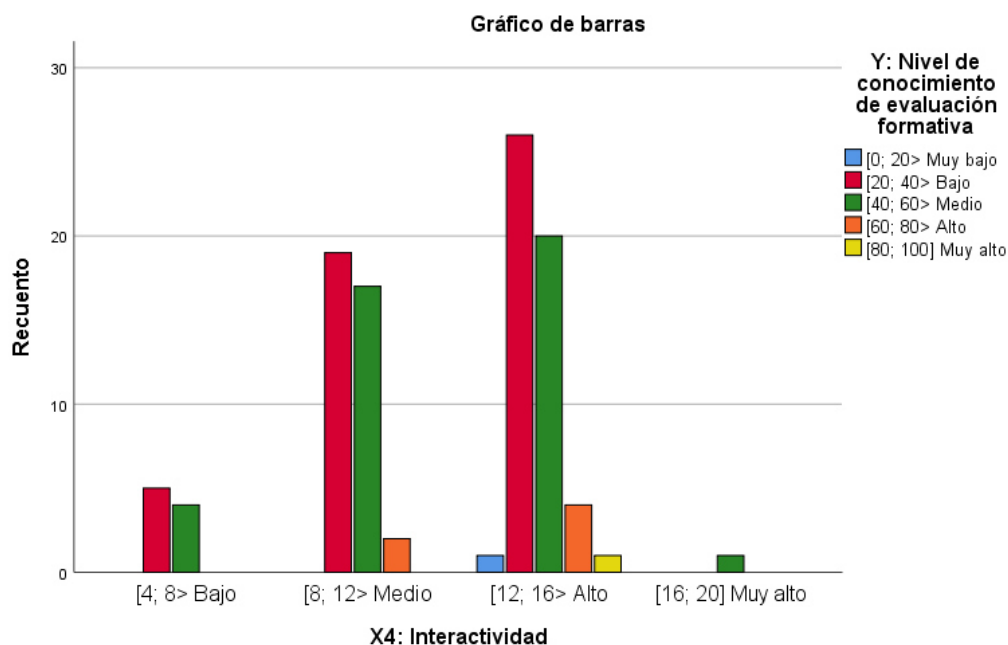


Figura N 44. Diagrama de dispersión H3

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.997 > 0.05

H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.977, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “El Nivel de

conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.3.6. *Hipótesis específica 05*

4.3.6.1. *Enunciado de hipótesis*

“Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

Tabla N 60. Variables estudio H5

“Símbolo	Variable de estudio
Y	El nivel de conocimiento de la evaluación formativa
X ₄	Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa”.

4.3.6.2. *Análisis correlacional*

- H₀: “No existe una relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.
- H₁: “Existe una relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación

Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%” (Supo, 2014)

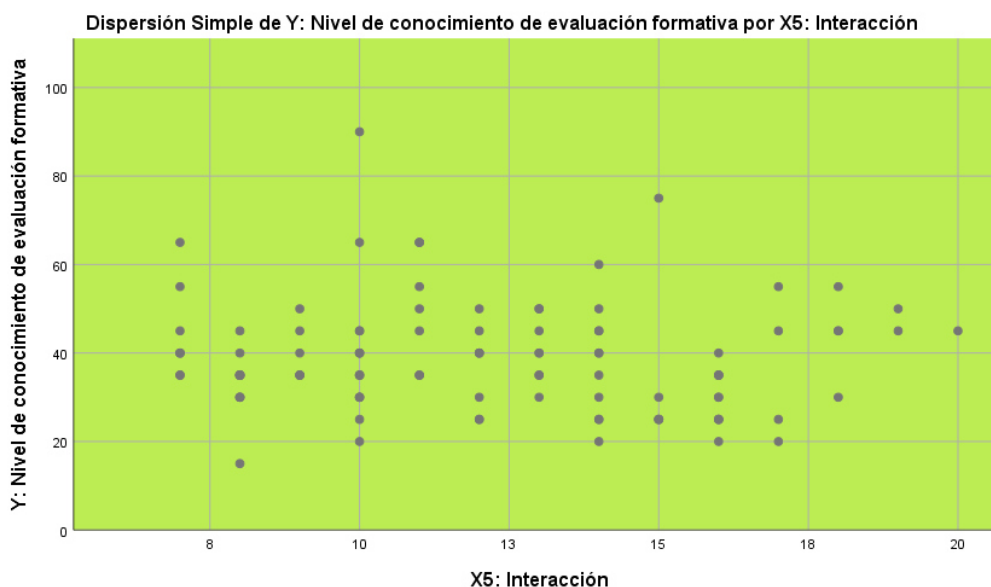


Figura N 45. Diagrama de dispersión H5

Tabla N 61. Correlación H5

"Correlaciones"			
		Y: Nivel de conocimient o de evaluación formativa	X5: Interacción
Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Correlación de Pearson	1	-,068
	Sig. (bilateral)		,500
	N	100	100
X5: Interacción	Correlación de Pearson	-,068	1

Sig. (bilateral)	,500	
N	100	100"

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.500 > 0.05

H0 = Se acepta

Al basarse en los resultados, se acepta la hipótesis nula, ya que el coeficiente de significancia bilateral (sig) toma un valor de 0.500, claramente, es más alto que 0.05; es decir no se muestran datos suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por tanto, se afirma que “No existe una relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018”.

4.3.6.3. **Análisis cualitativo**

- H₀: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.
- H₁: “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 no son independientes”.

El criterio para seleccionar la hipótesis nula o alterna se estipula de la siguiente manera. “El nivel de significancia estadísticamente se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta

es verdadera (decisión conocida como error de tipo I, o falso positivo). El más utilizado es el 5%" (Supo, 2014)

Tabla N 62. Tablas cruzadas H5

“Tabla cruzada X5: Interacción*Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa								
		Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa						
		[0; 20> Muy bajo	[20; 40> Bajo	[40; 60> Medio	[60; 80> Alto	[80; 100] Muy alto	Total	
X5: Interacción	[4; 8> Bajo	Recuento	0	2	5	1	0	8
		% del total	0,0%	2,0%	5,0%	1,0%	0,0%	8,0%
	[8; 12> Medio	Recuento	1	21	13	3	1	39
		% del total	1,0%	21,0%	13,0%	3,0%	1,0%	39,0%
	[12; 16> Alto	Recuento	0	15	15	2	0	32
		% del total	0,0%	15,0%	15,0%	2,0%	0,0%	32,0%
	[16; 20] Muy alto	Recuento	0	12	9	0	0	21
		% del total	0,0%	12,0%	9,0%	0,0%	0,0%	21,0%
	Total	Recuento	1	50	42	6	1	100
		% del total	1,0%	50,0%	42,0%	6,0%	1,0%	100,0%”

Tabla N 63. Chi cuadrado H5

"Pruebas de chi-cuadrado"			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,216 ^a	12	,768
Razón de verosimilitud	10,121	12	,605
Asociación lineal por lineal	1,336	1	,248
N de casos válidos	100		

a. 14 casillas (70,0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es ,08".

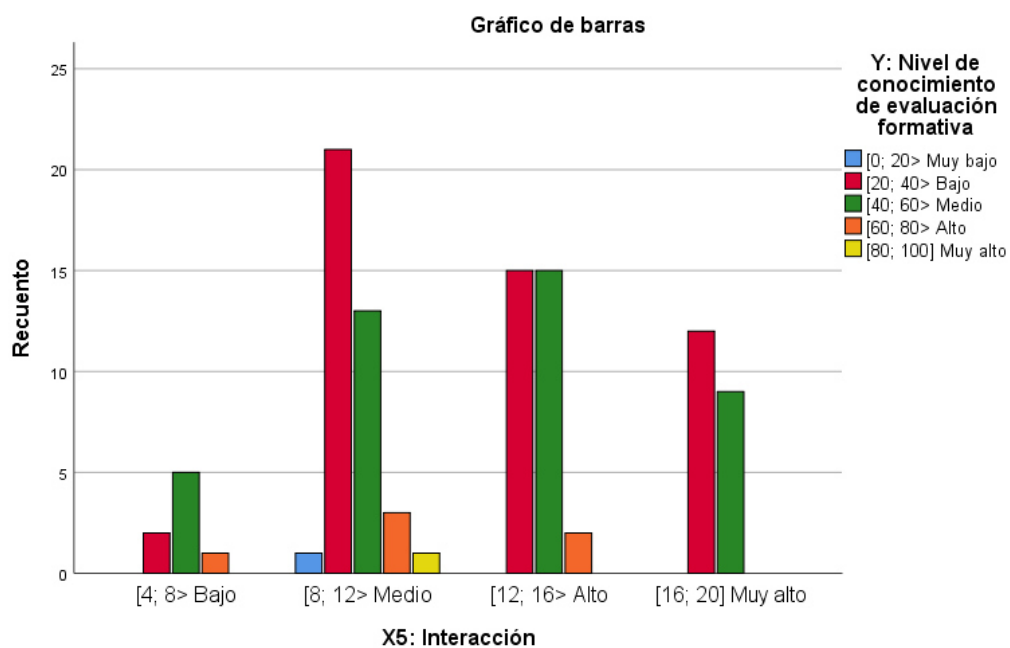


Figura N 46. Diagrama de dispersión H5

Resultados

VALOR- P > VALOR X

0.768 > 0.05

H0 = Se acepta

Debido a que el coeficiente de significancia bilateral toma un valor de 0.768 claramente más alto que 0.05 de la hipótesis, es decir, que no se muestra datos suficientes para rechazar la hipótesis nula, por tanto, se acepta dicha hipótesis por lo que se afirma, “El Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 son independientes”.

4.4. Discusión de los resultados

Se ha visto que la prueba da como resultado que no existe un vínculo entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo.

Líneas múltiples Media de X: Percepción del proyecto planificación curricular y evaluación formativa., Media de Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa por Docentes...

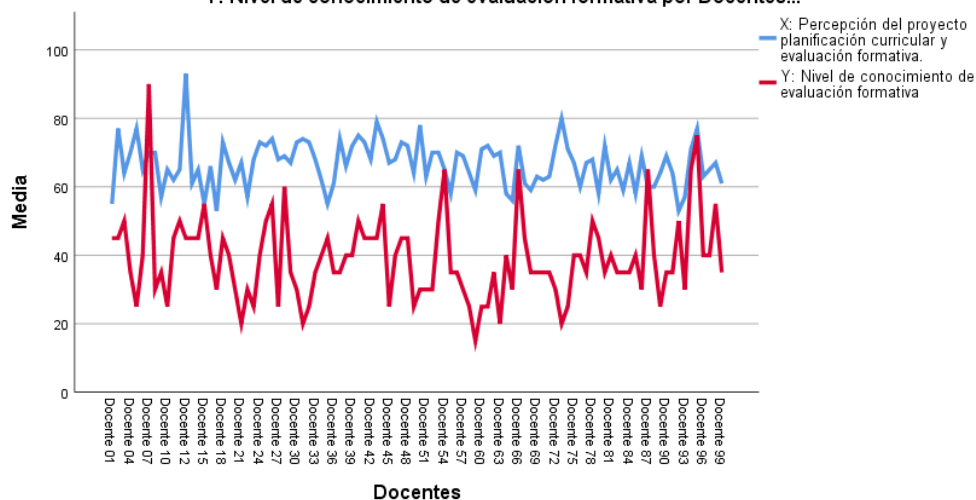


Figura N 47. Comparación de variables

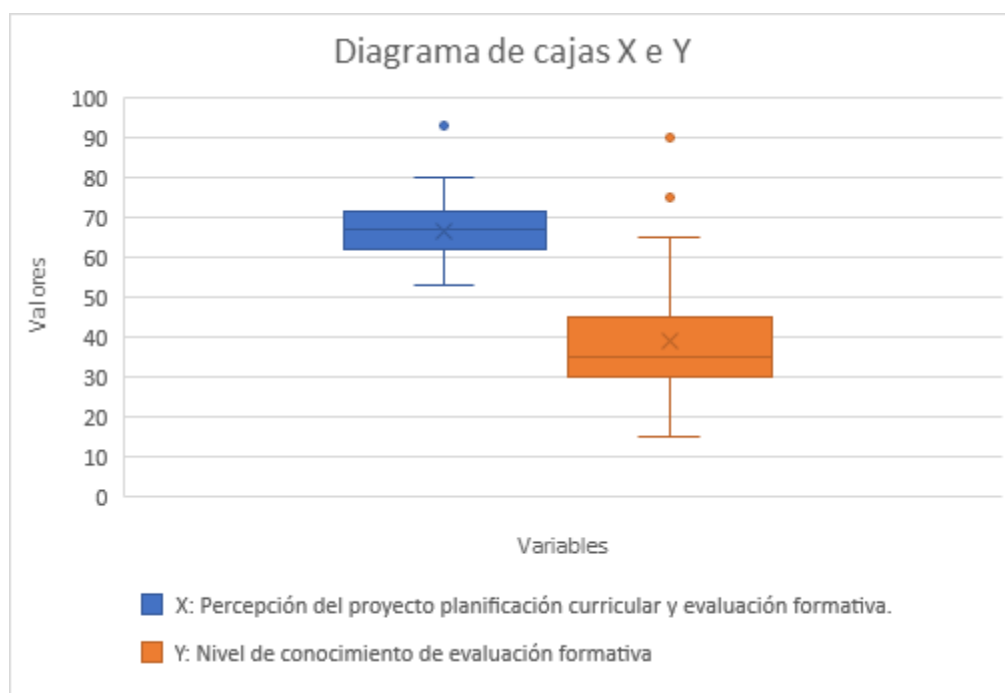


Figura N 48. Comparación de variables por diagrama de cajas

Los resultados del análisis cuantitativo (correlacional) y cualitativo (chi cuadrado) evidencian un comportamiento distinto de las variables. En la gráfica anterior se muestra que el comportamiento de las variables es muy diferente puesto que las formas de las líneas son diferentes en su comportamiento, por lo cual, se rechaza de manera determinante la hipótesis, lo cual implica afirmar que el proyecto no ha logrado una repercusión considerable en su objetivo, es decir, de manera general se puede afirmar que el nivel de conocimiento de la evaluación formativa no se ha visto afectado por el Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa puesto que no se relaciona con la percepción que los docentes muestran.

Tabla N 64. Comparación de estadísticos HG

“Estadísticos	
X:	Y: Nivel de
Percepción	conocimiento
del Proyecto	o de
Planificación	evaluación
Curricular y	formativa

		Evaluación Formativa.	
N	Válido	100	100
	Perdidos	0	0
Media		66,66	38,90
Mediana		67,00	35,00
Moda		67	35
Desv. Desviación		6,744	12,403
Coefficiente de variación		10.120	31.880
Varianza		45,479	153,828
Asimetría		,420	1,120
Error estándar de asimetría		,241	,241
Curtosis		1,220	2,503
Error estándar de curtosis		,478	,478
Rango		40	75
Mínimo		53	15
Máximo		93	90
Suma		6666	3890
	25	62,00	30,00
Percentiles	50	67,00	35,00
	75	71,75	45,00"

Además, los valores de tendencia central permiten afirmar que el desarrollo de la variable Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa, tiene un desarrollo bajo. Así también, se evidencia que la variable X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa, tiene un desarrollo más homogéneo que la variable Y, reafirmando que el impacto del proyecto es mínimo.

Las hipótesis específicas muestran también la falta de correlación, entre las dimensiones de la variable X y las dimensiones de la variable Y. Esto se ha reiterado tanto a nivel cualitativo como cuantitativo como se puede ver en los siguientes gráficos y tablas que se presentan a continuación:

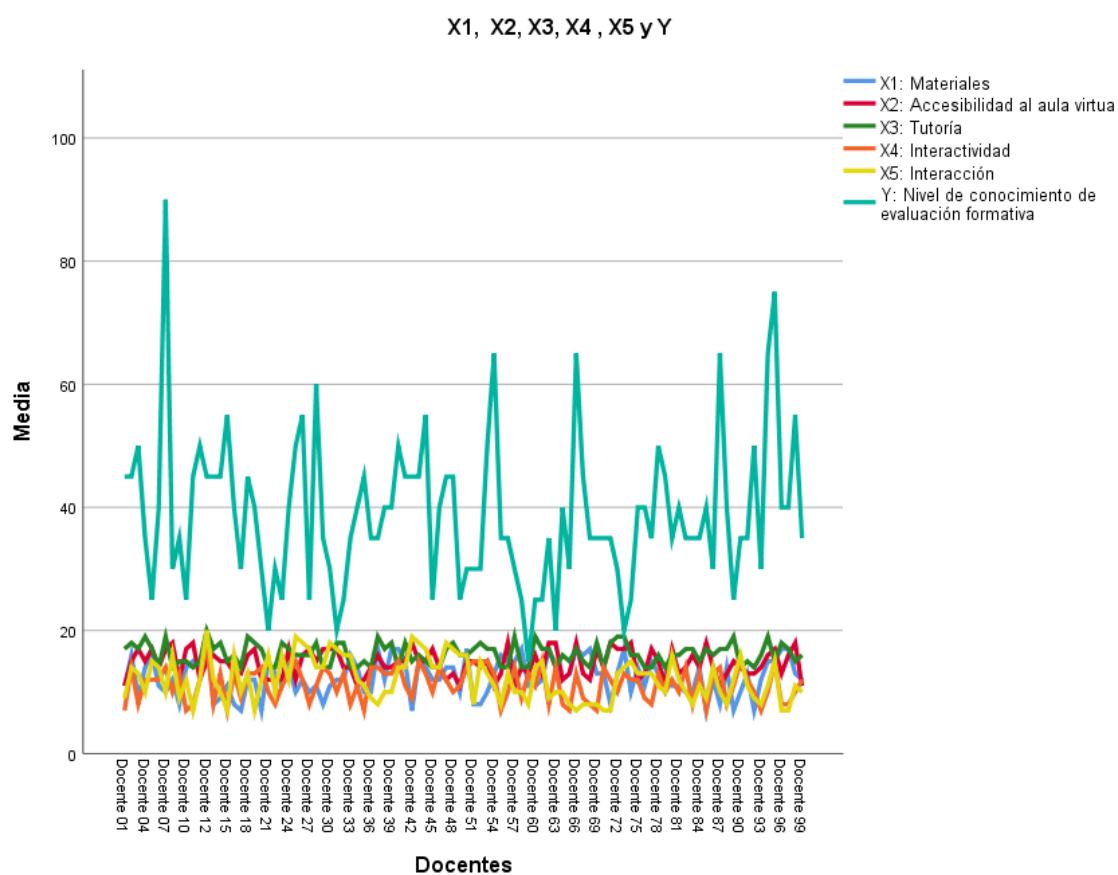


Figura N 49. Comparación Y y dimensiones de X

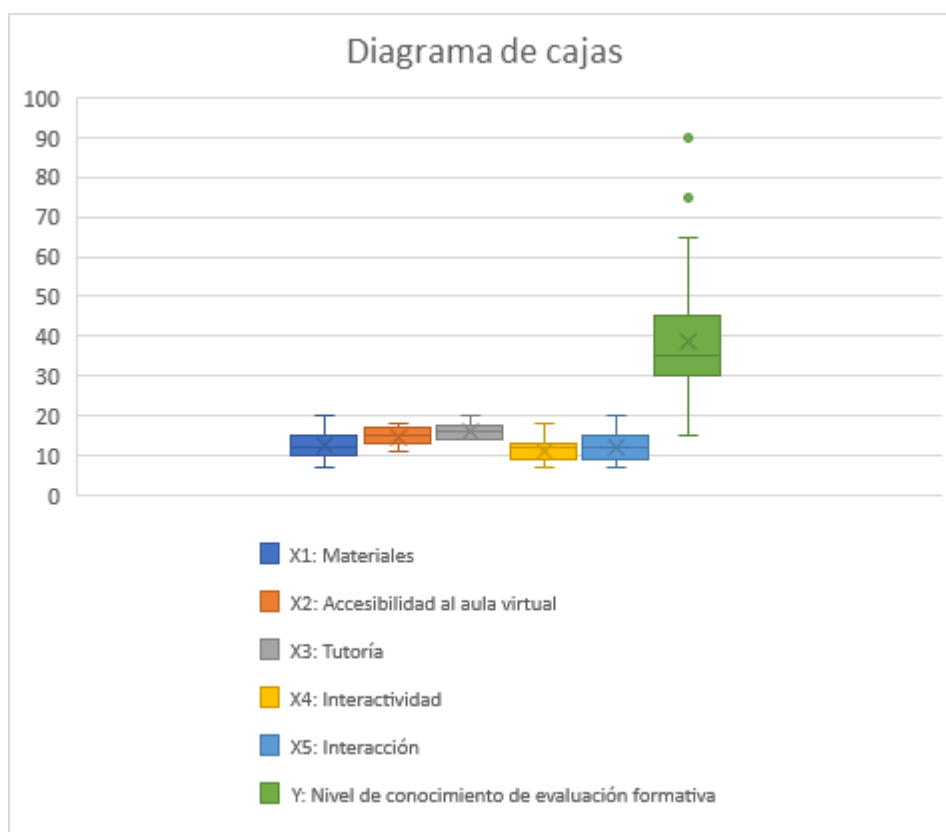


Figura N 50. Diagrama de cajas entre Y y dimensiones de X

Tabla N 65. Comparación de dimensiones

		"Estadísticos"								
		X1: Materiales	X2: Accesibilidad al aula virtual	X3: Tutoría	X4: Interactividad	X5: Interacción	Y1: Comprensión básica	Y2: Relaciones internas	Y3: Planificación	Y4: Retroalimentación
N	Válido	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	12.43	14.64	16.17	11.30	12.12	9.00	9.95	10.05	9.90
	Mediana	12.00	15.00	16.00	12.00	12.00	10.00	10.00	10.00	10.00
	Moda	12	17	14	13	10	5	15	10	10
	Desv. Desviación	2.999	2.177	1.729	2.634	3.421	5.459	5.707	5.342	5.221
	Coefficiente de variación	24.130	14.870	10.700	23.310	28.230	60.650	57.360	53.150	52.740
	Varianza	8.995	4.738	2.991	6.939	11.703	29.798	32.573	28.533	27.263
	Asimetría	-0.006	-0.011	0.186	-0.113	0.263	0.361	0.145	-0.122	0.203
	Error estándar de asimetría	0.241	0.241	0.241	0.241	0.241	0.241	0.241	0.241	0.241
	Curtosis	-0.657	-1.158	-1.145	-0.985	-0.923	-0.026	-0.224	0.215	0.170
	Error estándar de curtosis	0.478	0.478	0.478	0.478	0.478	0.478	0.478	0.478	0.478
	Rango	13	7	6	11	13	25	25	25	25
	Mínimo	7	11	14	7	7	0	0	0	0
	Máximo	20	18	20	18	20	25	25	25	25
	Suma	1243	1464	1617	1130	1212	900	995	1005	990
Percentiles	25	10.00	13.00	14.00	9.00	9.25	5.00	5.00	5.00	5.00
	50	12.00	15.00	16.00	12.00	12.00	10.00	10.00	10.00	10.00
	75	15.00	17.00	17.75	13.00	15.00	15.00	15.00	15.00	15.00"

Se aprecia que las dimensiones X1: Materiales, X2: Accesibilidad al aula virtual, X3: Tutoría, X4: Interactividad y X5: Interacción y la variable Y, no tienen formas similares tanto entre ellas y de manera prioritaria con la variable Y, como se puede observar en las dimensiones que son los principales aspectos del desarrollo del proyecto, lo cual demuestra el poco impacto del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa. Además, se puede evidenciar que las dimensiones tienen valores entre 9 y 10, es decir, no llega al 50% de un punto total de 25 puntos.

También se puede apreciar que, según el Coeficiente de variación de la dimensión menos desarrollada de la variable Y es la Y1: Comprensión básica. Por otro lado, la dimensión con un desarrollo más homogéneo es Y4: Retroalimentación. De la misma manera, en la variable X, la dimensión con más homogenización es la X3: Tutoría, y con más heterogeneidad es la dimensión X5: Interacción.

Las razones para mostrar los resultados anteriores, pueden tener como base el poco impacto del proyecto, la falta de seguimiento al proyecto realizado, es decir, que lo más evidente es que los docentes muestren sus conocimientos en otras capacitaciones.

CONCLUSIONES

- No es posible el establecimiento de una relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la Región Callao en el año 2018. No se hallaron pruebas fehacientes para probar la relación entre las variables a nivel cualitativo y también cuantitativo.
- No es posible la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la Región Callao en el año 2018 con coeficientes de significancia bilateral 0,825 en el caso del coeficiente Pearson y 0,958 para Chi cuadrado.
- No es posible la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en profesores de entidades educativas públicas de la Región Callao en el año 2018, con coeficientes de significancia bilateral 0,500 en el caso del coeficiente Pearson y 0,768 para Chi cuadrado.
- No es posible la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018, con coeficientes de significancia bilateral 0,227 en el caso del coeficiente Pearson y 0,383 para Chi cuadrado.
- No es posible la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación

Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018, con coeficientes de significancia bilateral 0,227 en el caso del coeficiente Pearson y 0,383 para Chi cuadrado.

- No es posible la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018, con coeficientes de significancia bilateral 0,227 en el caso del coeficiente Pearson y 0,383 para Chi cuadrado.
- La variable X: Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa tiene un desarrollo más homogéneo que la variable Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa.
- El proyecto no presenta un impacto relevante ni significativo en los docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
- La dimensión con desarrollo más heterogéneo de la variable Y: Nivel de conocimiento de evaluación formativa es la Y1: Comprensión básica, por otro lado, la dimensión con un desarrollo más homogéneo es Y4: Retroalimentación.
- Con respecto a la variable X, la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa, su dimensión con más homogenización es la X3: Tutoría, y con más heterogeneidad es la dimensión X5: Interacción.

RECOMENDACIONES

- Establecer otras investigaciones y evaluaciones del impacto del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa sobre otros aspectos; de tal manera que se pueda tener pruebas fehacientes que ayuden a corroborar los resultados obtenidos en la presente investigación
- Establecer formas de evaluaciones estandarizadas para el desarrollo de proyectos donde se usen aulas virtuales. Es necesario, además de la evaluación posterior en este tipo de proyectos, realizar una evaluación constante durante el desarrollo de las actividades
- Evaluar el impacto de proyectos de formación docente por aulas virtuales, puesto que, como se ha evidenciado en el Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa su impacto en la región Callao es mínimo
- Realizar investigaciones sobre el impacto en el conocimiento y aplicación real en las aulas de los proyectos de formación docente que permitan evidenciar el impacto real de la aplicación
- Se recomienda al Ministerio de Educación y las instancias que correspondan, facilitar el desarrollo de los proyectos, donde se evidencien el alcance, hitos, metodología; así también como los informes de la evaluación y monitoreo de tal manera que, siendo de conocimiento público se pueda hacer análisis comparativos con los resultados realizados en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar M., J., & Ander E., E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: XXI.
- Bunge S., A. M. (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México: XXI.
- Bunge S., A. M. (2010). *Las pseudociencias ¡Vaya timo!* Argentina: Laetoli.
- Bustamante U., M., & Donoso D., S. (2006). *Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de 'acción positiva*. CHILE: UNIVERSIDAD DE TALCA.
- Cerón M., A. (2016). *Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica*. México: UNAM.
- Changano M., J. G., & Roque M., J. (2017). *Percepciones de los docentes sobre la relevancia del Proyecto Curricular Institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla*. Callao: PUCP.
- Del Valle H., M. (2001). *EL PROYECTO EDUCATIVO, INSTRUMENTO DE GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA SU ELABORACIÓN, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN*. CARACAS: UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO.
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2011). *Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Ginebra: CH.
- Fernández M., A. (2005). *LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS ENFOQUES*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Garbanzo V., G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- González S., J. (2014). Los niveles de conocimiento: El Aleph de la innovación curricular. *Scielo*, 133-142.

- Grau C., S. (2010). *La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje*. España: Universidad de Alicante.
- Guadamuz M., M. (2011). *El impacto de los proyectos sociales en la percepción de los habitantes del vertedero municipal La Chureca*. Nicaragua: Thomas More universitas.
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., M. (2016). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mexicana.
- ICFES. (2002). LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *ICFES*, 1-85.
- IPE-UNESCO. (2004). *EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL*. Buenos Aires: UNESCO.
- Inga, K., & Torres, M. (2001). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Facultad de Ingeniería - Universidad Rafael Landívar*, 1-13.
- Leonardo O., G. (2004). LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE PERCEPCIÓN EN PSICOLOGÍA CON BASE EN LA TEORÍA GESTALT. *Revista de Estudios Sociales*, 89-96.
- LEXUS. (2000). *Diccionario enciclopédico Ilustrado*. Bogotá: Thema Equipo Editorial, S.A.
- Luque R., J. (1993). *El conocimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Informática y Estadística.
- Marciniak, R. (2007). Propuesta metodológica para el diseño del proyecto de curso virtual: aplicación piloto. *Apertura*, 74-95.
- Martínez O., E. (2013). Proyecto Educativo. *Seminario de proyecto terminal* (págs. 1-16). México: De Carácter Profesional.
- MINEDU. (2011). *Guía de Formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica*. Lima: FONDEP.
- MINEDU. (2017). *Cartilla de planificación Curricular*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2010). *Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: MINEDUC.
- Morales C., E. (2004). INTERNET Y SOCIEDAD: RELACIÓN Y COMPROMISO DE BENEFICIOS COLECTIVOS E INDIVIDUALES. *Revista Digital Universitaria*, 1-10.
- Nader M., J. C. (1995). *CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN*. Brasil: Campus Virtual.

- Ramírez, & et al., . (2017). LAS AULAS VIRTUALES EN LA CREACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS. *Mikarimim*, 69-86.
- Rosales M., M. M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Segarra C., M., & Bou L., J. C. (2005). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de Economía y Empresa*, 175-196.
- SNIP. (2014). *GUÍA PARA LA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVERSIÓN*. Uruguay: Oficina de Planeamiento y Presupuesto.
- Supo, J. (2014). *Cómo probar una hipótesis*. Lima: Bioestadístico. Obtenido de www.bioestadistico.com
- Tarazona G., J. L. (2011). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (Tesis inédita para optar el Grado Académico de Licenciado en Educación)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Torres A., R. (2013). *La evaluación formativa*. Ecuador: MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
- UNESCO. (2017). *MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO VIRTUAL DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES*. Lima: UNESCO- Oficina en Lima.
- UPCH. (2017). *Planificación Curricular y Evaluación Formativa*. Lima: UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA.
- Villalón B., M. (2008). *Desarrollo del lenguaje y conocimiento temático*. Chile: S/E.

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN

PROBLEMA	VARIABLES	INSTRUMENTOS DE COLECTA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿Cuál es la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del proyecto “planificación curricular y evaluación formativa” en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	Nivel de conocimiento de evaluación formativa	Test de conocimiento	• Conocimiento. • Conocimiento temático. • La evaluación formativa. • Dimensiones para evaluación el conocimiento de evaluación formativa. • Factores que influyen el conocimiento de la evaluación formativa.
	Percepción del proyecto “Planificación curricular y evaluación formativa”	Encuesta	• Proyecto educativo. • Cursos virtuales. • Proyectos educativos y cursos virtuales en educación. • El proyecto “Planeamiento curricular y evolución formativa”. • Evaluación de proyectos. • La percepción y evolución de proyectos. • Las dimensiones de la percepción.

ANEXO 02: CUADRO DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL			Tipo y nivel de la Investigación:
¿Cuál es la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	Determinar la relación entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	Existe una relación directa y significativa entre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	Nivel de conocimiento de evaluación formativa	• Comprensión básica • Relación interna • La planificación • La retroalimentación	Descriptiva correlacional. Nivel de la investigación: Debe ser entendida como una investigación básica de tipo exploratorio. Método y diseño de la Investigación: Método: Método no experimental. La Población (N) y Muestra (n): La Población:
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS			
a) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa	a) Establecer la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto	a) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Materiales de la variable Percepción del Proyecto	Percepción del proyecto "planificación curricular y evaluación formativa"	• Materiales • Accesibilidad • Tutoría • Interactividad • Interacción	

en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	La población de estudio es un conjunto de docentes de Instituciones Educativas Públicas que participaron en el Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa de la Región Callao.
b) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	b) Describir la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	b) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Accesibilidad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	La Muestra: La muestra del presente trabajo de investigación es un subconjunto de 100 docentes de instituciones educativas públicas que participaron en el Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa de la Región Callao.
c) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	c) Determinar la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	c) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Tutoría de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	

públicas de la Región Callao en el año 2018?	Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
d) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	d) Describir la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	d) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interactividad de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
e) ¿Cuál es la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018?	e) Establecer la relación entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes	e) Existe una relación lineal, directa y significativa entre la variable Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la dimensión Interacción de la variable Percepción del Proyecto Planificación Curricular y Evaluación Formativa en docentes de

de instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.	instituciones educativas públicas de la Región Callao en el año 2018.
---	---

ANEXO 03: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENCUESTA PARA MEDIR EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado docente, el siguiente instrumento, busca recoger información relacionada con el trabajo de investigación titulado “Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del proyecto “planificación curricular y evaluación formativa” en docentes de la región Callao”, sobre este particular; se le solicita que en los ítems que a continuación se presenta, elija la alternativa que considere adecuada, marcando para tal fin con un aspa (X), este instrumento es anónimo, se agradece su colaboración.

1. La articulación de la Educación Básica (EB) está centrada en la obtención del logro educativo, con la finalidad de atender las necesidades específicas del aprendizaje individual de los estudiantes. Se está refiriendo a la evaluación la articulación por:
 - a) **Competencias**
 - b) Habilidades
 - c) Capacidades
 - d) Practica
 - e) Destrezas

2. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar _____ en los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender.
 - a) Las competencias
 - b) Las capacidades
 - c) El currículo nacional
 - d) **El desempeño**
 - e) El PEI

3. ¿Cuál es el enfoque que requiere que cada docente utilice estrategias e instrumentos de evaluación que considere adecuados a las necesidades de aprendizaje particular de sus estudiantes?
 - a) Sumativo
 - b) **Formativo**
 - c) Integrador
 - d) Diversificado

e) Constructivista

4. Los tres tipos de evaluación son:
 - a) Sumativa, sustractiva y condicional.
 - b) Diagnóstica Regulatoria y sumativa.
 - c) Sumativa, formativa y pedagógica.
 - d) **Diagnóstica, formativa y sumativa.**
 - e) Pedagógica, jerárquica y sumativa.
5. Consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia para que estudiante acceda al grado escolar o nivel siguiente, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados. Se está refiriendo a:
 - a) La acreditación
 - b) La evaluación formativa
 - c) La calificación
 - d) Rendimiento académico
 - e) **La evaluación sumativa**
6. No es un propósito de la evaluación formativa son:
 - a) Lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje.
 - b) Aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos y errores.
 - c) **Promover el aprendizaje de todos los estudiantes.**
 - d) Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas.
 - e) Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes.
7. La evaluación formativa, tiene como finalidad contribuir a la mejora del aprendizaje, preparando las condiciones pedagógicas esta es la función de:
 - a) Las necesidades del docente.
 - b) Las necesidades de la institución educativa.
 - c) **Las necesidades de los alumnos.**
 - d) Las necesidades de los padres de familia.
 - e) Las necesidades de la comunidad.
8. En el principio pedagógico "Evaluar para aprender". Educación Básica, se menciona que los docentes son:
 - a) Guías en el aprendizaje de los estudiantes.
 - b) Evaluadores del desempeño estudiantil.
 - c) **Los responsables directos de la evaluación de los estudiantes.**
 - d) Guías y orientadores en el desarrollo de los aprendizajes.
 - e) Orientadores para el correcto desempeño de los estudiantes.
9. Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación que son:
 - a) Sumativa, argumentativa y retroalimentación.
 - b) **Inicial, proceso y final.**

- c) Diagnóstico, error y retroalimentación.
 - d) Primero, segundo y tercero.
 - e) Sustantiva, constante y conmutativa.
10. El tipo de evaluación que promueve un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada estudiante, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica.
- a) Sumativa
 - b) **Formativa**
 - c) Diagnóstica
 - d) Coevaluación
 - e) Heteroevaluación
11. La evaluación formativa se realiza desde:
- a) La unidad didáctica
 - b) **La planificación anual**
 - c) La sesión de clase
 - d) No se planifica
 - e) PEI
12. Suele ser considerado como síntoma de que el proceso de aprendizaje no va bien y que el estudiante presenta deficiencias, sin embargo, puede ser considerado como una oportunidad para el aprendizaje:
- a) Retroalimentación
 - b) Reforzamiento
 - c) Desempeño en inicio
 - d) **Error constructivo**
 - e) Pregunta constructiva
13. Son los elementos que el docente usará para evaluar las producciones de los alumnos, los cuales deben ser congruentes con las competencias, porque permitirán identificar los avances del logro:
- a) Los criterios de evaluación
 - b) **Los indicadores**
 - c) Los instrumentos
 - d) Los estándares educativos
 - e) Las competencias individuales
14. El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus estudiantes:
- a) Conversación
 - b) **Dialogo constructivo**
 - c) Reglas
 - d) Norma para las actividades
 - e) Retroalimentación
15. Se debe establecer relaciones entre lo que conoce el estudiante por medio de herramientas, estrategias y materiales con el propósito de que el estudiante mejore su:
- a) Autoestima

- b) **Desempeño**
 - c) Competencias
 - d) Indicadores
 - e) Aprendizaje
16. En la evaluación formativa, el docente utiliza como estrategia la observación, el diálogo y la interpretación del desempeño del estudiante, para decidir qué apoyos necesita y hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos. A esta modalidad se le llama:
- a) Regulación interactiva
 - b) **Regulación retroactiva**
 - c) Regulación auto dirigida
 - d) Regulación permisiva
 - e) Regulación proactiva
17. El enunciado “La retroalimentación facilita el aprendizaje”; se cumple con las siguientes condiciones, a excepción de:
- a) Trabajo en equipo
 - b) Ambiente agradable
 - c) Instrumento de evaluación
 - d) **Infraestructura**
 - e) Criterio para analizar el desempeño
18. La retroalimentación tiene como finalidad ayudar a los estudiantes:
- a) Mejorar el error
 - b) **Contar con elementos que le permitan mejorar su desempeño**
 - c) Desarrollar la competencia
 - d) Desarrollar la capacidad
 - e) Mejorar las actitudes y capacidades
19. La retroalimentación siempre se planifica luego de:
- a) **De la evaluación**
 - b) Del desempeño
 - c) Del aprendizaje
 - d) De la introducción
 - e) Finalizar la tarea
20. Retroalimentar es:
- a) Reforzar el conocimiento de los alumnos
 - b) Observar los errores del estudiante
 - c) Señalar los errores del estudiante para explicar su nota
 - d) **Brindar asesoramiento para mejorar el desempeño de los estudiantes**
 - e) Decirle al estudiante que es lo que debe hacer



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**ENCUESTA PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO
 “PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA”**

Estimado docente, el siguiente instrumento, busca recoger información relacionada con el trabajo de investigación titulado “Nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la percepción del proyecto “planificación curricular y evaluación formativa” en docentes de la región Callao”, sobre este particular; se le solicita que en los ítems que a continuación se presenta, elija la alternativa que considere adecuada, marcando para tal fin con un aspa (X), este instrumento es anónimo, se agradece su colaboración.

Esta encuesta se valorará con un gradiente de 0 a 5 en el que 0 correspondería a “no definitivamente” y 5 “Si definitivamente”.

Nº	ÍTEMS	Valoración				
		1	2	3	4	5
a)	MATERIALES					
1.	Los materiales (videos, diapositivas, lecturas, etc.) brindados por el curso fueron pertinentes y adecuados para mi formación.					
2.	Los materiales de texto y videos fueron de fácil entendimiento.					
3.	El formato de los materiales permitió abrirlos en diferentes plataformas.					
4.	Las consignas indicaban claramente la actividad con los materiales.					
b)	ACCESIBILIDAD					
5.	Ingresar al aula virtual fue de suma facilidad.					
6.	Ubicarme y acceder a la información en el aula virtual no requirió de mucho esfuerzo.					
7.	La acabilidad a los materiales fue sumamente fácil y sencillo.					
8.	La plataforma no presentó dificultades para la realización de actividad (foro, tareas, etc.).					
c)	TUTORÍA					

9.	El tutor se presentó desde el principio del curso.						
10.	El tutor me orientó y guió en el desarrollo de las actividades y tareas que se plantearon en el curso.						
11.	La retroalimentación brindada por el tutor sirvió para mejorar mi participación en el curso.						
12.	El tutor me brindó el apoyo necesario para la comprensión del curso.						
d)	INTERACTIVIDAD						
13.	El curso permitió el trabajo en grupo.						
14.	El curso virtual permitió que otras personas conocieron mi trabajo, así yo también el de otros.						
15.	Durante el desarrollo del curso virtual se tuvo constante comunicación con el tutor para la ejecución de las tareas y actividades.						
16.	En el desarrollo del curso se tuvo comunicación con otros participantes para la realización del trabajo.						
e)	INTERACCIÓN						
17.	El entorno virtual fue amigable para el desarrollo del curso.						
18.	El aula virtual me permitió interactuar con los materiales de estudio.						
19.	El curso virtual contó con materiales interactivos (videos o lecciones donde se puede realizar actividades).						
20.	Las actividades permitieron una interacción con los materiales y recursos del aula virtual.						

Gracias por tu participación.

ANEXO 04: FICHAS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y PROYECTOS DE INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Dr. Freddy Huamaní Arredondo	Docente, UNMSM	- ENCUESTA PARA MEDIR EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA - ENCUESTA PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO "PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA"	Evelyn Lizet Lugo Meza
Título: "NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA" EN DOCENTES DE LA REGIÓN CALLAO".			

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
11. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				✓	
12. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				✓	
13. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				✓	
14. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			✓		
15. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				✓	
16. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				✓	
17. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos			✓		
18. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				✓	
19. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico			✓		
20. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado				✓	

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

19-07-18	09049352		920790800
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y PROYECTOS DE
INVERSIÓN EN EDUCACIÓN**

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Mg. Wilder Fabio Ramos Palacios	Docente, UNMSM	- ENCUESTA PARA MEDIR EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA - ENCUESTA PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO "PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA"	Evelyn Lizet Lugo Meza
Título: "NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA" EN DOCENTES DE LA REGIÓN CALLAO"			

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
21. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				✓	
22. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				✓	
23. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología			✓		
24. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			✓		
25. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				✓	
26. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				✓	
27. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos				✓	
28. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				✓	
29. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico			✓		
30. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado				✓	

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

11/07/2008	40891512	Wilder Ramos Palacios	940242376
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y PROYECTOS DE
INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Dr. Adán Estela Estela	Docente, UNMSM	- ENCUESTA PARA MEDIR EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA - ENCUESTA PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO "PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA"	Evelyn Lizet Lugo Meza
Título: "NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA PERCEPCIÓN DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA" EN DOCENTES DE LA REGIÓN CALLAO".			

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología			X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico				X	
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado				X	

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

25. 07. 2018	06141876		06141876
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

ANEXO 05: FOTOS QUE EVIDENCIAN LA TOMA DE INSTRUMENTOS





