

Formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de una institución pedagógica, 2023

Nancy Elizabeth De la Cruz Centellas^{1*}, Antonella Arguelles De la Cruz¹

¹ Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú.

*Autor para correspondencia: Nancy Elizabeth De la Cruz Centellas, ndel27@ucvvirtual.edu.pe

(Recibido: 09-12-2023. Publicado: 31-12-2023.)

DOI: 10.59427/rcli/2023/v23cs.3593-3601

Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar la influencia de la formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de un instituto pedagógico de Villa el Salvador, 2023. Se llevó a cabo un diseño experimental, bajo la modalidad cuasiexperimental con un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE). La muestra estuvo conformada por 40 participantes, distribuidos en 20 por grupos, en edades comprendidas entre 22 a 37 años, de Formación Inicial Docente que cursan el IX ciclo en programas de estudio de Educación Primaria y Educación Inicial, provenientes de zonas urbanas marginales, de estrato social medio y medio bajo. El muestreo fue intencional. Los resultados evidenciaron diferencias significativas a nivel de posttest en el grupo experimental (GE) respecto al (GC) según p valor ($\text{sig. } 0,00 < \alpha 0,05$) con un promedio de 11, así como un valor $U=10,000$; $Z=5,940178$. Dichos resultados reflejan los efectos de la intervención basado en la formación por competencias fortaleciendo la evaluación formativa en los estudiantes de una institución pedagógica de FID quienes a partir del experimento desarrollaron habilidades y capacidades asociadas a identificar y comprender su propio proceso de aprendizaje.

Palabras claves: Formación, competencia, evaluación .

Abstract

The purpose of this research was to determine the influence of competency-based training on formative evaluation in students of Initial Teacher Training at a pedagogical institute in Villa el Salvador, 2023. An experimental design was carried out under the quasi-experimental modality with a control group (CG) and an experimental group (GE). The sample consisted of 40, distributed in 20 participants per group of students between 22 and 37 years of age, of Initial Teacher Training who are in the IX cycle of Primary and Initial Education study programs, from marginal urban areas, of medium and medium-low social stratum. The sampling was intentional. The results showed significant differences at the post-test level in the experimental group (GE) with respect to the (GC) according to p value ($\text{sig. } 0,00 < \alpha 0,05$) with an average of 11, as well as a U value= 10.000 ; $Z=5.940178$. These results reflect the effects of the intervention based on competency-based training strengthening formative assessment in students of a pedagogical institution of FID who from the experiment developed skills and abilities associated with identifying and understanding their own learning process.

Keywords: Training, competency, evaluation.

1. Introducción

En la actualidad se hace necesario tener en cuenta los cambios y desafíos relacionados con el acto didáctico, especialmente el logro de los aprendizajes sustentado en una formación por competencias que moviliza las capacidades, destrezas, actitudes y el conocimiento de manera integral en situaciones reales. Para testificar el nivel de desempeño de los aprendizajes se requiere aplicar diversas estrategias que atestigüen la evaluación formativa (Ibarra-Saíz et al., 2020). En esta perspectiva, el enfoque de formación basado en competencias reconoce la relevancia de evidenciar las habilidades en las cuales los estudiantes son evaluados, lo que implica la capacidad de llevar a cabo tareas particulares (Villa, 2020). Por consiguiente, esta metodología fomenta el aprendizaje personalizado y facilita que los alumnos avancen a su propio ritmo, cultivando así el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo real. En este sentido, la formación basada en competencias como proceso educativo tiene como objetivo principal el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades a través de estrategias diseñadas para alcanzar un rendimiento específico y cumplir con los objetivos institucionales (Cejas et al., 2019). Por otra parte, este enfoque de formación se adapta según las necesidades y las influencias del entorno, así como los deseos, motivaciones, habilidades y capacidades individuales de las personas (Bezanilla et al., 2019). Es importante destacar que las competencias no solo implican conocimientos y habilidades para resolver problemas, sino también la capacidad de actuar de manera ética y apropiada en un contexto dado, considerando las necesidades de los demás.

Además, la formación basada en competencias implica la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo una tarea específica, que abarca tanto los medios como los objetivos (López y Narváez, 2019). En otras palabras, estos elementos constituyen los medios a través de los cuales se busca realizar efectivamente las actividades para alcanzar los estándares establecidos. Por lo tanto, es fundamental en el proceso de formación por competencias garantizar el desarrollo práctico en los estudiantes (Kulik et al., 2020). En este contexto, la formación basada en competencias se desarrolla en un sistema complejo que requiere que los estudiantes posean cualidades necesarias para llevar a cabo tareas complejas que integren conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones específicas del entorno (Useche y Artigas, 2019). En cuanto a las dimensiones de las competencias, estas se dividen en competencias básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son fundamentales para la vida, mientras que las genéricas, también conocidas como transversales, son habilidades inherentes que permiten alcanzar el autodesarrollo a través de proyectos. El segundo elemento a considerar es la evaluación formativa, según lo planteado por Santivañez (2004), quien sostiene que en el paradigma constructivista, el estudiante gradual y continuamente construye su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas. Es capaz de resolver problemas, adoptar posturas frente a la información recibida de su entorno y aprender y razonar a partir de conceptos generales que moldean sus pensamientos y acciones. Es crucial tener esto en cuenta en relación con la autonomía de aprendizaje del estudiante. En diversos campos laborales, ocupaciones y responsabilidades. Así, la evaluación formativa implica la planificación y organización de actividades para evaluar el aprendizaje, donde los maestros deben ajustar o modificar sus estrategias de enseñanza para brindar apoyo a sus estudiantes y obtener mejores resultados, teniendo en cuenta la recopilación de información (Hidalgo, 2021).

Por lo tanto, las evaluaciones formativas no deben limitarse a un solo método de evaluación, ya que, si se busca mejorar los logros de aprendizaje, la interacción con las evaluaciones sumativas será más beneficiosa (Mahshanian et al., 2019). Del mismo modo, Gallardo-Fuentes et al. (2020) señaló que la evaluación formativa constituye un proceso sistemático de análisis y comprensión del entorno educativo, con el propósito de formar una opinión sobre el mismo, la cual se emplea posteriormente para tomar decisiones fundamentadas y promover una mejora constante y sostenida. En otras palabras, es una herramienta invaluable para generar un ambiente de aprendizaje estimulante, dado que motiva a los estudiantes a participar activamente en su propio desarrollo, al tiempo que ofrece al profesor una retroalimentación valiosa sobre la efectividad de su enfoque pedagógico mediante una reflexión continua sobre su práctica (Anijovich, 2017). La evaluación formativa, según la concepción socio constructivista de Pasek y Mejía (2017), es el proceso mediante el cual los educadores registran los errores de los estudiantes, comprenden las razones detrás de sus decisiones para superarlos y mejoran el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con esta configuración conceptual de la evaluación, el papel del maestro es crucial para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, el uso de la evaluación formativa por parte de los maestros tiene algunos requisitos previos, como conocimientos y habilidades, factores psicológicos y factores sociales (Schildkampa et al., 2020). De acuerdo con la teoría pedagógica de Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación se utiliza para reorientar la enseñanza y realizar las funciones de identificar errores y dificultades, dirigir la revisión y mejora de sus producciones. En ese sentido, se trata de una evaluación tanto del aprendizaje como del proceso de aprendizaje. En otras palabras, la evaluación del aprendizaje es más adecuada para un plan de estudios socio constructivista que busca mejorar la capacidad del estudiante para aprender a lo largo de su vida.

Para lograrlo, los maestros deben crear ambientes de aprendizaje saludables y recibir capacitación en el campo de la evaluación. Además, para que los maestros formadores puedan introducir nuevas ideas y garantizar que se mantengan a largo plazo, las instituciones de formación deben brindar el respaldo (Moreno, 2021). Dicho de otro modo, la evaluación formativa incluye las prácticas docentes de los estudiantes y los maestros. Según el enfoque socioformativo Tobón (2017) afirmó que la EF es un proceso que diagnostica y retroalimenta que ayuda a una

comunidad específica a actuar reflexivamente frente a los problemas de su entorno con pensamiento complejo. Además, generan respuestas combinando sus habilidades para una sociedad donde el conocimiento es cada vez más exigente, teniendo como fuentes la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Para lograrlo, es necesario establecer estándares que fomenten el desarrollo de la metacognición y el trabajo en equipo en la creación de productos. En consecuencia, la evaluación cumple otras funciones. En este orden de ideas, la evaluación formativa en educación superior es un proceso que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos, mostrar sus logros y identificar sus fortalezas y debilidades al considerar qué y cómo aprenden. En ese sentido, el aula es formativa porque los educadores, los estudiantes o sus pares recopilan, interpretan y utilizan los datos de sus resultados para tomar decisiones sobre etapas posteriores del aprendizaje que probablemente sean mejores o más importantes que las que ellos mismos toman. En ese sentido, se destaca las características de los procesos para el aprendizaje de los estudiantes: (1) retroalimentación (2) autorregulación (3) acción procesual y (4) devolución permanente (Anijovich, 2017). La pregunta de investigación o problemática se planteó del siguiente modo: ¿Cómo influye la formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de un instituto de educación superior pedagógico público de Villa el Salvador, 2023?. Es por ello, que la investigación propuso un objetivo general que consistió en determinar la influencia de la formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de un instituto pedagógico de Villa el Salvador, 2023. Como objetivos específicos se planteó: Determinar la influencia de la formación por competencias en la retroalimentación, autorregulación, en la acción procesual, en la devolución permanente de la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de un instituto pedagógico público de Villa el Salvador, 2023.

2. Metodología

El Tipo de investigación fue aplicada, enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, de nivel explicativo. Diseño de la investigación experimental con subdiseño cuasiexperimental, con pretest y post test. La muestra estuvo constituida por 40 educandos estudiantes en rango de edades de 22 a 37 años, de Formación Inicial Docente que cursan el IX ciclo sección "A" en programas de estudio de Educación Primaria y Educación Inicial, del turno mañana provenientes de zonas urbanas marginales, de estrato social medio y medio bajo, De acuerdo con el diseño de investigación, el (GC) y (GE) estuvieron conformados por 20 estudiantes en cada grupo considerando: ciclo de estudio, turno, sexo y edad. Para el caso de la investigación el tipo de muestra fue intencional con grupos intactos. El instrumento reunió las siguientes características: datos informativos necesarios, cuatro dimensiones, veinte indicadores y un total de 25 ítems, respondió a una escala Likert de cinco niveles que fluctúan desde nunca (1) a siempre (5) Así mismo, el instrumento fue de elaboración propia y contó con una ficha técnica que describió los elementos principales de elaboración y aplicación. Se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes y comprobar si son iguales o no las medias muestrales.

3. Resultados

Los resultados en la tabla 1. Evidenciaron los niveles de evaluación formativa previo a la intervención (Formación por competencias) a través de la medición pretest no mostrando diferencias entre grupo de control (GC) y Grupo experimental (GE). Además, el nivel de proceso en ambos casos, es decir los encuestados en su totalidad 20 (100%) se ubicaron en dicho nivel. Sin embargo, en los hallazgos a nivel de prueba de salida (postest) se observó que el grupo de control (GC) se ubicó en el mismo nivel (proceso) siendo los estudiantes del (GE) quienes pasaron al nivel de logrado (95%) y proceso (5%) resultados que evidencian diferencias significativas en la evaluación formativa respecto al pretest y postest favorables al Grupo experimental.

Tabla 1: Distribución agrupada de la variable evaluación formativa en estudiantes de FID.

Variables	Niveles	Pretest				Postest			
		Grupo de control		Grupo Experimental		Grupo de control		Grupo Experimental	
		<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Evaluación Formativa	Inicio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Proceso	20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00
	Logrado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total		20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00

Los resultados de la tabla 2, sobre la retroalimentación como componente de la evaluación formativa, evidenciaron que en el (GC) en el postest el 90% se ubicó en el nivel de proceso y 10% en el nivel de logrado frente al (GE) donde se observó que el total de estudiantes 20 (100%) pasó del nivel de proceso al nivel logrado, apreciándose así diferencias entre ambos grupos (GC) y (GE) siendo favorables los resultados al (GE) quienes evidenciaron logros significativos durante el proceso de retroalimentación producto de una intervención efectiva.

Tabla 2: Distribución agrupada de la dimensión retroalimentación de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Dimensión	Niveles	Pretest				Postest			
		Grupo de control		Grupo Experimental		Grupo de control		Grupo Experimental	
		<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Retroalimentación	Inicio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Proceso	17	85,00	17	85,00	18	90,0	20	100,00
	Logrado	3	15,00	3	15,00	2	10,0	0	0,0
Total		20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00

En los resultados de la tabla 3, se puede apreciar que el (GC) permaneció en el nivel de proceso 20 (100%) siendo los estudiantes del (GE) quienes se ubicaron mayoritariamente en el nivel de Logrado (95%) y (5%) respectivamente evidenciándose de este modo cambios significativos en el (GE) respecto a la autorregulación, como proceso autorreflexivo durante la intervención de la propuesta pedagógica.

Tabla 3: Distribución agrupada de la dimensión autorregulación de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Dimensión	Niveles	Pretest				Postest			
		Grupo de control		Grupo Experimental		Grupo de control		Grupo Experimental	
		<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Autorregulación	Inicio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Proceso	20	100,00	20	100,00	20	100,00	1	5,0
	Logrado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	19	95,00
Total		20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00

La tabla 4. Muestra en la medición Postest que en el (GC) el 90% y 10% de encuestados siguieron ubicándose en el nivel de proceso y logrado respectivamente, siendo dichos resultados diferentes a los obtenidos en el (GE) en donde se pudo observar que el 95% de ellos alcanzó el nivel de logrado y 5% siguió ubicándose en el nivel de proceso, hallazgos que permiten determinar diferencias a nivel de Postest favorables al grupo experimental (GE), quienes mejoraron sus habilidades y capacidades asociadas a la acción procesual de la evaluación formativa.

Tabla 4: Distribución agrupada de la dimensión acción procesual de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Dimensión	Niveles	Pretest				Postest			
		Grupo de control		Grupo Experimental		Grupo de control		Grupo Experimental	
		<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Acción Procesual	Inicio	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0
	Proceso	18	90,00	16	80,00	18	90,00	1	5,0
	Logrado	2	10,0	3	15,00	2	10,0	19	95,00
Total		20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00

Los resultados de la tabla 5. Respecto a la dimensión devolución permanente muestran que en la evaluación postest el (GC) se ubicó en proceso y logrado, siendo los estudiantes del (GE) quienes pasaron del nivel de proceso ha logrado con un 100%, denotando así diferencias entre ambos grupos, siendo favorables al (GE) con mejoras respecto a la devolución permanente producto de la aplicación del experimento.

Tabla 5: Distribución agrupada de la dimensión devolución permanente de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Dimensión	Niveles	Pretest				Postest			
		Grupo de control		Grupo Experimental		Grupo de control		Grupo Experimental	
		<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Devolución permanente	Inicio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Proceso	19	95,0	20	100,0	19	95,00	0	0,0
	Logrado	1	5,0	0	0,0	1	5,0	20	100,0
Total		20	100,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Los resultados de la tabla 6, después de la intervención en el (GE) se ha observado el rango promedio de 30 en comparación (GC) en quienes se encontró un promedio de 11, así como un valor $U=10,000$; $Z=5,940178$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$). Por lo tanto, se rechazó H_0 determinándose diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en el nivel de medición posttest ($H_0: \text{meGE} \neq \text{meGE}$), lo que demuestra que la formación por competencias influye significativamente en la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Tabla 6: Rangos y estadístico de prueba de evaluación formativa pretest y postest.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Evaluación Formativa Pretest	Grupo de control	20	20,50	410,00	$U=200,000$
	Grupo Experimental	20	20,50	410,00	$Z=,000$
	40		$\text{Sig.},1000$		
Evaluación Formativa Postest	Grupo de control	20	11,00	220,00	$U=10,000$
	Grupo Experimental	20	30,00	600,00	$Z=-5,940178$
	40		$\text{Sig.},000$		

Como se observa en la tabla 7. Los resultados evidencian después de la intervención en el (GE) se observó un rango promedio de 29,50 en comparación al (GC) en quienes se encontró un rango promedio de 11,50, un valor $U=20,000$; $Z=5,649$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$). Por lo tanto, se rechaza H_0 indicando que existen diferencias significativas ($H_0: \text{meGE} \neq \text{meGE}$) entre el Grupo de Control y Grupo experimental a nivel de medición postest. De este modo, se demuestra que la formación por competencias influye significativamente en la retroalimentación de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Tabla 7: Rangos y estadístico de prueba de la retroalimentación pretest y postest.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Retroalimentación Pretest	Grupo de control	20	20,00	400,00	$U=190,000$
	Grupo Experimental	20	21,00	420,00	$Z=,472$
	40		$\text{Sig.},799$		
Retroalimentación Postest	Grupo de control	20	11,50	230,00	$U=20,000$
	Grupo Experimental	20	29,50	590,00	$Z=-5,649$
	40		$\text{Sig.},000$		

En los resultados obtenidos en la tabla 8. Luego de la intervención en el (GE) se observó un rango promedio de 30,00 en relación con el (GC) en quienes se encontró un rango promedio de 11,00, un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$). Por lo tanto, se rechazó H_0 precisando que existen diferencias significativas ($H_0: \text{meGE} \neq \text{meGE}$) entre el Grupo de Control y Grupo experimental a nivel de medición postest. De este modo, se demuestra que la formación por competencias posterior a la intervención influye significativamente en la autorregulación de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Tabla 8: Rangos y estadístico de prueba de la autorregulación pretest y postest.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Retroalimentación Pretest	Grupo de control	20	20,50	410,00	$U=200,000$
	Grupo Experimental	20	20,50	410,00	$Z=,000$
	40		$\text{Sig.},1000$		
Retroalimentación Postest	Grupo de control	20	11,00	220,00	$U=20,000$
	Grupo Experimental	20	30,00	600,000	$Z=-5,940$
	40		$\text{Sig.},000$		

Los resultados obtenidos de la tabla 9. Posterior a la intervención en el (GE) se observó un rango promedio de 29,00 frente al (GC) encontrándose un rango promedio de 12,00, un valor $U=30,000$; $Z=25,315$ y $(Sig.,000 < \alpha < 0,05)$. Por tanto, se rechazó H_0 puntualizando que existe diferencias significativas ($H_0: meGE \neq meGE$) entre el Grupo de Control y Grupo experimental a nivel de medición posttest. De este modo, se demuestra con la intervención que la formación por competencias influye significativamente en la acción procesual de la evaluación formativa en estudiantes FID.

Tabla 9: Rangos y estadístico de prueba de acción procesual pretest y posttest.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Prueba de acción Procesual Pretest	Grupo de control	20	20,45	409,00	U=199,000
	Grupo Experimental	20	20,55	411,00	Z=0,44
			40	Sig.,989	
Prueba de acción Procesual Postest	Grupo de control	20	12,00	240,00	U=30,000
	Grupo Experimental	20	29,00	580,000	Z=-25,315
			40	Sig,000	

Los resultados de la tabla 10., posterior a la intervención en el (GE) se observó un rango promedio de 30,00 con relación al (GC) observándose un rango promedio de 11,00, un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ y $(Sig.,000 < \alpha < 0,05)$. Por tanto se rechazó H_0 puntualizando que existen diferencias significativas ($H_0: meGE \neq meGE$) entre el Grupo de Control y Grupo experimental a nivel de medición posttest. De este modo, se demuestra que con el proyecto de intervención la formación por competencias influye significativamente en la devolución permanente de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

Tabla 10: Rangos y estadístico de prueba de la devolución permanente pretest y postes.

Momentos	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney
Prueba de devolución Permanente Pretest	Grupo de control	20	21,00	420,00	U=190,000
	Grupo Experimental	20	20,00	400,00	Z=1,000
			40	Sig.,799	
Prueba de devolución Permanente Postest	Grupo de control	20	11,00	220,00	U=10,000
	Grupo Experimental	20	30,00	600,000	Z=-5,940
			40	Sig,000	

4. Discusión

Para el objetivo general se encuentro un valor $U=10,000$; $Z=5,940178$ y $(Sig.,000 < \alpha < 0,05)$. Evidenciando diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en el nivel de medición posttest ($H_0: meGE \neq meGE$). Similar resultado encontró Montes et al. (2021), quienes después de la aplicación del programa, concluyeron que gestionar el aprendizaje a través de procesos de enseñanza fue significativa en la evaluación formativa.

Para el objetivo específico 1, se encontró un rango promedio de 11,50, un valor $U=20,000$; $Z=5,649$ y $(Sig.,000 < \alpha < 0,05)$. Aceptándose que la formación por competencias influye significativamente en la retroalimentación de la evaluación formativa en estudiantes de FID. En el contexto nacional en la investigación de Cruzado (2022) se concluye que en la evaluación formativa la herramienta principal es la retroalimentación y debe permitirle al estudiante identificar sus dificultades y cómo mejorar. Igualmente, la investigación de Álvarez (2021) en el diseño cuasiexperimental empleado, concluyó que la aplicación de experiencias para la adquisición de conocimientos impacta positivamente el desarrollo de sus habilidades genéricas. Al respecto (Moreno, 2023) señala que la retroalimentación, es un aspecto fundamental de la evaluación formativa, ya que proporciona evidencia que permite ajustes en la enseñanza y el aprendizaje, dando lugar a acciones que trascienden el mero rendimiento académico compartido.

Para el objetivo específico 2, los resultados obtenidos luego de la intervención se encontró un rango promedio de 11,00, un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ y $(Sig.,000 < \alpha < 0,05)$. Por lo tanto, se demuestra que la formación por competencias posterior a la intervención influye significativamente en la autorregulación de la evaluación formativa en estudiantes de FID.

La investigación de Stephanie et al. (2022) da a conocer resultados similares en un diseño cuasi experimental, concluyeron que quienes no participaron en el programa fueron menos adaptables en comparación con los grupos formados. De la misma manera la investigación de Gallardo-Fuentes et al. (2018), con el objetivo de estudiar la valoración que tienen los alumnos acerca del sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) y la autopercepción de las competencias logradas, concluyeron en los beneficios de incorporar funcionalidades de los sistemas EFyC al programa de formación inicial docente y potenciar las capacidades profesionales. Por otro lado Ozan y Kincal (2018), concluyó en el estudio que no había afectado significativamente las habilidades de autorregulación de los estudiantes Para el objetivo específico 3, los resultados obtenidos posterior a la intervención fue un valor $U=30,000$; $Z=25,315$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$). De este modo, se demuestra con la intervención que la formación por competencias influye significativamente en la acción procesual de la evaluación formativa en estudiantes FID. La investigación de Cañadas et al. (2021), con el propósito de evaluar el impacto de las experiencias que implementaron sobre evaluación formativa innovadora para el desarrollar capacidades y evaluar los hallazgos de las diferencias para el desarrollo de competencias de un año académico a otro, concluyeron que la evaluación como proceso es fundamental para alcanzar la competencia. Anijovich (2017) destaca que la acción procesual en el marco de una evaluación formativa implica la valoración constante de datos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, desde su inicio, durante su desarrollo y hasta su culminación. Esto incluye la discusión, reflexión y la capacidad de ajustar la planificación según las necesidades identificadas durante el proceso de aprendizaje. Para el objetivo específico 4, los resultados posteriores a la intervención en el (GE) se obtuvo un rango promedio de 11,00, un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$). Por tanto, se demuestra que con el proyecto de intervención la formación por competencias influye significativamente en la devolución permanente de la evaluación formativa en estudiantes de FID. La investigación de Cosi et al. (2020), de diseño experimental, destacaron en el manejo de la herramienta de la evaluación autoevaluativa mejora el rendimiento escolar y que no es el único instrumento para generar cambios en el aprendizaje de los educandos. Frente a lo anteriormente mencionado Ravela et al. (2017) señala en la dimensión de devolución los puntos clave para mejorar el desempeño son las observaciones de un evento, la evaluación de ese desempeño por parte de un maestro siempre se basará en un patrón o estándar preestablecido, y las recomendaciones para mejorar

5. Conclusiones

En cuanto al objetivo general existen diferencias significativas a nivel de postest en el grupo experimental (GE) respecto al (GC) según p valor ($\text{sig.},0,00 < \alpha 0,05$) con un promedio de 11, así como un valor $U=10,000$; $Z=5,940178$. Dichos resultados reflejan los efectos de la intervención basado en la formación por competencias fortaleciendo la evaluación formativa en los estudiantes de una institución pedagógica de FID quienes a partir del experimento desarrollaron habilidades y capacidades asociadas a identificar y comprender su propio proceso de aprendizaje. Con respecto al objetivo específico 1. Se pudo evidenciar que a nivel de la medición pretest ambos grupos (GC) y (GE) se encontraban en situaciones similares respecto al componente retroalimentación de la evaluación formativa, sin embargo después de la aplicación del proyecto experimental, hubo cambios significativos respecto al (GE) según p valor $0,00 < 0,05$ con valor $U=20,000$; $Z=5,649$ y con un rango promedio de 29,50 frente al (GC) en quienes se encontró un rango promedio de 11,50. determinándose diferencias significativas sobre el (GC), resultados que son el efecto de la formación por competencias logrando mejorar los componentes de retroalimentación como un proceso que involucra la valoración y reflexión de los logros alcanzados con el propósito de alcanzar objetivos definidos en aras de lograr aprendizajes de calidad. En relación con el objetivo específico 2. Se encontró similitudes con respecto a los hallazgos a nivel de pretest en ambos grupos (GC) y (GE), previo a la aplicación del experimento; posteriormente los resultados mostraron cambios significativos en el (GE) según p valor ($0,00 < 0,05$), rango promedio de 30,00 frente a un rango promedio de 11,00 así como un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ mejorando el componente autorregulación, como un elemento esencial que facilita la autorreflexión de parte del propio estudiante quien a partir de aquella estructura, controla y maneja sus procesos de aprendizaje de manera autónoma ante la evaluación formativa, dicho cambio obedece fundamentalmente a la efectividad de la intervención. Con respecto al objetivo específico 3. Se observó mejoras significativas en el (GE) respecto al (GC) sobre la dimensión acción procesual, producto de la aplicación efectiva del experimento, con un rango promedio de 29,00 frente al (GC) encontrándose un rango promedio de 12,00, un valor $U=30,000$; $Z=25,315$ y ($\text{Sig.},000 < \alpha 0,05$) es decir, se fortaleció la valoración progresiva de la información recogida a partir de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, lo cual ha permitido tomar conciencia de la importancia que representa la acción de proceso como estrategia que ayuda a tomar decisiones pertinentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, resultados que difieren previo a la intervención donde ambos grupos se encontraron en igual condiciones respecto a la dimensión. En relación con el objetivo 4. Se observaron diferencias significativas en el grupo control frente al grupo experimental luego de la aplicación del experimento, según refiere la prueba de $\text{sig.}=0,00 < 0,05$ con un rango promedio de 30,00 frente al (GC) en quienes se encontró un rango promedio de 11,00 así como un valor $U=10,000$; $Z=5,940$ lo que significa que, se generó oportunidades para mejorar, crecer y reflexionar sobre su propio aprendizaje mediante la devolución permanente tanto individual como grupal, determinándose de ese modo diferencias entre ambos grupos en el postest. resultados que difieren a lo encontrado a nivel de pretest en donde se observó igualdad de condiciones antes de la intervención.

6. Referencias bibliográficas

- Ahmed, F., y Shah, R. (2019). Exploring Variation in Summative Assessment: Language Teachers' Knowledge of Students' Formative Assessment and Its Effect on Their Summative Assessment. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 109–119.
- Álvarez, G. (2021). Experiencias de aprendizaje-servicio para desarrollar competencias genéricas en estudiantes de educación superior de Lima Metropolitana [Tesis Doctoral], Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Repositorio institucional de la Universidad Femenina Sagrado Corazón de Jesús.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Revista Voces de la educación*. 2 (1)31-38.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. *Paidós*.
- Bezanilla, M., García, A., Paños, J. and Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Revista Tuning para la Educación Superior* 6 (2), 127-74.
- Cañadas, L., Santos, M. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 23(7) 1-13.
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo L. y Villa, . (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* 25(1), 94-101.
- Cosi, S., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J., Morales, P., Calvo, M., Molina, S. y Quiroga, M. (2020). Formative assessment at university using digital technology tools. *Profesorado* 24(1), 164–183.
- Cruzado, J.. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160.
- Gallardo - Fuentes, F. López-Pastor, M. y Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 55-77.
- Gallardo-Fuentes, F., López Pastor, V., Martínez-Angulo, C. y Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad.
- Hidalgo, M. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa* 1(1), 189-210.
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas.
- M. & Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 6.
- Kulik, A., Lazar E., Ippolitova, N., Egorova, A., y Nedorezova, O. (2020). Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review. *Revista Propósitos y representaciones*, 8(SPE2),e645.
- López, F. y Narváez, J. (2019). Calidad en la educación superior basado en competencias en la universidad de Guayaquil hacia la formación del talento humano. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 3(2), 1-10.
- Mahshanian, A., Shoghi, R. & Bahrami, M. (2019). Investigating the Differential Effects of Formative and Summative Assessment on EFL Learners' End-of- term Achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1055.
- Moreno, T. (2021). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. *Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.
- Ozan, C. y Kincal, R. (2018). The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills Educational Sciences: Theory & Practice, 18, 85–118.
- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177- 193.
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). How to improve the evaluation in the classroom?. Reflections and work proposals for teachers. *MAGRO Publishers Group*.
- Santiváñez, V. (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Cultura*, (18), 137-148.

Schildkampa, A., Van der Kleijb, F., kippers, W. & Veldkampa B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research* 103.

Stephanie, M., Kruiper, Martijn J. & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 7(3), 458–476.

Tobón, S.(2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos Kresearch.

Useche, M. y Artigas, W. (2019). Competencias de administración. Comparación de la perspectiva estudiantil gerencial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 23(1), 384 - 402.

Verástegui, R., Eyzaguirre., I. y Huayta, Y. (2021). La evaluación formativa en educación superior de los países de la comunidad andina. *Educa UMCH*, 1(18), 196-222.

Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.