



Investigación y evaluación formativa en los estudiantes del programa de lengua, literatura, psicología y filosofía de la FCEDUC

Research and formative evaluation in students of the language, literature, psychology and philosophy program of the FCEDUC

Investigação e avaliação formativa em alunos do curso de línguas, literatura, psicologia e filosofia da FCEDUC

Humberto Mamani Coaquira

hmamani@inudi.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0569-860X>

Universidad Hipócrates

Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología

Inudi

Puno – Perú

Hermogenes Huallpa Mamani

hermogenes1720@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0339-8163>

Universidad Nacional del Altiplano

Puno – Perú

Nelson Coila Torres

ncoila.doc@unaj.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2133-1418>

Universidad Nacional de Juliaca

Lima - Perú

Nestor Lipa Vidal Incacutipa

n-vidal-123@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7600-5284>

Universidad Nacional del Altiplano

Puno – Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.141>

Artículo recibido 18 de septiembre de 2024 / Arbitrado 04 de octubre de 2024 / Aceptado 30 noviembre 2024 / Publicado 01 de enero de 2025

Resumen

En este estudio, el objetivo fue determinar la relación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en estudiantes del programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno. La metodología empleada fue de tipo descriptivo correlacional, con una muestra de 362 estudiantes a quienes se les administraron dos cuestionarios de 20 ítems cada uno, adaptados de Hamodi (2014), para medir la investigación formativa y la evaluación formativa. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la relación entre las variables. Los resultados demostraron una correlación positiva alta entre la investigación formativa y la evaluación formativa. La conclusión se basó en la significativa correlación de Pearson de 0.769**, indicando que un mayor trabajo en investigación formativa mejora el proceso de evaluación formativa. Más del 50% de los estudiantes realizan habitualmente investigaciones exploratorias y actividades de investigación, aunque no siempre relacionadas con proyectos científicos. Además, más del 70% llevan a cabo investigaciones como parte de sus actividades académicas, aunque no necesariamente vinculadas a proyectos de investigación con resultados científicos específicos.

Palabras clave:

Aprendizaje, evaluación, evaluación formativa, investigación formativa.

Abstract

In this study, the objective was to determine the relationship between formative research and formative evaluation in students of the Language, Literature, Psychology and Philosophy program of the Professional School of Secondary Education of the Faculty of Educational Sciences of the UNA Puno. The methodology used was a descriptive correlational type, with a sample of 362 students who were administered two questionnaires of 20 items each, adapted from Hamodi (2014), to measure formative research and formative evaluation. Pearson's correlation coefficient was used to establish the relationship between the variables. The results demonstrated a high positive correlation between formative research and formative evaluation. The conclusion was based on the significant Pearson correlation of 0.769**, indicating that more work in formative research improves the formative evaluation process. More than 50% of students regularly carry out exploratory research and research activities, although not always related to scientific projects. Furthermore, more than 70% carry out research as part of their academic activities, although not necessarily linked to research projects with specific scientific results.

Keywords:

Learning, evaluation, formative evaluation, formative research.

Resumo

Neste estudo, o objetivo foi determinar a relação entre pesquisa formativa e avaliação formativa em alunos do curso de Letras, Literatura, Psicologia e Filosofia da Escola Profissional de Educação Secundária da Faculdade de Ciências da Educação da UNA Puno. A metodologia utilizada foi do tipo descritiva correlacional, com uma amostra de 362 alunos aos quais foram aplicados dois questionários de 20 itens cada, adaptados de Hamodi (2014), para mensurar a pesquisa formativa e a avaliação formativa. O coeficiente de correlação de Pearson foi utilizado para estabelecer a relação entre as variáveis. Os resultados demonstraram uma alta correlação positiva entre pesquisa formativa e avaliação formativa. A conclusão baseou-se na correlação significativa de Pearson de 0,769**, indicando que mais trabalho em pesquisa formativa melhora o processo de avaliação formativa. Mais de 50% dos estudantes realizam regularmente investigação exploratória e atividades de investigação, embora nem sempre relacionadas com projetos científicos. Além disso, mais de 70% realizam investigação no âmbito das suas atividades académicas, embora não necessariamente ligadas a projetos de investigação com resultados científicos específicos.

Palavras-chave:

Aprendizagem, avaliação, avaliação formativa, investigação formativa.

INTRODUCCIÓN

La investigación formativa se debe desarrollar con la intención de lograr una formación de investigadores, donde mediante el trabajo de actividades relacionadas con la investigación, dotan a los estudiantes de todos los niveles de habilidades necesarias para la producción académica (Cortés *et al.*, 2008) Se organiza en una línea de trabajo para formar actitudes investigativas en los estudiantes, que permitan desarrollar estrategias de trabajo investigativo que aborden temáticas variadas en un campo disciplinario que no necesariamente tenga relación directa con asignaturas de investigación. Por lo que hoy en día los universitarios deben formarse desde un principio con

un espíritu investigativo, capaces de identificar la situación real y problemática de su contexto y del mundo, considerar el papel importante de la investigación para solucionar lo identificado y transformarla (Losantos, 2002), y en el ámbito pedagógico del aprendizaje tomar eventuales decisiones en cuanto a la solución de problemas, por ejemplo, el ABP, entre otros contextos prácticos y/o metodológicos (Huertas y Villamil, 2016).

Este tipo de investigación está sujeta al nivel pregrado y a la formación de especialización e investigación científica. Además, es conveniente de la formación a nivel de posgrado (maestría y el doctorado) y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad tanto en universidades profesionalitas como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación; la segunda es definitivamente consustancial a las universidades investigativas. La investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto (Gamboa *et al.*, 2017; Restrepo, 2008).

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

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

Por otro lado, Teijlingen y Hundley (2001) señala que una investigación exploratoria es una pequeña versión de una investigación más extensa, consiste en un estudio de menor escala que permite demostrar temas de orden metodológico, revelar posibles problemas técnicos, éticos, logísticos, etc. Se realiza con el objetivo de destacar los aspectos principales de un problema determinado y descubrir los procedimientos apropiados para elaborar una futura investigación (Gabriel, 2017). Todo ser humano se muestra con diferentes actitudes en el proceso de realizar tareas. Por ejemplo, una actitud investigativa forma parte exclusiva del comportamiento de una persona investigadora, puesto que se configura como una disposición individual para resolver críticamente las diferentes circunstancias complejas de un trabajo de investigación (Muñoz, 2015).

En este caso, otra definición del término Investigación Formativa es la de "formar" en y para la investigación mediante actividades que no forman parte esencial de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento (CNA, 1998; Restrepo, 2003). Según esta definición se trata de la "formación" del estudiante, no de dar forma a la investigación. La función ínsita en esta definición es la de aprender la lógica y actividades propias de la investigación científica. Así mismo, Guerrero (2007) indica que la formación para la investigación está orientada a favorecer la apropiación y desarrollo de conocimientos y acciones necesarias donde los estudiantes junto a sus docentes puedan desempeñar eficientemente actividades de investigación científica, pese a que lamentablemente, la formación en investigación que se incorpora al currículo de manera explícita de la mayoría de las carreras universitarias a través, por ejemplo, de los cursos de metodología de la investigación, no está impactando positivamente en la formación del profesional (Rojas y Méndez, 2017).

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

Según Walker (1992) la investigación formativa consiste en la investigación-acción o un tipo de investigación en la que se aplica descubrimientos sobre la marcha, para perfeccionar y mejorar los programas mientras se trabajan, para servir a los de interés como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios. En el mismo sentido, Sell (1996) afirma que la investigación formativa puede entenderse como las fortalezas y debilidades de un programa o curso

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

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

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

La evaluación formativa es la estimación y retroinformación a cada estudiante sobre la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones incluso de errores, si los hubo, que nos ayuda a tomar las decisiones más adecuadas para capacitar integralmente al estudiante (Castillo y Bolivar, 2002). Es una aportación extremadamente poderosa al aprendizaje (Knight, 2005), que permite mejorarlo (Rotger, 1990) por ende ayuda a aprender con mayor facilidad y mucho mejor (Hamodi y López, 2012; López, 2009). Facilita la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo (por ejemplo, capacidades como aprender a aprender) y el alejamiento de la

memorización, desarrollando procesos cognitivos como la observación, la comparación, la clasificación, el análisis o la sintetización, ligados estrechamente a los procesos de formación permanente y con el aprendizaje a lo largo de la vida (Buscá *et al.*, 2012; López, 2009; Martínez y Ureña, 2008).

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

Además, adoptar un enfoque de ayuda y mejora supone la necesidad de mantener abierto el flujo de comunicación y a corregir un elevado volumen de trabajos y a realizar observaciones a lo largo de todo el proceso (sobre todo si las tareas encomendadas al alumnado no se han ajustando y planificado bien) (López *et al.*, 2012; López, 2009; Martínez y Ureña, 2008; Zaragoza *et al.*, 2007). Cuando la cantidad de alumnos es alto, supone uno de los retos más complicados, pues este tipo de evaluación es más compleja con grupos de mayor cuantía. A partir de 40-50 alumnos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone cada actividad, así como qué estrategias se pueden

desarrollar, puesto que, si no, el modelo puede convertirse en inviable (López *et al.*, 2007). Se pueden encontrar problemas de validez y relevancia al no contemplar las características específicas del grupo y las variaciones en las condiciones de aprendizaje que pueden generarse dentro del desarrollo de un semestre o curso académico o de un año académico (Sánchez, 2010). En muchas ocasiones hay cierta falta de formación del profesorado en este campo. Esto puede provocar situaciones de duda, desconcierto, inseguridad y reticencias (Ibarra *et al.*, 2012; Zaragoza *et al.*, 2007). Surgen dificultades cuando se trabaja con alumnado de primer curso. Al no tener experiencia de participación en estos sistemas, el profesorado necesita realizar un mayor esfuerzo: al comienzo, el alumno es poco competente y necesita que el profesor esté muy cerca de él, guiando sus primeros pasos, y dándole feed-back con frecuencia sobre lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal (Capllonch *et al.*, 2008; Martínez y Ureña, 2008).

Proponiendo los siguientes objetivos general: Determinar el grado de correlación entre la investigación formativa y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017. Sin embargo, los objetivos específicos fueron: Establecer la relación entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017, Establecer la relación entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017 y Establecer la relación entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA – Puno, en el año académico 2017.

MÉTODO

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

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

investigaciones con diseño correlacional buscan las relaciones entre variables dependientes e independientes.

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

Tabla 1. Población conformada por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la FCEDUC del Semestre 2017 II

N°	Escuela profesional de educación secundaria	Ciclo	Semestre	Total
1	Programa de lengua, literatura, psicología y filosofía	I al x	2017 ii	362
2	Programa de ciencias sociales	I al x	2017 ii	294
3	Programa de ciencia, tecnología y ambiente	I al x	2017 ii	69
4	Programa de matemática, física, computación e informática	I al x	2017 ii	108
			Total	837

Fuente: Nómima de matriculados

Para esta investigación se consideró una muestra conformada por todos los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNAP.

Tabla 2. Muestra constituida por los estudiantes de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía 2017 II

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

Fuente: Sistematización de información de nóminas de matrícula

RESULTADOS

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

Tabla 3. *Correlación de Pearson entre investigación formativa y evaluación formativa*

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

Fuente: Sistematización en SPSS

En la Tabla 3, el valor del coeficiente de correlación estimado es 0.769, se encuentra ubicada en una correlación positiva alta. Lo cual indica que entre la investigación formativa y la evaluación formativa existe una relación alta. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por lo tanto, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

Los resultados de la investigación permiten sostener que entre la investigación formativa y la evaluación formativa existe un nivel de correlación alto y de tipo directo. El mismo que se sustenta en el coeficiente de $r = 0,769$. Ello significa que a mayor nivel de aplicabilidad de la investigación formativa mayor será la ejecución de una evaluación formativa. Así como cuanto menos se desarrolle la investigación formativa menos se aplicará la evaluación formativa en estudiantes de educación universitaria y superior en general. Asimismo, el nivel de correlación que existe entre las variables en investigación se da en más de un 76.9 % de casos.

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

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

Resultados investigación exploratoria y la evaluación formativa

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

Tabla 4. *Coeficiente de correlación de Pearson entre investigación exploratoria y la evaluación formativa*

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

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos de la estimación de la correlación de Pearson. Como se puede observar, el valor del coeficiente estimado es 0.40, se ubica en correlación positiva moderada. Lo cual quiere decir que entre la investigación exploratoria y la evaluación formativa existe una relación moderada. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por lo tanto, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

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

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

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

Resultados formación en y para la investigación y la evaluación formativa

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

Tabla 5. Coeficiente de correlación de Pearson entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa

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

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 5, el valor del coeficiente de correlación estimado es 0.455. se ubica en correlación positiva moderada. Lo cual indica que entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa se manifiesta una relación moderada. Por otro lado, el P-valor resultó 0.000. Este valor es menor que 0.01, por tal razón, la correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

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

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

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

Tabla 6. *Coefficiente de correlación de Pearson entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa*

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

Fuente: Resultados de la sistematización de variables de estudio

En la Tabla 6, se evidencia el valor del coeficiente de correlación estimado en un 0.427 se encuentra en la correlación positiva moderada. Lo que representa que entre la investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa existe una relación moderada. Así mismo, el P-valor resultó 0.000. valor que es menor que 0.01, por lo tanto, el nivel de correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza.

DISCUSIÓN

Los errores más frecuentes que cometen los profesores son la inadecuación del nivel de objetivos de aprendizaje con el diseño de la evaluación (Ayala et al., 2010). Por su parte, Hamodi (2014) explica que poner en práctica sistemas de evaluación formativa y compartida supone alejarse de las viejas prácticas evaluadoras llevadas a cabo en la Universidad, buscando el cambio educativo. Ver la evaluación como un proceso más del acto pedagógico y no del proceso, vale la pena preguntarse por qué la evaluación no se aplica al comienzo del proceso pedagógico, para poder reflexionar, clasificar, ordenar y replantear el curso, es decir, tomar decisiones; y no al final del proceso como una rendición de cuentas en términos de saberes (Castro, 2009), una evaluación acorde a su enfoque pedagógico, su ámbito y sus objetivos (L'ecuyer, 2001).

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

CONCLUSIONES

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

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

En los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía los resultados indican que entre la formación en y para la investigación y la evaluación formativa existe una relación moderada $r = 0.455$. La correlación de Pearson estimada es significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza. Por

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

En los estudiantes del Programa de Estudios de Educación Secundaria de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía los resultados indican que entre investigación para la transformación en la acción o práctica y la evaluación formativa existe un nivel de correlación positiva y moderada representado en un coeficiente de Pearson $r = 0.427$. Lo que indica una presencia de correlación significativa en términos estadísticos a un nivel de 99% de confianza entre las variables estudiadas.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. (2018). *Las prácticas pedagógicas como objetivo de investigación y reflexión para lograr una transformación. Una aproximación al sentido investigativo que tienen las prácticas pedagógicas en nuestro quehacer docente.*
- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación a examen. Madrid: Miño y Dávila, 3(4), 5.
- Alvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.* https://www.academia.edu/download/36693139/JUAN_MANUEL_ALVAREZ_EVALUAR.pdf
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action Science.*
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve, 18(1), 1–1.*
- Ávila, F. (2014). *Aproximaciones a dinámicas de formación investigativa: experiencias en instituciones de educación superior en Colombia.*
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. (2010). Congruencia entre el Diseño Curricular y la Evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos XXXVI.*
- Buscá, F., Rivera, E., & Trigueros, C. (2012). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. *Temps d'Educació, 43, 167–18.*
- Capllonch, M., Busca, F., Martín, M., Martínez, L., & Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista Fuentes, 8, 219–234.*
- Cárdenas, J., & del Amo, R. (2011). La autoeficacia y la evaluación del aprendizaje Internacional. *Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 93–9.*
- Castillo, S., & Bolívar, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa.*
- Castro, N. (2009). La evaluación: un espacio de ética y de justicia. *Revista Científica General José María Córdova.*
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales.*

- Charaja, F. (2011). *El MAPIC en la metodología de la investigación*.
- CNA. (1998). *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*.
- Cortés, J., Londoño, B., Luna de Aliaga, B., Palacios, M., & Torres, M. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3(1):28-33. <https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=3063166>.
- Cousin, G. (1998). *Checklist for Action Research*.
- de Gyves, D. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, (37), 17-3.
- de la Ossa, V., Pérez, C., Patino, P., & Montes, V. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Rev. Colomb Cieñe Anim RECIA*, 4(1): 1-3.
- Figueredo, M. (2017). *Investigación para la transformación de la práctica educativa*.
- Gabriel, J. (2017). Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 8(2) ISSN:
- Gamboa, A., Vargas, R., & Hernández, C. (2017). Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta, Colombia. *Rev. Univ. Salud*, 19(1):60-6.
- Goñi, J. (2008). *La evaluación de las competencias determinará el currículo de matemáticas*.
- González, J., Galindo, N., Galindo, J., & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*.
- Goodquestions (20 de octubre de 2020). (n.d.). *What is formative research and how can it help your agency*.
- Guerrero, M. (2007). *Formación para la investigación*.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. <https://dialnet.unirioja.es/download/tesis/44517.pdf>.
- Hamodi, C., & López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society y Education*, 4(1), 103-.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L., Mendoza, C., & Méndez, S. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*.
- Huertas, J., & Villamil, M. (2016). Características de la investigación formativa en los programas de ingeniería, a distancia v virtual, en Bogotá. *Revista Academia y Virtualidad*, 9, (2), 12.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., & Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206–2.
- Kemmis, S. (1997). *Action Research or Classroom Research: A Challenge for Policy Research*.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*.

- L'ecuyer, J. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. *Revista Diálogo Educativo*, 2, 1–26.
- López, V., & A., P. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información.*, 13(3), 317.
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- López, V., Martínez, L., & Julián, J. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 63 Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- Losantos, C. (2002). La importancia de la investigación científica en Bolivia. *Journal Boliviano de Ciencias*, IV (8) 9.
- Martínez, L., & Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67–86.
- McGuinness, C. (2005). Behind the acquisition metaphor: conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects. *The Curriculum Journal*, 16 (1): 31.
- Miyahira, J. (2019). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev. Med.Hered*, 20 (3), 11.
- Muñoz, P., Gamboa, A., & Montes, A. (2015). Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos Reviewed. *Zona Próxima*. 22:56-68.
- Olaz, F. (2003). *Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera.*
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto.*
- Restrepo, B. (2008). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación formativa. y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto.*
- Restrepo, G. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto.*
- Rojas, M., & Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*. 13(2):Undefined Undefined. ISSN: 1794-8932.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa.*
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.*
- Schon, D. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*
- Sell, G. (1996). *Using Technology and Distance Instruction to Improve Postsecondary Education.*
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales.*
- Stivers, B., & Phillips, J. (2009). Assessment of Student Learning: A Fast-Track Experience. *Journal of Education for Business*, 84 (5): 25.

- Teijlingen, E., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Soc Res Update*, (35): 1-4.
- Walker, D. (1992). *Methodological issues in educational research. Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association.*
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J., & Manrique, J. C. (2007). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. 2-33.