ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

PILARES DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PAUCARTAMBO, 2026

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
Educación Primaria

Autor(a):
GUZMAN QUIRITA, Karen Geraldine

Asesor:
Prof. FERRO YEPEZ, Edison

Código ORCID: 0009-0008-6420-5300

Línea de Investigación:

Currículo y evaluación educativa

Cusco -Perú

2026

Karen Geraldine Guzmán Quirita

PILARES DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTIT...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3714461508

Fecha de entrega
17 nov 2026, 11:05 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
17 nov 2026, 11:09 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
de_la_educaci_n_y_Evaluaci_n_formativa_Karen_Guzman_Quirita.pdf

Tamaño del archivo
3.7 MB

135 páginas

34.360 palabras

198.897 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

17% Fuentes de Internet
9% Publicaciones
11% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.° de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Karen Geraldine Guzmán Quirita, identificada con Documento Nacional de Identidad No 43915845 del Programa Académico de Profesionalicen docente de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada:
   Pilares de la Educación y Evaluación Formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026, es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 17 de noviembre de 2026

Karen Geraldine Guzmán Quirita

DNI. No.43915845

AGRADECIMIENTO

Quiero dar gracias a Dios, por la fuerza que me da a diario y permitirme caminar este proceso con fe. A la Virgen María, por su compañía silenciosa y por consolar mi corazón en los momentos de cansancio y dificultad.

A mi familia, gracias por ser mi refugio y mi motor. A mi esposo Edwin, mi hija Valery e hijo Cesar, por creer en mí siempre; por su paciencia, por su comprensión y amor incondicional. Cada palabra de ánimo, cada gesto de apoyo y cada acto de confianza han marcado este nuevo logro.

A mis colegas, gracias por compartir conocimientos, experiencias y consejos que enriquecieron mi trabajo. De esta manera puedo ver nuevos caminos y crecer profesionalmente.

A mis amigos, que voy conociendo en cada espacio de vida. A quienes me brindaron su tiempo y su compañía, mi gratitud profunda.

A todas las personas que, de una u otra manera, aportaron a mi formación continua: por sus enseñanzas, por su ejemplo y por el tiempo generosamente ofrecido. Este logro es también fruto de su entrega.

Karen Geraldine Guzmán Quirita

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación a mis padres Fredy y Lidia quienes son ejemplo vivo de ser maestro y desempeñar dignamente nuestra profesión, quienes me brindan consejos, enseñanzas y con quienes puedo contar en cualquier circunstancia.

A mi familia quienes con su gran apoyo siempre me han comprendido y apoyado en cada decisión que asumo día a día.

A mis niños y niñas de educación primaria quienes me enseñan a diario como mejorar el proceso educativo.

Y a cada colega que me ha apoyado y contribuido a mi formación como profesional.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Se realizó un censo de los 29 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa N.° 501230 “Callipata”. Para la recolección de datos se emplearon un cuestionario sobre los pilares de la educación y una ficha de observación de la evaluación formativa. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas, estadísticamente significativas y de intensidad muy alta entre la evaluación formativa y las dimensiones aprender a conocer (Rho = 0,891), aprender a hacer (Rho = 0,896) y aprender a ser (Rho = 0,854); asimismo, se encontró una correlación alta con aprender a vivir juntos (Rho = 0,666), todas con $p < 0,001$. Se concluyó que existe una correlación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad muy alta entre los pilares de la educación y la evaluación formativa (Rho = 0,923; $p < 0,001$).

Palabras clave: Pilares de la educación; evaluación formativa; estudiantes de primaria.

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between the pillars of education and formative assessment among fifth-grade primary school students at an educational institution in Paucartambo in 2026. It adopted a quantitative approach and was classified as basic research, with a correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design. A census included all 29 fifth-grade students at Educational Institution No. 501230 “Callipata”. Data were collected using a questionnaire on the pillars of education and an observation form for formative assessment. The results revealed very strong, positive, statistically significant correlations between formative assessment and the dimensions of learning to know (Spearman’s rho = 0.891), learning to do (Spearman’s rho = 0.896), and learning to be (Spearman’s rho = 0.854). A strong positive correlation was also found with learning to live together (Spearman’s rho = 0.666), with $p < 0.001$ for all correlations. The study concluded that there is a very strong, positive, statistically significant correlation between the pillars of education and formative assessment (Spearman’s rho = 0.923; $p < 0.001$).

Keywords: Pillars of education; formative assessment; primary school students.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO 1
DEDICATORIA 2
RESUMEN 3
ABSTRACT 4
INDICE GENERAL 5
INDICE DE TABLAS 8
INDICE DE FIGURAS 9
INTRODUCCIÓN 10
Planteamiento del problema 12
Preguntas de investigación 13
Pregunta general 13
Preguntas específicas 13
Objetivos 14
Objetivo general 14
Objetivos específicos 14
Línea de investigación 14
Hipótesis 14
Hipótesis general 14
Hipótesis específicas 15
Justificación e importancia del estudio 15
Conveniencia 15
Relevancia social 15
Valor teórico 16
Utilidad práctica 16
Valor metodológico 17
Delimitación de la investigación 17
Delimitación espacial 17
Delimitación temporal 17
Delimitación social 17
Delimitación temática 18
Limitaciones de la investigación 18
Limitación temporal 18

Limitación social 19
PARTE I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 20
1.1.Antecedentes 20
1.2.Bases teóricas 25
1.2.1. Pilares de la educación 25
1.2.2. Evaluación formativa 31
1.3.Definición de términos 40
PARTE II. METODOLOGÍA 44
2.1.Enfoque de investigación 44
2.2.Tipo de investigación 44
2.3.Nivel y alcance de la investigación 44
2.4.Diseño de investigación 44
2.5.Población 45
2.6.Muestra 45
Criterios de inclusión 45
Criterios de exclusión 45
2.7.Técnicas e instrumentos de recolección de datos 46
2.8.Validez y confiabilidad de los instrumentos 47
2.9.Procedimiento 48
2.10.Técnicas de procesamiento y análisis de datos 49
2.11.Aspectos éticos 49
PARTE III. RESULTADOS 51
3.1.Descripción 51
3.2.Resultados descriptivos de la Variable 1: Pilares de la educación 52
3.3.Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable 1 53
Resultados de la dimensión 1: Aprender a conocer 53
Resultados de la dimensión 2: Aprender a hacer 54
Resultados de la dimensión 3: Aprender a vivir juntos 55
Resultados de la dimensión 4: Aprender a ser 57
3.4.Resultados descriptivos de la variable 2: Evaluación formativa 58
3.5.Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable 2 59
Resultados de la dimensión 1: Heteroevaluación 59
Resultados de la dimensión 2: Coevaluación 61
Resultados de la dimensión 3: Autoevaluación 62

3.6.Resultados inferenciales 63
Pruebas de normalidad 63
Criterios de interpretación del coeficiente Rho de Spearman 66
Contraste de la hipótesis general 67
Contraste de la hipótesis específica 1 68
Contraste de la hipótesis específica 2 69
Contraste de la hipótesis específica 3 71
Contraste de la hipótesis específica 4 72
DISCUSIÓN 74
CONCLUSIONES 77
RECOMENDACIONES 80
REFERENCIAS 82
ANEXOS 90
Anexo 1: Matriz de consistencia 90
Anexo 2: Tabla de operacionalización de variables 92
Anexo 3: Instrumentos de investigación 93
Anexo 4. Ficha técnicas 97
Anexo 5: Validación de instrumentos aprobados 104
Anexo 6. Validación en confiabilidad 117
Anexo 7: Base de datos 124
Anexo 8: Consentimiento y asentimiento informado 125
Anexo 9: Constancia de aplicación del instrumento 131
Anexo 10: Aplicación de instrumentos 132

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de desarrollo de la variable Pilares de la educación 52
Tabla 2. Niveles de desempeño de la dimensión aprender a conocer 53
Tabla 3. Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a hacer 54
Tabla 4. Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a vivir juntos 55
Tabla 5. Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a ser 57
Tabla 6. Niveles de desarrollo de la variable evaluación formativa 58
Tabla 7. Niveles de desarrollo de la dimensión heteroevaluación 59
Tabla 8. Niveles de desarrollo de la dimensión coevaluación 61
Tabla 9. Niveles de desarrollo de la dimensión autoevaluación 62
Tabla 10. Prueba de normalidad de las variables 64
Tabla 11. Prueba de normalidad de las dimensiones 65
Tabla 12. Escala de interpretación de la intensidad del coeficiente de correlación Rho de Spearman 66
Tabla 13. Correlación entre pilares de la educación y evaluación formativa 67
Tabla 14. Correlación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa 69
Tabla 15. Correlación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa 70
Tabla 16. Correlación entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa 71
Tabla 17. Correlación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa 73

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de los niveles de la variable pilares de la educación 52
Figura 2. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a conocer 53
Figura 3. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a hacer 54
Figura 4. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a vivir juntos 56
Figura 5. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a ser 57
Figura 6. Distribución porcentual de los niveles de la variable evaluación formativa 58
Figura 7. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión heteroevaluación ... 60
Figura 8. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión coevaluación 61
Figura 9. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión autoevaluación 62

INTRODUCCIÓN

La educación primaria es una etapa en la que los estudiantes comienzan a consolidar aprendizajes que van más allá de los conocimientos adquiridos en clase. También aprenden a resolver situaciones cotidianas, relacionarse con sus compañeros, asumir responsabilidades y reconocer sus propias capacidades. Estos aspectos forman parte de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este proceso, la evaluación formativa tiene un papel importante, pues permite al docente acompañar los aprendizajes, identificar las dificultades y ofrecer orientaciones que ayuden a los estudiantes a mejorar.

En las instituciones educativas, ambos aspectos forman parte del trabajo pedagógico, aunque no siempre se conoce cómo se relacionan entre sí. Por esta razón, la presente investigación se propuso determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 501230 “Callipata”, ubicada en Paucartambo. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Se trabajó con los 29 estudiantes matriculados en el grado, mediante un censo de la población.

El documento comienza con el planteamiento del problema, donde se presenta la situación que motivó la investigación, considerando el contexto internacional, latinoamericano, nacional, regional y local. A partir de esta descripción se formulan las preguntas de investigación y los objetivos, tanto general como específicos. También se precisa la línea de investigación, se plantean las hipótesis y se desarrolla la justificación teórica, práctica y social del estudio. Este apartado incluye la delimitación espacial, temporal y temática, así como las limitaciones relacionadas con el tamaño del grupo investigado, el diseño transversal y las características de los instrumentos utilizados.

La primera parte corresponde al marco teórico. Se inicia con la revisión de los antecedentes internacionales, nacionales y locales que permiten conocer los aportes de otras investigaciones relacionadas con las variables estudiadas. Después se desarrollan los fundamentos teóricos de los pilares de la educación, sus definiciones, dimensiones, características e importancia en la educación primaria. Se aborda también la evaluación formativa, considerando las teorías que la sustentan, sus dimensiones, clasificación, características e importancia. Además, se explican la evaluación del aprendizaje en el contexto formativo y los tipos de evaluación, con el propósito de contar con una base

conceptual para comprender e interpretar los resultados. Esta parte concluye con el apartado de definición de términos que harán comprensible el estudio.

En la segunda parte se presenta la metodología seguida durante la investigación. Se explican el enfoque, el tipo, el nivel y el diseño del estudio, junto con las características de la población y la muestra y los criterios de inclusión y exclusión. También se describen las técnicas de recolección de datos y los dos instrumentos empleados: el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa. Se detallan los procedimientos utilizados para establecer su validez y confiabilidad, las etapas de recolección de información, las técnicas de procesamiento y análisis estadístico y los aspectos éticos considerados al trabajar con estudiantes menores de edad.

La tercera parte reúne los resultados de la investigación. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de los pilares de la educación y de sus cuatro dimensiones, así como los correspondientes a la evaluación formativa y sus dimensiones de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La información se organiza mediante tablas, figuras e interpretaciones que permiten reconocer los niveles encontrados en el grupo estudiado. Seguidamente, se desarrollan los resultados inferenciales, que comprenden las pruebas de normalidad, los criterios de interpretación del coeficiente Rho de Spearman y el contraste de la hipótesis general y las cuatro hipótesis específicas. En la última sección de esta parte se desarrolla la discusión, en la que se examinan los hallazgos de acuerdo con los objetivos de la investigación y se contrastan con los antecedentes y fundamentos teóricos revisados. Este análisis permite reconocer las coincidencias y diferencias con otros estudios, teniendo presente que las relaciones estadísticas encontradas no implican necesariamente relaciones de causa y efecto.

Las conclusiones recogen los principales hallazgos en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos. A continuación, se presentan las recomendaciones dirigidas a los actores educativos y a futuras investigaciones. El documento incluye las referencias bibliográficas y diez anexos que reúnen la matriz de consistencia, la operacionalización de variables, los instrumentos de investigación, sus fichas técnicas, las evidencias de validez y confiabilidad, las bases de datos, los documentos de consentimiento y asentimiento informado, la constancia de aplicación y las evidencias de aplicación de los instrumentos.

Planteamiento del problema

En el ámbito internacional, la educación primaria enfrentó el desafío de promover aprendizajes que trascendieran la adquisición de conocimientos y favorecieran el desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser constituyeron un referente para comprender la formación de capacidades intelectuales, prácticas, sociales y personales. Paralelamente, la evaluación formativa adquirió importancia como un proceso orientado a reconocer los avances y dificultades del aprendizaje, proporcionar retroalimentación y favorecer la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo.

En el contexto latinoamericano, la implementación de la evaluación formativa presentó desafíos relacionados con las prácticas pedagógicas, la participación estudiantil y el aprovechamiento de la información obtenida durante el aprendizaje. Quico et al. (2024), mediante una revisión sistemática de investigaciones desarrolladas en educación primaria de América Latina, destacaron que la evaluación formativa ofrecía oportunidades para mejorar el aprendizaje, promover relaciones positivas y situar la retroalimentación en el centro del proceso educativo. Estos aportes permitieron reconocer la importancia de estudiar la evaluación formativa en relación con otros componentes de la formación integral del estudiante.

En el Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica estableció una orientación formativa de la evaluación, dirigida a valorar el desarrollo de las competencias y proporcionar información que permitiera mejorar los aprendizajes (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Asimismo, la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU reguló la evaluación de las competencias de los estudiantes de Educación Básica, otorgando importancia a la identificación de sus necesidades de aprendizaje y a la retroalimentación durante el proceso educativo. Este marco normativo planteó la necesidad de comprender cómo se relacionaban las distintas dimensiones de la formación estudiantil con las manifestaciones de la evaluación formativa en el aula.

En cuanto a los aprendizajes escolares, los resultados de la Evaluación de Logros de Aprendizaje 2025 evidenciaron dificultades que continuaban afectando a la educación primaria. En la región Cusco, el 32,7 % de los estudiantes de cuarto grado alcanzó el nivel satisfactorio en lectura y el 38,2 % lo hizo en matemática (Ministerio de Educación del Perú, 2026). Aunque estos indicadores no midieron directamente los pilares de la

educación ni la evaluación formativa, permitieron contextualizar los desafíos educativos de la región y la importancia de continuar estudiando los procesos vinculados con el aprendizaje.

En el ámbito local, la investigación se desarrolló en la Institución Educativa N.º 501230 “Callipata”, ubicada en la provincia de Paucartambo, con estudiantes de quinto grado de educación primaria. En este contexto, resultó pertinente examinar tanto el desarrollo de los cuatro pilares de la educación como las manifestaciones de la evaluación formativa, consideradas mediante la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. El interés se centró en conocer cómo se relacionaban ambas variables en el grupo estudiado, sin asumir previamente que existiera una asociación determinada entre ellas.

En consecuencia, se consideró necesario desarrollar una investigación de alcance correlacional que permitiera determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa durante el año 2026. Asimismo, se buscó establecer la relación de cada uno de los cuatro pilares con la evaluación formativa, con la finalidad de aportar información empírica sobre el comportamiento de estas variables en el contexto educativo investigado.

Preguntas de investigación

A partir de la situación problemática descrita, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general

¿Cuál es la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?

Preguntas específicas

¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?

¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?

¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?

¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Objetivos específicos

Establecer la relación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Establecer la relación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Establecer la relación entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Establecer la relación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Línea de investigación

Currículo y evaluación educativa

Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación estadísticamente significativa entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Hipótesis específicas

Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

Justificación e importancia del estudio

Conveniencia

La presente investigación fue conveniente porque permitió determinar el grado de relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo. Sus resultados aportaron evidencia actual sobre ambas variables en el contexto educativo estudiado, lo que facilitó identificar la necesidad de fortalecer las prácticas de evaluación formativa vinculadas al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Asimismo, la investigación fue conveniente porque sus hallazgos pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas y académicas de la institución educativa. La información obtenida sirve como referencia para optimizar estrategias de enseñanza, retroalimentación y evaluación, de modo que la gestión educativa responda mejor a las demandas formativas de los estudiantes y del contexto de la región Cusco.

Relevancia social

La relevancia social de la investigación radicó en aportar información sobre la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa estudiada. Los hallazgos pueden servir como referencia para la reflexión pedagógica y la identificación de oportunidades

de mejora en las prácticas evaluativas, especialmente en aspectos relacionados con el aprender a ser y el aprender a vivir juntos. No obstante, debido al diseño correlacional y al ámbito delimitado del estudio, los resultados no permiten afirmar efectos directos sobre las competencias de los estudiantes ni sobre la reducción de las desigualdades educativas.

Desde la perspectiva práctica, la investigación proporcionó información sobre la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en los estudiantes de quinto grado de primaria. Los resultados constituyeron un referente para que los docentes y directivos reflexionaran sobre las prácticas evaluativas desarrolladas en la institución educativa e identificaran aspectos susceptibles de mejora. Aunque el estudio no contempló la aplicación de una intervención pedagógica, sus hallazgos pudieron servir como punto de partida para futuras decisiones orientadas al fortalecimiento de la evaluación formativa.

Valor teórico

Desde la perspectiva teórica, la investigación se sustentó en los planteamientos sobre los cuatro pilares de la educación y en los fundamentos de la evaluación formativa. Asimismo, consideró los aportes de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, abordados por Sexton (2025), para comprender la importancia de los conocimientos previos en el proceso educativo. Su aporte consistió en proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de educación primaria, contribuyendo al conocimiento de ambas variables en el contexto estudiado.

Esta investigación fue conveniente, pues permitió identificar el grado de relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa actual en el nivel primario. Los resultados sirvieron como una hoja de ruta para que la institución educativa optimice sus estrategias pedagógicas actuales; de esta manera, se buscó que la gestión académica esté alineada con las demandas educativas contemporáneas de la región Cusco.

Utilidad práctica

Desde la perspectiva práctica, la investigación proporcionó información útil para los docentes y directivos de la institución educativa, pues les permite reflexionar sobre las prácticas evaluativas que desarrollan y reconocer aspectos que pueden ser mejorados. Los resultados pueden orientar la planificación de actividades pedagógicas, la elaboración

de instrumentos de evaluación y el diseño de estrategias de retroalimentación más efectivas.

Valor metodológico

El valor metodológico de la investigación se evidencia en la aplicación de un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Se utilizó un cuestionario sobre los pilares de la educación y una ficha de observación de la evaluación formativa, instrumentos que permitieron recoger información de manera sistemática y objetiva.

Asimismo, el estudio aporta un procedimiento metodológico que puede ser replicado o adaptado en otras instituciones educativas de nivel primario con características similares. La determinación de correlaciones mediante el coeficiente Rho de Spearman permite analizar la relación entre las variables y sus dimensiones, aportando evidencia empírica que puede servir de referencia para futuras investigaciones sobre evaluación formativa y educación integral.

Delimitación de la investigación

Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa N.° 501230 “Callipata”, ubicada en la provincia de Paucartambo, región Cusco. Su ámbito de estudio estuvo constituido por los 29 estudiantes matriculados en quinto grado de educación primaria durante el año lectivo 2026, con quienes se trabajó mediante un censo de la población.

Delimitación temporal

Temporalmente, la recolección de datos se efectuó al cierre del primer bimestre lectivo de 2026, en un único momento. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional.

Delimitación social

El estudio se centró en esta población estudiantil por ser el grupo directamente involucrado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa desarrollados en la institución. Asimismo, consideró la participación del docente de aula del quinto grado quien apoyó en la aplicación de la ficha de observación en el aula, también se recopiló la información través de los estudiantes del quinto grado.

Delimitación temática

En cuanto a su delimitación temática, el estudio examinó la relación entre los pilares de la educación, comprendidos en las dimensiones aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y la evaluación formativa, considerada mediante la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. No se aplicaron estrategias de intervención ni se pretendió establecer relaciones causales entre las variables.

Limitaciones de la investigación

La investigación presentó algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Estas se relacionaron con el ámbito donde se desarrolló el estudio, el momento de la recolección de información y las características de los participantes y de los procedimientos empleados. Asimismo, por su alcance correlacional, las relaciones identificadas entre los pilares de la educación y la evaluación formativa no permiten establecer que una variable produzca cambios en la otra.

Limitación espacial

La investigación se desarrolló únicamente en la Institución Educativa N.° 501230 “Callipata” de la provincia de Paucartambo. Por ello, los resultados reflejan las características del contexto escolar investigado y no pueden generalizarse estadísticamente a otras instituciones educativas. Las diferencias en las experiencias de aprendizaje, las prácticas de evaluación y las condiciones de enseñanza limitan la posibilidad de extender los hallazgos a otros entornos.

Además, la información recogida se circunscribió a las experiencias y situaciones educativas consideradas en esta institución. En consecuencia, no se abarcaron todos los espacios en los que los estudiantes pueden poner en práctica los cuatro pilares de la educación, como el hogar y la comunidad.

Limitación temporal

Debido al diseño transversal, la información se recogió en un único momento, al cierre del primer bimestre del año lectivo 2026. Esto permitió conocer la situación de las variables durante ese periodo, pero no observar su evolución a lo largo del año escolar. Por tanto, no fue posible determinar si los niveles alcanzados en los pilares de la educación y en la evaluación formativa se mantenían, mejoraban o cambiaban durante los siguientes bimestres.

Asimismo, los registros de evaluación formativa estuvieron condicionados por las situaciones educativas y las oportunidades que tuvieron los estudiantes para manifestar los comportamientos observados durante el periodo evaluado. Para conocer la continuidad o variación de estos resultados habría sido necesario recoger información en distintos momentos del año.

Limitación social

El estudio comprendió a los 29 estudiantes matriculados en quinto grado de primaria de la institución educativa. Aunque se trabajó con la totalidad del grado, los hallazgos corresponden a este grupo específico y no representan necesariamente a estudiantes de otros grados o de poblaciones con características sociales, culturales y educativas diferentes. Asimismo, otros aspectos del contexto familiar y escolar pudieron estar relacionados con ambas variables, pero no fueron examinados porque no formaban parte de los objetivos de la investigación.

La información sobre los pilares de la educación se obtuvo mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes. Sus respuestas dependieron de la comprensión de las preguntas y de la percepción de sus propias experiencias y comportamientos. Por ello, las puntuaciones reflejaron lo expresado por los participantes y no necesariamente todas las situaciones en las que ponen en práctica estos pilares.

Por su parte, la evaluación formativa se registró mediante una ficha de observación cumplimentada por el docente titular. Si bien este procedimiento permitió recoger información sobre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, los registros estuvieron sujetos a la apreciación del observador. Esta característica debe considerarse al interpretar los resultados, pues no se incorporaron observaciones de otros evaluadores que permitieran contrastar las apreciaciones registradas.

PARTE I.
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Referente a los antecedentes Internacionales, destacó Meza y Gajardo (2024), realizaron su artículo científico titulado *¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación*; cuyo objetivo fue analizar la presencia e influencia de los pilares Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudios solo mencionan el informe como sustento teórico, mientras que una minoría lo integra en propuestas pedagógicas concretas y una porción aún menor desarrolla análisis críticos profundos. En conclusión, se afirma que existe una brecha significativa entre el discurso normativo del informe y su aplicación real en las prácticas educativas. Como aporte, se plantea que la evaluación formativa, alineada con los pilares de la educación, puede fortalecer el aprender a ser y aprender a vivir juntos al promover la reflexión, la autorregulación y la convivencia desde procesos evaluativos continuos y humanizantes.

Romero y Villafuerte (2023), realizaron su artículo sobre Evaluación formativa: revisión bibliográfica; cuyo objetivo fue analizar la importancia de la evaluación formativa en el proceso educativo y su influencia en el desarrollo integral de los estudiantes. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo basado en revisión bibliográfica. Los resultados muestran que la mayoría de los estudios resaltan mejoras significativas en el aprendizaje al aplicar la evaluación formativa, mientras que una porción menor destaca su impacto en la práctica pedagógica docente y otro grupo la vincula con el desarrollo de habilidades socioemocionales. En conclusión, la evaluación formativa se consolida como una estrategia clave para valorar capacidades, habilidades y actitudes en los distintos niveles educativos. Como aporte, se establece que la evaluación formativa, articulada con los pilares de la educación, fortalece el aprender a ser y aprender a aprender al promover la reflexión, la autonomía y el aprendizaje continuo.

Varga et al. (2024) realizaron el artículo científico titulado *Tendencias de la evaluación formativa en la educación básica*, cuyo objetivo fue analizar la producción científica sobre evaluación formativa en la educación básica, identificando patrones, tendencias y áreas emergentes mediante una revisión bibliométrica. La metodología se

desarrolló desde un enfoque mixto, con un diseño narrativo descriptivo. Los resultados permitieron identificar diferentes tendencias de investigación, entre ellas la importancia de la retroalimentación continua, la diversidad de estrategias evaluativas y la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas. En conclusión, las autoras destacan la relevancia de integrar la evaluación formativa en los procesos educativos. Como aporte a la presente investigación, este estudio proporciona fundamentos para comprender la evaluación formativa como un proceso orientado al seguimiento y la mejora de los aprendizajes.

Goertzen et al. (2023) desarrollaron el artículo científico titulado *Co-designing formative assessment practices: A collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice*. Su objetivo fue investigar cómo la colaboración entre docentes e investigadores contribuye al diseño y la implementación de prácticas de evaluación formativa. El estudio examinó un proceso de codiseño desarrollado durante un año, con la participación de siete docentes de educación primaria y tres investigadores. Los resultados mostraron que el trabajo colaborativo favoreció el intercambio de experiencias, la construcción de una comprensión compartida de la evaluación formativa y una mayor apropiación de las prácticas evaluativas por parte de los docentes. En conclusión, el codiseño constituye una alternativa para apoyar la incorporación de la evaluación formativa en la práctica pedagógica. Como aporte a la presente investigación, este antecedente permite reconocer la importancia de las prácticas evaluativas participativas y de su integración en las actividades cotidianas del aula.

Gómez y Gómez (2024) realizaron el artículo científico titulado Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria, cuyo objetivo fue analizar la influencia de la evaluación formativa en la gestión del aprendizaje. La investigación fue de tipo aplicada, nivel explicativo, enfoque cuantitativo y diseño no experimental, con una muestra de 114 docentes. Se utilizaron cuestionarios para recoger información sobre ambas variables. Los resultados reportaron un valor de 0,9714 y una significación estadística inferior a 0,05, lo que permitió identificar una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. En conclusión, los resultados respaldan la existencia de una asociación entre la evaluación formativa y la gestión del aprendizaje, aunque el diseño no experimental no permite establecer por sí solo una relación causal. Como aporte a la presente investigación, este antecedente proporciona evidencia sobre la vinculación de la evaluación formativa con otros aspectos del proceso educativo.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Luna et al. (2023) desarrollaron el artículo científico titulado *Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria*, cuyo objetivo fue analizar el impacto de la evaluación formativa en este nivel educativo. La investigación consistió en una revisión sistemática de la literatura mediante el método PRISMA, en la que se analizaron 45 artículos procedentes de bases de datos académicas. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo y documental. Los resultados destacaron los beneficios de la evaluación formativa para el aprendizaje de los estudiantes, así como la importancia de la preparación docente para su implementación. En conclusión, los autores señalaron que la evaluación formativa favorece el desarrollo de competencias y la motivación de estudiantes y docentes. Como aporte a la presente investigación, este antecedente permite reconocer la importancia de la evaluación formativa en el aprendizaje de los escolares de educación primaria.

Cruzado (2022) realizó el artículo de revisión titulado *La evaluación formativa en la educación*, cuyo objetivo fue analizar la importancia de este enfoque evaluativo en el proceso educativo. La metodología consistió en un análisis crítico de literatura académica consultada en diferentes bases de datos. Los resultados se organizaron en cuatro aspectos: las definiciones de evaluación formativa, los enfoques que la sustentan, los procesos para desarrollarla y la retroalimentación. El autor concluyó que la evaluación formativa constituye un componente relevante de la educación integral, especialmente por la importancia de la retroalimentación en la mejora de los aprendizajes. Como aporte a la presente investigación, este estudio proporciona fundamentos para comprender la evaluación formativa como un proceso continuo de acompañamiento y orientación del aprendizaje.

Luján y Medina (2022) desarrollaron el artículo titulado *Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la Educación Básica Regular*, cuyo objetivo fue reflexionar sobre la importancia de la evaluación formativa y los principales desafíos de su implementación. La metodología se basó en un análisis documental mediante procedimientos heurísticos y hermenéuticos, considerando normativas educativas e investigaciones contemporáneas. Los resultados señalaron la persistencia de una cultura evaluativa centrada en los resultados y las dificultades para trasladar las orientaciones normativas a las prácticas pedagógicas. Las autoras concluyeron que es necesario fortalecer una concepción de la evaluación orientada al

aprendizaje, así como revalorar el papel del docente y promover una práctica pedagógica reflexiva. Como aporte a la presente investigación, este antecedente permite comprender la importancia de la participación y la reflexión en los procesos de evaluación formativa.

Beriche y Medina (2021) realizaron el artículo titulado *La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior*, cuyo propósito fue analizar la importancia de la evaluación formativa y los desafíos que plantea su implementación en distintos niveles educativos. El trabajo se desarrolló mediante el análisis y la reflexión de fundamentos conceptuales y de las condiciones educativas relacionadas con su aplicación, especialmente en el contexto de la emergencia sanitaria. Las autoras abordaron la importancia de la evaluación formativa para orientar los aprendizajes, así como las dificultades que enfrentan las instituciones y los docentes para incorporarla de manera efectiva. Como aporte a la presente investigación, este antecedente permite reconocer que la evaluación formativa requiere condiciones pedagógicas que favorezcan la retroalimentación, la participación estudiantil y la mejora continua de los aprendizajes.

Pacho (2022), realizó su tesis sobre *Evaluación formativa y mejora de la calidad educativa en la institución educativa emblemática María Parado de Bellido – Pasco*; cuyo objetivo fue determinar la relación entre la evaluación formativa y la mejora de la calidad educativa en la institución educativa. La metodología fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional y nivel descriptivo correlacional, aplicándose encuestas a una muestra de 59 docentes. Los resultados evidenciaron altos niveles de confiabilidad de los instrumentos, con un Alfa de Cronbach de 95,5 % y 95,4 %, y una correlación positiva alta entre las variables, representada por un Rho de Spearman de 0,754. En conclusión, se determinó que una adecuada aplicación de la evaluación formativa fortalece los procesos pedagógicos y la calidad del aprendizaje institucional. Como aporte, el estudio resalta que la evaluación formativa se vincula con los pilares de la educación aprender a conocer, hacer, ser y convivir al promover una evaluación reflexiva, continua y orientada al desarrollo integral del estudiante.

1.1.3. Antecedentes locales

En el contexto local, Bautista y Hihuallanca (2025), en su tesis de maestría titulada *Gestión pedagógica y evaluación formativa en los docentes de las Instituciones Educativas de primaria del Cusco 2024*, presentada en la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, tuvieron como objetivo determinar la relación entre la gestión pedagógica

y la evaluación formativa en docentes del nivel primario de la ciudad del Cusco. En el aspecto metodológico, el estudio fue de tipo básico y sustantivo, sustentado en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 44 docentes, a quienes se les administró la técnica de la encuesta mediante cuestionarios. En cuanto a los resultados descriptivos, el 86,4 % de los participantes ubicó la gestión pedagógica en un nivel bueno, mientras que el 95,5 % situó a la evaluación formativa en esa misma categoría favorable. En el análisis inferencial, se determinó una correlación directa, alta y estadísticamente significativa entre las variables principales, con un coeficiente de 0,746. A nivel dimensional, la gestión pedagógica se vinculó de manera moderada con el desempeño académico (0,524), las actuaciones pedagógicas (0,485) y el diseño de pruebas y talleres (0,587); paralelamente, la evaluación formativa evidenció asociaciones moderadas con las dimensiones didáctica pedagógica (0,570) y administrativa (0,565) de la gestión escolar. Con base en estos hallazgos, los autores concluyeron que una adecuada conducción pedagógica se asocia de forma sustancial con la optimización de los procesos de evaluación formativa en el aula.

Para Gutiérrez (2023) en su tesis titulada *La evaluación formativa y su relación con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria* de la región Cusco, presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) para obtener el título de licenciado en educación, tuvo como objetivo determinar la relación entre la aplicación de la evaluación formativa y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del nivel primario. En el aspecto metodológico el estudio fue con un enfoque cuantitativo, tipo básica, nivel correlacional, diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 180 estudiantes de educación secundaria seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Con respecto a los resultados se demostró una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las variables. Esto indica que a mayor aplicación de estrategias de evaluación formativa (como la retroalimentación oportuna y la comunicación clara de criterios de evaluación), mayores son los niveles de logro de aprendizaje alcanzados por los estudiantes secundarios en el contexto regional de estudio Los hallazgos evidencian que a mayor aplicación de estrategias de evaluación formativa específicamente en las dimensiones de retroalimentación y comunicación de criterios, mayores son los niveles de logro de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, concluyendo que existe una correlación positiva y significativa entre ambas variables.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Pilares de la educación

1.2.1.1.Teorías

Las teorías que sustentan los pilares de la educación se anclan en corrientes pedagógicas clásicas y contemporáneas como: el constructivismo Piaget y Vygotsky, se centra en el pilar de aprender a conocer y aprender a hacer. Piaget aporta la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción interna (Yadav et al., 2024); mientras que Vygotsky introduce la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), sugiriendo que el aprendizaje es intrínsecamente social; esto fundamenta por qué aprender a vivir juntos es vital: el intercambio con pares y maestros es lo que realmente cataliza el desarrollo cognitivo (Pacho, 2022).

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, esta teoría se sustenta que para que un estudiante aprenda a conocer, el nuevo conocimiento debe anclarse en estructuras previas; Ausubel sostiene que la educación no debe ser arbitraria; si el aprendizaje no es significativo, no se cumple el propósito de los pilares, pues el conocimiento se pierde; este enfoque justifica la necesidad de que los pilares estén interconectados y tengan aplicación en la vida real del estudiante (Sexton, 2025).

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, esta teoría es fundamental para validar que aprender a ser y aprender a hacer que se manifiestan de formas distintas en cada individuo; Gardner sostiene que al reconocer que existen inteligencias diversas (lógica, lingüística, espacial, intrapersonal, interpersonal, etc.), se refuerza la idea de que los pilares deben adaptarse a la pluralidad de talentos y no a un modelo estandarizado de éxito (Akpan, 2025).

1.2.1.2.Definición

Los pilares de la educación representan el cimiento conceptual sobre el cual se debe construir el aprendizaje en el siglo XXI; definidos formalmente en el informe la educación encierra un tesoro (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, estos pilares no son simples categorías de estudio, sino vías del saber que convergen para formar una educación integral (UNESCO, 2021).

La definición de estos pilares rompe con la visión tradicionalista que reducía la educación a la mera transmisión de conocimientos técnicos o memorísticos; en su lugar,

se propone una visión holística donde el individuo no solo almacena información, sino que desarrolla capacidades cognitivas, procedimentales, sociales y existenciales; se entiende, por tanto, que la educación debe ser una experiencia global y duradera, que ocurra a lo largo de toda la vida y que permita al ser humano adaptarse a un mundo en constante cambio, marcado por la globalización y la revolución tecnológica (Schmeiduch y Thevenot, 2026).

Según Kuswanto et al. (2023) los Pilares de la educación se definen como los principios interdependientes y complementarios que estructuran el acto educativo, orientado a la formación holística del ser humano; no son asignaturas ni etapas secuenciales, sino dimensiones de aprendizaje que deben cultivarse de manera simultánea y sinérgica desde la primera infancia hasta la edad adulta; su finalidad última es dotar a cada persona de las herramientas cognitivas, prácticas, sociales y éticas necesarias para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y resiliencia en un contexto cambiante, contribuyendo al mismo tiempo al progreso de su comunidad y al diálogo intercultural. Representan un paradigma que busca equilibrar la instrucción con la formación del carácter, el saber teórico con el saber hacer, y el desarrollo individual con la conciencia colectiva (Verma, 2024).

En contextos peruanos, los pilares de la educación se alinea con políticas educativas como el Currículo Nacional de la Educación Básica según el Ministerio de Educación del Perú MINEDU (2016), que integra estos pilares para fomentar competencias ciudadanas en poblaciones vulnerables; así, los pilares redefinen la educación como un derecho humano transformador, capaz de empoderar a individuos y comunidades frente a la complejidad del mundo actual.

1.2.1.3.Dimensiones

Para Delors (1996) la educación se basa en cuatro pilares que se desarrollan durante toda la vida, estos son:

Aprender a conocer, que permite utilizar la cultura general de cada persona permite ampliar el conocimiento y promueve el aprender a aprender a lo largo de su experiencia de vida.

Aprender a hacer, este permite a la persona no solo una calificación profesional sino también que pueda enfrentar diversas situaciones cotidianas desde el trabajo en equipo en diversos espacios de aprendizaje.

Aprender a vivir juntos, este pilar permite comprender a la otra persona desde una mirada de proyectos comunes enfrentando conflictos demostrando los valores donde predomine la paz, la diversidad y la comprensión del otro.

Aprender a ser, requiere que cada persona desarrollo la autonomía, el juicio y la responsabilidad desde diversas experiencias.

Estos pilares enmarcan una mirada de la educación no solo desde el conocimiento sino también desde distintas formas, espacios y tiempos para aprender, situando al aprendizaje como un proceso holístico, complejo e interdependiente. Además, que se pretende que estos pilares guion las nuevas políticas pedagógicas.

Para comprender el alcance de este marco, es necesario desglosar sus cuatro dimensiones fundamentales, las cuales actúan como ejes transversales en cualquier diseño curricular moderno: la dimensión aprender a conocer (Cognitiva), esta dimensión trasciende la adquisición de cultura general. Se trata de dominar los instrumentos del conocimiento, lo que implica aprender a aprender; aquí el enfoque se centra en el desarrollo de la atención, la memoria y el pensamiento crítico; el objetivo no es que el estudiante posea una enciclopedia mental, sino que desarrolle la curiosidad intelectual y las herramientas para seguir descubriendo el mundo de forma autónoma; es el medio y fin de la vida humana, pues permite comprender el entorno para vivir con dignidad (Rusniati y Prijanto, 2024).

La dimensión aprender a hacer (instrumental), más allá de aprender un oficio, esta dimensión se vincula con la capacidad de influir sobre el propio entorno. En una economía donde el trabajo físico es desplazado por el conocimiento, aprender a hacer implica desarrollar competencias que permitan al individuo enfrentar diversas situaciones y trabajar en equipo. Se enfoca en la transferencia de conocimientos a la práctica, fomentando la iniciativa, la resiliencia y la capacidad de resolución de problemas en contextos inciertos (Pérez, 2024).

La dimensión aprender a vivir juntos (social), considerado uno de los mayores retos de la educación contemporánea, este pilar busca evitar el conflicto a través de la comprensión del otro; se fundamenta en el descubrimiento de la interdependencia y en la participación en proyectos comunes; la educación tiene la misión de enseñar a los estudiantes la diversidad de la especie humana y la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres del planeta, fomentando una cultura de paz y empatía (Meza y Gajardo, 2024).

La dimensión aprender a ser (axiológica y personal), es la síntesis de los tres pilares anteriores; esta dimensión postula que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona, cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético y responsabilidad individual; el objetivo es que los seres humanos desarrollen un pensamiento autónomo y crítico y elaboren juicios propios para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Cano, 2024).

1.2.1.4.Características de los pilares de la educación

Los pilares de la educación presentan características que permiten comprender su contribución a la formación integral de los estudiantes. Su formulación responde a una concepción humanista de la educación, en la que aprender no se limita a adquirir conocimientos, sino que comprende el desarrollo de capacidades prácticas, sociales y personales. Desde esta perspectiva, la UNESCO (2021) sostiene que la educación debe contribuir a la transformación individual y colectiva mediante experiencias de aprendizaje fundamentadas en la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad compartida.

Una primera característica es su integralidad, puesto que los cuatro pilares abarcan dimensiones complementarias del desarrollo humano. Aprender a conocer se relaciona con la construcción del conocimiento; aprender a hacer, con su aplicación práctica; aprender a vivir juntos, con las relaciones interpersonales; y aprender a ser, con la autonomía y el desarrollo personal. Esta articulación permite superar una visión exclusivamente cognitiva de la educación y reconocer la importancia de formar estudiantes capaces de desenvolverse en diferentes situaciones de la vida (UNESCO, 2021).

Otra característica es su interdependencia, debido a que los pilares no constituyen aprendizajes aislados, sino procesos que se complementan y fortalecen mutuamente. La adquisición de conocimientos favorece la resolución de problemas, mientras que las experiencias prácticas y colaborativas contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y personales. En este sentido, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022) destaca la necesidad de promover aprendizajes basados en las relaciones entre las personas, los conocimientos y el entorno, reconociendo que la educación constituye una experiencia individual y colectiva.

Asimismo, los pilares poseen un carácter activo y experiencial, porque requieren la participación del estudiante en situaciones que permitan construir, aplicar y compartir conocimientos. Esta característica se relaciona con los planteamientos constructivistas

considerados en la fundamentación teórica de la investigación, según los cuales el aprendizaje se desarrolla mediante la actividad del sujeto y su interacción con el contexto. Desde esta perspectiva, los pilares pueden concretarse en experiencias escolares que promuevan la indagación, la resolución de problemas, la cooperación y la reflexión sobre las propias acciones.

También se caracterizan por su orientación social y ética, al reconocer que la educación debe contribuir al respeto de la diversidad, la convivencia y la responsabilidad hacia los demás. En esta línea, la UNESCO (2021) destaca que las prácticas pedagógicas deben fortalecer la empatía, la cooperación y la solidaridad. Asimismo, Giannini (2025) subraya la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva que responda a los desafíos contemporáneos y contribuya a la construcción de futuros educativos más inclusivos y colaborativos.

En resumen, presentan un carácter permanente y contextualizado, porque sus aprendizajes no se restringen a una etapa educativa ni a los contenidos desarrollados en el aula. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022) plantea que las oportunidades educativas deben extenderse a diferentes momentos y espacios de la vida, reconociendo la diversidad de experiencias y contextos. En la educación primaria, esta característica permite relacionar los pilares con situaciones cotidianas de los estudiantes, favoreciendo la aplicación de lo aprendido en el entorno familiar, escolar y comunitario.

1.2.1.5.Importancia de los pilares de la educación en la educación primaria

Los pilares de la educación constituyen un referente fundamental para la formación integral de los estudiantes de educación primaria, puesto que permiten articular el desarrollo de conocimientos, habilidades prácticas, capacidades sociales y cualidades personales. Su importancia radica en orientar los procesos educativos hacia una formación que no se limite al rendimiento académico, sino que prepare a los escolares para comprender su entorno, resolver problemas, convivir respetuosamente y actuar con autonomía. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) destaca la relación de las habilidades sociales y emocionales con el aprendizaje, el bienestar y las experiencias escolares, lo que refuerza la necesidad de atender diferentes dimensiones del desarrollo estudiantil.

En el ámbito cognitivo, los pilares adquieren importancia porque promueven el desarrollo de capacidades necesarias para comprender, analizar y utilizar los

conocimientos en situaciones diversas. Aprender a conocer favorece la curiosidad intelectual, la reflexión y la disposición para continuar aprendiendo, aspectos especialmente relevantes durante la educación primaria, cuando los estudiantes consolidan habilidades fundamentales para su trayectoria educativa. La OCDE (2024) identifica relaciones entre determinadas habilidades, como la curiosidad, la perseverancia y la responsabilidad, y el desempeño académico, lo que evidencia la conveniencia de integrar el desarrollo cognitivo con otras capacidades personales.

En el ámbito práctico, la importancia de los pilares se manifiesta en la posibilidad de vincular los aprendizajes escolares con experiencias que requieren iniciativa, colaboración y resolución de problemas. Aprender a hacer permite que los estudiantes comprendan la utilidad de los conocimientos adquiridos y desarrollen capacidades para aplicarlos en actividades concretas. Desde una perspectiva curricular, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) destaca la importancia del liderazgo educativo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta orientación respalda la incorporación de experiencias pedagógicas activas, contextualizadas y relacionadas con la vida cotidiana de los escolares.

En el ámbito social, los pilares resultan importantes porque favorecen el desarrollo de habilidades para establecer relaciones respetuosas, participar en actividades colectivas y resolver desacuerdos mediante el diálogo. Aprender a vivir juntos adquiere especial relevancia en la educación primaria, debido a que la convivencia escolar constituye uno de los principales espacios donde los estudiantes aprenden a reconocer diferencias, compartir responsabilidades y colaborar con sus compañeros. La OCDE (2024) señala que las relaciones escolares positivas y el sentido de pertenencia se asocian con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Por ello, la formación para la convivencia debe considerarse parte del aprendizaje y no únicamente una condición para el funcionamiento del aula.

En el ámbito personal, la importancia de los pilares se relaciona con el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones. Aprender a ser contribuye a que los estudiantes reconozcan sus posibilidades, expresen sus ideas y desarrollen progresivamente criterios propios para orientar sus acciones. La OCDE (2024) destaca la relevancia de habilidades como la responsabilidad, el autocontrol y la persistencia para el desenvolvimiento académico y personal. En consecuencia, la educación primaria debe ofrecer oportunidades para que los escolares

asuman responsabilidades acordes con su edad, reflexionen sobre sus experiencias y participen activamente en su proceso formativo.

Por otra parte, los pilares de la educación adquieren importancia pedagógica porque permiten comprender el aprendizaje como un proceso multidimensional. Esta perspectiva favorece la planificación de experiencias que integren conocimientos, acciones, relaciones interpersonales y reflexión personal, evitando una enseñanza centrada exclusivamente en la memorización de contenidos. En el contexto de la educación primaria, dicha integración permite reconocer que el desarrollo académico se relaciona con las oportunidades de participación, la interacción con los compañeros y la construcción progresiva de la autonomía.

En el contexto de la presente investigación, la importancia de los pilares de la educación reside en que proporcionan un marco conceptual para examinar las percepciones de los estudiantes respecto de sus aprendizajes cognitivos, prácticos, sociales y personales. Su estudio permite analizar cómo estas dimensiones se relacionan con la participación de los escolares en los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, sin asumir que una variable determina causalmente a la otra.

1.2.2. Evaluación formativa

1.2.2.1.Teorías

La evaluación formativa encuentra sustento en diferentes perspectivas pedagógicas que explican cómo aprenden los estudiantes y de qué manera la información sobre sus avances y dificultades puede contribuir a mejorar sus aprendizajes. Entre estas perspectivas destacan el constructivismo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, la autorregulación del aprendizaje y el enfoque de evaluación para el aprendizaje.

El constructivismo de Jean Piaget considera que el aprendizaje implica un proceso de construcción y reorganización de las estructuras cognitivas mediante la interacción del individuo con su entorno. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa permite identificar los conocimientos y dificultades de los estudiantes, proporcionando información que puede orientar experiencias de aprendizaje acordes con su desarrollo cognitivo (Prakash, 2026).

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y la mediación en el aprendizaje. Uno de sus conceptos centrales es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar de manera independiente y aquello que puede alcanzar con la orientación de otras

personas. Esta perspectiva se relaciona con la evaluación formativa porque permite reconocer las necesidades de apoyo de los estudiantes y orientar la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico (Fletcher, 2022).

La teoría de la autorregulación del aprendizaje plantea que los estudiantes pueden participar activamente en la planificación, supervisión y valoración de sus propios procesos de aprendizaje. Desde este enfoque, la evaluación formativa proporciona información que favorece el reconocimiento de los avances, la identificación de dificultades y la adopción de estrategias para mejorar el desempeño. Asimismo, contribuye a desarrollar progresivamente la autonomía y la reflexión sobre el propio aprendizaje (Luo y Lim, 2024).

El enfoque de evaluación para el aprendizaje, promovido por el *Assessment Reform Group*, concibe la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su propósito es utilizar las evidencias recogidas durante las actividades educativas para orientar la retroalimentación y favorecer el progreso de los estudiantes. En este sentido, la evaluación no se limita a comprobar los resultados obtenidos, sino que proporciona oportunidades para comprender los criterios de logro y participar activamente en la mejora de los aprendizajes (Sortwell et al., 2024).

1.2.2.2.Definición

Según Zubillaga et al. (2025), la evaluación formativa constituye un proceso continuo y sistemático de recogida y análisis de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, cuyo propósito es orientar las decisiones pedagógicas y favorecer su progreso durante el proceso educativo. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en los resultados finales, permite identificar avances, dificultades y necesidades de aprendizaje para realizar ajustes oportunos en la enseñanza. En esta misma línea, Duarte et al. (2025) señalan que la información obtenida sobre el desempeño de los estudiantes permite a los docentes tomar decisiones respecto de sus estrategias de enseñanza y de las actividades de aprendizaje. De este modo, la evaluación formativa cumple una función de acompañamiento y mejora continua.

En el contexto educativo peruano, el Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora el enfoque formativo de la evaluación, orientado a valorar el desarrollo de las competencias y proporcionar retroalimentación que contribuya al progreso de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Desde esta perspectiva, la evaluación considera las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje, así como las

oportunidades que requieren los escolares para continuar desarrollando sus capacidades. Por ejemplo, cuando un docente identifica dificultades en la comprensión de un concepto matemático, puede modificar su explicación o proponer nuevas actividades que faciliten el aprendizaje. Esta utilización pedagógica de la información constituye una característica central de la evaluación formativa (Zubillaga et al., 2025).

Asimismo, la evaluación formativa reconoce la participación del estudiante como un componente importante del proceso evaluativo. Desde las perspectivas pedagógicas contemporáneas, no se limita a la valoración realizada por el docente, sino que también promueve la comprensión de los criterios de evaluación, el aprovechamiento de la retroalimentación, la valoración entre compañeros y la reflexión sobre el propio progreso (Luo y Lim, 2024; Sortwell et al., 2024; Zubillaga et al., 2025). En consecuencia, para esta investigación, la evaluación formativa se comprende a partir de las conductas observables de los estudiantes durante su participación en procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

1.2.2.3.Dimensiones

La evaluación formativa comprende diferentes formas de participación en la valoración de los aprendizajes. En esta investigación se consideran tres dimensiones: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Desde el enfoque formativo, estas modalidades no se limitan a la asignación de calificaciones, sino que permiten recoger y utilizar información para orientar la retroalimentación, la reflexión y la mejora de los aprendizajes (Duarte et al., 2025; Ministerio de Educación del Perú, 2016). Su análisis se centra en las conductas observables de los estudiantes durante la recepción de la retroalimentación docente, la valoración de los trabajos de sus compañeros y la reflexión sobre sus propios avances y dificultades.

Heteroevaluación. Es el proceso mediante el cual el docente valora los aprendizajes de los estudiantes a partir de criterios y evidencias de desempeño. Desde el enfoque formativo, comprende la comunicación de los criterios de evaluación, la identificación de avances y dificultades y la retroalimentación oportuna. En esta investigación, la dimensión se centra en la participación del estudiante durante dicho proceso, particularmente en su capacidad para comprender las orientaciones del docente, reconocer sus errores y utilizar la retroalimentación para mejorar sus aprendizajes (Asare y Afriyie, 2023).

Coevaluación. Es el proceso mediante el cual los estudiantes participan en la valoración de los aprendizajes de sus compañeros, tomando como referencia criterios previamente establecidos. Favorece el diálogo, el intercambio de apreciaciones y la formulación de sugerencias constructivas para mejorar los trabajos y actividades escolares. Asimismo, permite que los estudiantes desarrollen progresivamente capacidades para reconocer logros y dificultades, expresar sus opiniones de manera respetuosa y colaborar en la mejora de los aprendizajes de sus pares (Zubillaga et al., 2025).

Autoevaluación. Es el proceso mediante el cual el estudiante reflexiona sobre sus propios aprendizajes, reconoce sus avances y dificultades y valora su desempeño a partir de criterios conocidos. Esta dimensión favorece el desarrollo de la metacognición y la autorregulación, puesto que permite identificar los aspectos que necesitan mejorar y establecer acciones para continuar aprendiendo. En educación primaria, puede desarrollarse mediante recursos sencillos, como diarios de aprendizaje, semáforos de logro y actividades de reflexión personal, que faciliten la participación progresiva de los estudiantes en la valoración de su propio aprendizaje (Huauya et al., 2023).

1.2.2.4.Clasificación

La evaluación educativa puede clasificarse de acuerdo con diferentes criterios, entre ellos su función, el momento en que se realiza y el referente utilizado para valorar los aprendizajes. Según Yaroshenko et al. (2024), estas clasificaciones permiten distinguir los propósitos y las características de los procesos evaluativos.

De acuerdo con su función, la evaluación puede ser formativa, cuando se orienta a identificar avances y dificultades para mejorar los aprendizajes durante su desarrollo, o sumativa, cuando busca valorar los resultados alcanzados al finalizar un periodo determinado. Según el momento de aplicación, puede ser inicial o diagnóstica, cuando se realiza antes de iniciar un proceso de aprendizaje; procesual, cuando se desarrolla durante dicho proceso; y final, cuando se efectúa al concluir una etapa o periodo educativo.

Por otra parte, según el referente de comparación, la evaluación puede ser nomotética, cuando considera criterios o referentes externos, o idiográfica, cuando toma en cuenta las características y el progreso individual del estudiante (Fernández et al., 2022).

En este marco, la evaluación formativa se caracteriza principalmente por su desarrollo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y por la utilización de

información para orientar la mejora continua. Asimismo, reconoce la importancia de valorar los avances de cada estudiante y atender sus necesidades particulares, sin limitar la evaluación a la comparación de resultados entre escolares (Yepez y Gutiérrez, 2022).

1.2.2.5.Características de la evaluación formativa

La evaluación formativa se caracteriza por constituir un proceso pedagógico continuo, sistemático y orientado a mejorar los aprendizajes durante su desarrollo. A diferencia de la evaluación centrada exclusivamente en la calificación final, permite identificar los avances y dificultades de los estudiantes para tomar decisiones oportunas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Según Zubillaga et al. (2025), la evaluación formativa adquiere sentido cuando la información recogida se utiliza para orientar acciones que favorezcan el progreso de los estudiantes.

Una de sus principales características es su carácter continuo, debido a que se desarrolla a lo largo del proceso educativo y no únicamente al finalizar una unidad o periodo académico. Esto permite reconocer oportunamente las necesidades de aprendizaje y realizar ajustes en las actividades pedagógicas. En este sentido, la evaluación formativa requiere recoger evidencias de manera frecuente y utilizarlas para orientar las decisiones educativas, en lugar de limitarse a registrar los resultados alcanzados.

Otra característica es su función retroalimentadora, puesto que proporciona información que permite a los estudiantes reconocer sus fortalezas, comprender sus dificultades e identificar las acciones necesarias para mejorar. La retroalimentación formativa debe ofrecer orientaciones claras y pertinentes, relacionadas con los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. De esta manera, no se reduce a comunicar errores o aciertos, sino que contribuye a que los estudiantes comprendan cómo avanzar hacia los aprendizajes esperados.

Asimismo, presenta un carácter participativo, porque reconoce al estudiante como un agente activo en la valoración de su propio aprendizaje. Esta participación puede desarrollarse mediante la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, procesos que favorecen la comprensión de los criterios de evaluación, el intercambio de apreciaciones y la reflexión personal. Según Bendezú (2025), la participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas contribuye al desarrollo de capacidades de autorregulación cuando se articula con orientaciones y oportunidades de mejora.

La evaluación formativa también se distingue por su orientación reflexiva y autorreguladora, ya que promueve que los estudiantes examinen sus avances, identifiquen dificultades y adopten decisiones para mejorar su desempeño. Esta característica adquiere especial relevancia en la educación primaria, etapa en la que los escolares desarrollan progresivamente capacidades para reconocer sus logros y asumir responsabilidades sobre su aprendizaje. En este proceso, la autoevaluación y la retroalimentación constituyen oportunidades para fortalecer la autonomía y la reflexión sobre las propias acciones.

Otra característica es su flexibilidad y contextualización, puesto que las estrategias e instrumentos de evaluación deben responder a los propósitos de aprendizaje, las características de los estudiantes y las condiciones del entorno educativo. Esto implica emplear diferentes procedimientos para recoger evidencias, interpretar los resultados considerando las necesidades individuales y adaptar las orientaciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa reconoce que los estudiantes pueden manifestar sus aprendizajes de distintas maneras y requieren oportunidades diferenciadas para progresar.

Igualmente, la evaluación formativa posee un carácter orientador de la enseñanza, debido a que la información obtenida no solo beneficia al estudiante, sino que permite al docente revisar la pertinencia de sus estrategias y realizar ajustes pedagógicos. Por consiguiente, la evaluación y la enseñanza constituyen procesos estrechamente relacionados. En el contexto de la presente investigación, estas características permiten comprender la evaluación formativa a partir de la participación observable de los estudiantes en los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, sin confundir dicha participación con una medición integral de la calidad de las prácticas evaluativas del docente.

1.2.2.6.Importancia de la evaluación formativa en la educación primaria

La evaluación formativa desempeña un papel fundamental en la educación primaria porque permite acompañar el aprendizaje de los estudiantes, reconocer sus avances e identificar oportunamente las dificultades que requieren atención pedagógica. Su importancia radica en que transforma la evaluación en una oportunidad para mejorar los aprendizajes, en lugar de limitarla a la comprobación de resultados. El Ministerio de Educación del Perú (2020) establece que la evaluación de competencias debe proporcionar información relevante para retroalimentar a los estudiantes y orientar las decisiones docentes durante el proceso educativo.

En el ámbito del aprendizaje, la evaluación formativa es importante porque permite identificar las necesidades particulares de los escolares y ofrecer orientaciones que favorezcan su progreso. La información recogida mediante diferentes evidencias ayuda a reconocer qué capacidades se están desarrollando y cuáles requieren mayor acompañamiento. En este sentido, Zubillaga et al. (2025) destacan la relevancia de los procesos de evaluación formativa en la educación básica para acompañar el aprendizaje y favorecer su mejora. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la educación primaria, donde los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo pueden presentar diferencias significativas.

En el ámbito pedagógico, su importancia reside en que proporciona información para mejorar la planificación, seleccionar estrategias pertinentes y ajustar las actividades de enseñanza. La evaluación formativa permite al docente reconocer si las experiencias propuestas están favoreciendo los aprendizajes previstos y adoptar decisiones antes de que las dificultades se consoliden. Al respecto, Bendezú (2025) analiza la contribución de la evaluación formativa a la mejora de los aprendizajes, destacando su valor como parte del proceso educativo. Por consiguiente, contribuye a establecer una relación permanente entre la enseñanza, la evaluación y la mejora educativa, favoreciendo una intervención pedagógica más oportuna y contextualizada.

Asimismo, la evaluación formativa resulta importante para fortalecer la autonomía y la participación de los estudiantes. Cuando los escolares comprenden los criterios de evaluación, reciben orientaciones y reflexionan sobre sus propios avances, desarrollan progresivamente capacidades para reconocer sus dificultades y asumir responsabilidades en su aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú (2020) reconoce la importancia de involucrar a los estudiantes en la comprensión de los propósitos de aprendizaje y en la utilización de la retroalimentación para mejorar sus desempeños.

En el ámbito social, la evaluación formativa favorece experiencias de aprendizaje colaborativo mediante el intercambio de apreciaciones y la valoración respetuosa de los trabajos realizados. La coevaluación permite que los estudiantes aprendan a comunicar observaciones, escuchar diferentes puntos de vista y reconocer las contribuciones de sus compañeros. Quico et al. (2024), en su revisión de investigaciones sobre evaluación formativa en educación primaria latinoamericana, abordan la relevancia de estas prácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la evaluación formativa también ofrece oportunidades para ejercitar habilidades comunicativas y sociales cuando

las actividades evaluativas se desarrollan con criterios claros y bajo la orientación del docente.

Otra razón de su importancia es su contribución a una educación inclusiva, debido a que permite reconocer las diferencias individuales y ofrecer oportunidades de mejora de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. La evaluación formativa evita interpretar el aprendizaje únicamente desde una calificación y favorece una comprensión más amplia del progreso escolar. En concordancia con las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú (2020), la valoración de las evidencias debe permitir reconocer los avances y necesidades de aprendizaje para proporcionar una retroalimentación pertinente. De esta manera, la evaluación formativa puede favorecer una atención pedagógica más equitativa y contextualizada.

En el contexto de la presente investigación, la importancia de la evaluación formativa radica en su vinculación con las experiencias de aprendizaje y participación de los estudiantes de quinto grado de primaria. Su estudio, a través de las dimensiones heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, permite examinar cómo los escolares reciben y utilizan orientaciones del docente, intercambian valoraciones con sus compañeros y reflexionan sobre sus propios avances. De esta manera, la evaluación formativa constituye un referente pedagógico pertinente para analizar su relación con los pilares de la educación, sin atribuir a los resultados correlacionales una explicación causal.

1.2.2.7.Evaluación del aprendizaje en el contexto formativo

Según Pérez (2024), la evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo comprende el seguimiento de los procesos cognitivos, afectivos y prácticos de los estudiantes, con especial atención a la retroalimentación que favorece su progreso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico en el que intervienen factores personales, como la motivación y las estrategias metacognitivas, así como factores pedagógicos, entre ellos las estrategias de enseñanza y los recursos disponibles. En concordancia con el Currículo Nacional de la Educación Básica, la evaluación formativa permite recoger evidencias sobre el desarrollo de las competencias y utilizar dicha información para orientar las decisiones pedagógicas (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Por su parte, Ndlovu (2025) destaca la importancia de considerar diferentes evidencias de aprendizaje, como los trabajos realizados, las observaciones durante las

actividades y las reflexiones de los propios estudiantes. Esta diversidad de información permite comprender mejor sus avances y dificultades. Por ejemplo, durante una actividad de comprensión lectora, el docente puede valorar la identificación de información explícita, la elaboración de inferencias y la interpretación del texto, proporcionando orientaciones específicas para mejorar el desempeño. En este proceso, la retroalimentación puede organizarse en torno a tres preguntas: ¿dónde se encuentra el estudiante en su aprendizaje?, ¿hacia dónde necesita avanzar? y ¿qué puede hacer para lograrlo? (Carter y Prevost, 2023). De esta manera, la evaluación formativa ofrece oportunidades para fortalecer la participación estudiantil y atender las diferentes necesidades de aprendizaje.

1.2.2.8.Tipos de evaluación

Según Wakjissa y Mohammed (2022), la evaluación educativa puede distinguirse, de acuerdo con el grado de formalidad de sus procedimientos, en informal, semiformal y formal. Estas modalidades permiten recoger información sobre los aprendizajes mediante diferentes técnicas e instrumentos, que pueden utilizarse con fines formativos.

La evaluación informal se desarrolla de manera espontánea durante las actividades cotidianas del aula, mediante la observación directa, las preguntas orales y los diálogos breves. Permite identificar avances y dificultades de los estudiantes y ofrecer orientaciones inmediatas.

La evaluación semiformal comprende actividades que requieren cierta planificación y revisión, como las tareas, los ejercicios realizados en clase y los portafolios. Estas actividades proporcionan evidencias del aprendizaje que pueden utilizarse para reconocer dificultades y orientar acciones de mejora.

La evaluación formal emplea procedimientos planificados e instrumentos estructurados, como rúbricas, listas de cotejo y pruebas de desempeño. Permite recoger y registrar información de manera sistemática sobre los aprendizajes alcanzados y los aspectos que requieren mayor acompañamiento.

En conjunto, estas modalidades ofrecen diferentes posibilidades para obtener evidencias del progreso de los estudiantes y orientar las decisiones pedagógicas de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (Ibodullayevna y Abduvoxid, 2025).

1.3. Definición de términos

Pilares de la educación

Son cuatro dimensiones fundamentales que orientan la formación integral de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Su propósito es que la educación no se limite a transmitir conocimientos, sino que también contribuya al desarrollo de capacidades prácticas, sociales y personales. Estos pilares se complementan entre sí y permiten comprender el aprendizaje como un proceso que acompaña al ser humano durante toda su vida (UNESCO, 2021).

Aprender a conocer

Es uno de los pilares de la educación y se relaciona con el desarrollo de las capacidades necesarias para comprender el mundo que nos rodea. No consiste únicamente en memorizar información, sino en aprender a buscarla, interpretarla y utilizarla para construir nuevos conocimientos. En educación primaria, comprende el fortalecimiento de la curiosidad, la atención, la reflexión y el pensamiento crítico. También implica aprovechar los conocimientos previos para comprender nuevas situaciones y continuar aprendiendo de manera progresivamente autónoma.

Aprender a hacer

Es la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para desarrollar actividades, resolver problemas y afrontar situaciones de la vida cotidiana. Este pilar reconoce que aprender no significa solamente conocer conceptos, sino también saber aplicarlos mediante experiencias prácticas. En la educación primaria se manifiesta cuando los estudiantes ponen en práctica procedimientos, elaboran trabajos, participan en proyectos y buscan soluciones a distintas dificultades. De esta manera, relacionan lo aprendido en el aula con situaciones concretas de su entorno.

Aprender a vivir juntos

Es el pilar de la educación relacionado con la convivencia, la cooperación y el respeto hacia las demás personas. Comprende el desarrollo de habilidades que permiten escuchar diferentes opiniones, reconocer las necesidades de otros, resolver desacuerdos mediante el diálogo y participar responsablemente en actividades colectivas. En el ámbito escolar se manifiesta cuando los estudiantes comparten responsabilidades, colaboran con sus compañeros y respetan las normas de convivencia. Su desarrollo contribuye a construir relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua.

Aprender a ser

Es el pilar que se orienta al desarrollo personal del estudiante, considerando sus capacidades, valores, emociones y responsabilidades. Busca que cada persona pueda conocerse mejor, reconocer sus fortalezas y dificultades y tomar decisiones de manera progresivamente autónoma. En educación primaria, se relaciona con la formación de la identidad, la autoestima, el pensamiento reflexivo y la responsabilidad frente a las propias acciones. Este pilar reconoce que la educación también debe contribuir a formar personas capaces de actuar con criterio y respeto.

Autorregulación del aprendizaje

Es la capacidad que desarrolla progresivamente el estudiante para reconocer sus avances, identificar dificultades y tomar decisiones que le permitan mejorar su desempeño. Comprende la reflexión sobre lo aprendido, la revisión de las propias estrategias y la disposición para realizar cambios cuando los resultados no son los esperados. En educación primaria, esta capacidad se fortalece mediante actividades de autoevaluación, retroalimentación y acompañamiento docente. Su desarrollo favorece una participación más consciente y responsable del estudiante en su proceso de aprendizaje (Bendezú, 2025).

Criterios de evaluación

Son referentes que permiten valorar los aprendizajes de los estudiantes a partir de las capacidades y desempeños que se espera desarrollar. Orientan al docente en la interpretación de las evidencias recogidas y ayudan a identificar los avances y aspectos que requieren mayor atención. Cuando se comunican de manera clara, también permiten que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar sus trabajos. Por ello, constituyen un elemento importante para desarrollar procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Evaluación diagnóstica

Es un proceso que permite identificar los conocimientos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes antes de iniciar una actividad, unidad o periodo escolar. Su propósito es conocer el punto de partida de cada estudiante para organizar experiencias educativas acordes con sus características. La información obtenida ayuda al docente a reconocer los aprendizajes previos, anticipar posibles dificultades y seleccionar estrategias de enseñanza pertinentes. Desde el enfoque

formativo, sus resultados sirven para orientar las decisiones pedagógicas y no solamente para asignar calificaciones (Yaroshenko et al., 2024).

Evaluación formativa

Es un proceso pedagógico que permite conocer cómo avanzan los estudiantes durante el aprendizaje, identificar sus dificultades y ofrecer orientaciones para mejorar. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en las calificaciones, utiliza la información recogida para tomar decisiones oportunas sobre la enseñanza. También promueve que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y participen en la valoración de sus aprendizajes. Su finalidad es acompañar el desarrollo de las competencias y favorecer la mejora continua (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Evaluación sumativa

Es una modalidad de evaluación que se realiza principalmente al finalizar una unidad, periodo o proceso educativo, con el propósito de valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Permite establecer en qué medida se han cumplido los objetivos previstos y comunicar los resultados obtenidos. Aunque suele relacionarse con la asignación de calificaciones, también puede proporcionar información útil para revisar la enseñanza y reconocer los aspectos que necesitan fortalecerse. Se diferencia de la evaluación formativa por el momento y la finalidad predominante de su aplicación (Yaroshenko et al., 2024).

Evidencias de aprendizaje

Son las producciones, actuaciones y manifestaciones de los estudiantes que permiten reconocer el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y competencias. Pueden obtenerse mediante trabajos escritos, actividades prácticas, intervenciones orales, observaciones y otras situaciones educativas. Su importancia radica en que proporcionan información concreta para valorar los avances y dificultades del aprendizaje. Desde el enfoque formativo, estas evidencias deben analizarse considerando criterios previamente establecidos, de manera que el docente pueda ofrecer retroalimentación y tomar decisiones pedagógicas pertinentes (Ndlovu, 2025).

Heteroevaluación

Es la valoración que realiza el docente sobre los aprendizajes de sus estudiantes, tomando como referencia criterios previamente establecidos y evidencias de su desempeño. Desde el enfoque formativo, no se limita a señalar errores o asignar calificaciones, sino que busca reconocer los avances, identificar las dificultades y proporcionar orientaciones para mejorar. También requiere que los estudiantes

comprendan las observaciones recibidas y puedan utilizarlas en sus siguientes actividades. De esta manera, la evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizaje (Asare y Afriyie, 2023).

Coevaluación

Es una forma de evaluación en la que los estudiantes participan en la valoración de los trabajos y aprendizajes de sus compañeros. Para desarrollarla, es necesario contar con criterios claros que permitan reconocer los logros y señalar los aspectos que necesitan mejorar. Este proceso favorece el diálogo, la escucha y el intercambio respetuoso de opiniones. En educación primaria, también permite que los estudiantes aprendan a formular sugerencias constructivas, aceptar diferentes puntos de vista y colaborar en el aprendizaje de sus compañeros (Zubillaga et al., 2025).

Autoevaluación

Es el proceso mediante el cual los estudiantes examinan sus propios aprendizajes y reconocen qué han logrado, qué dificultades presentan y qué necesitan hacer para mejorar. Para ello, utilizan criterios de evaluación que les permiten valorar su desempeño con mayor claridad. En educación primaria, puede desarrollarse mediante preguntas de reflexión, registros personales y otros recursos sencillos. Su práctica favorece la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones sobre el propio aprendizaje, de acuerdo con las posibilidades de cada estudiante (Huauya et al., 2023).

Retroalimentación formativa

Es la información y orientación que recibe el estudiante sobre su desempeño para comprender sus avances y reconocer los aspectos que necesita mejorar. No consiste únicamente en indicar si una respuesta es correcta o incorrecta, sino en explicar qué se ha logrado y qué acciones pueden ayudar a continuar aprendiendo. Para que resulte útil, debe relacionarse con los criterios de evaluación y las necesidades del estudiante. Constituye un componente importante del acompañamiento pedagógico y de la mejora de los aprendizajes (Cruzado, 2022).

PARTE II.
METODOLOGÍA

2.1. Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que se fundamentó en la recolección de datos numéricos y el análisis estadístico para medir las variables de estudio y examinar la relación existente entre ellas. Este enfoque se caracteriza por seguir un proceso sistemático y estructurado que permite contrastar hipótesis mediante procedimientos estadísticos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.2. Tipo de investigación

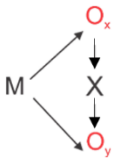
La investigación fue de tipo básica, porque estuvo orientada a ampliar el conocimiento sobre la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de educación primaria, sin intervenir ni modificar deliberadamente las condiciones educativas estudiadas. Su propósito fue aportar evidencia empírica sobre la relación entre ambas variables en el contexto de la Institución Educativa N.º 501230 “Callipata”, de Paucartambo, durante el año 2026.

2.3. Nivel y alcance de la investigación

La investigación corresponde al nivel correlacional, debido a que su propósito fue determinar el grado y la dirección de la relación estadística entre las variables pilares de la educación y evaluación formativa, así como entre las dimensiones de la primera variable y la evaluación formativa. Este nivel de investigación permite examinar la relación existente entre variables sin establecer relaciones de causalidad ni intervenir sobre las condiciones en las que se manifiestan (Navarro et al., 2017).

2.4. Diseño de investigación

La investigación adoptó un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional, debido a que las variables pilares de la educación y evaluación formativa se estudiaron en su contexto natural, sin manipulación deliberada. Asimismo, la recolección de datos se realizó en un único momento, con el propósito de analizar el grado y la dirección de la relación estadística entre ambas variables, sin establecer relaciones de causalidad (Navarro et al., 2017).



Donde:

M: Muestra.

O_x: Pilares de la educación.

R: Relación.

O_y: Evaluación formativa.

2.5. Población

La población de estudio estuvo conformada por los 29 estudiantes matriculados en el quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 501230 “Callipata”, ubicada en Paucartambo, durante el año lectivo 2026.

2.6. Muestra

Debido a que la población delimitada estuvo constituida por 29 estudiantes, se trabajó con la totalidad de sus integrantes. En consecuencia, se realizó un censo de la población de estudio, sin aplicar un procedimiento de selección muestral. Los resultados obtenidos corresponden al grupo investigado y no permiten su generalización estadística a estudiantes de otras instituciones educativas.

Criterios de inclusión

Como criterios de inclusión se consideró a los estudiantes formalmente matriculados en el quinto grado de primaria en el periodo lectivo 2026, que asistieron de manera regular a las sesiones de aprendizaje durante la etapa de evaluación y que contaron con la respectiva autorización mediante el consentimiento informado firmado por sus padres o tutores legales, así como su asentimiento informado personal.

Criterios de exclusión

Como criterios de exclusión se contempló a aquellos escolares con inasistencias reiteradas o ausentes durante la administración de los instrumentos, a los estudiantes que se encontraban en condición de traslado de matrícula y a aquellos cuyos padres o apoderados no autorizaron su participación en la investigación.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon dos técnicas: la encuesta y la observación sistemática, cada una con su respectivo instrumento, de acuerdo con la naturaleza de las variables estudiadas.

Para la variable Pilares de la educación se utilizó la técnica de la encuesta y, como instrumento, el *Cuestionario de percepción sobre los pilares de la educación*, elaborado para los fines de la investigación a partir del marco conceptual de los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y retomados por la UNESCO (2021). El instrumento no constituye una escala psicométrica estandarizada por dicho organismo, sino una herramienta de autorreporte destinada a recoger las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje.

El cuestionario estuvo conformado por 23 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: aprender a conocer (6 ítems), aprender a hacer (5 ítems), aprender a vivir juntos (6 ítems) y aprender a ser (6 ítems). Para registrar las respuestas se empleó una escala de tipo Likert de cinco alternativas: 1 = Nada de acuerdo, 2 = Muy poco de acuerdo, 3 = Algo de acuerdo, 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Completamente de acuerdo.

Los indicadores permitieron operacionalizar los pilares de la educación mediante situaciones vinculadas con la experiencia escolar. La dimensión aprender a conocer comprendió aspectos relacionados con la atención, la indagación y la comprensión de los aprendizajes; aprender a hacer abordó la aplicación práctica de los conocimientos, el seguimiento de instrucciones y la resolución de problemas; aprender a vivir juntos consideró el respeto, la escucha y la colaboración entre compañeros; mientras que aprender a ser incluyó la responsabilidad, la honestidad y la toma de decisiones autónomas.

Para la variable evaluación formativa se empleó la técnica de la observación sistemática y, como instrumento, la Ficha de observación bimestral sobre formación del estudiante, elaborada para los fines de la presente investigación. Su fundamentación conceptual consideró los planteamientos de Gell-Labañino (2026) sobre la evaluación formativa, particularmente la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación. El instrumento permitió registrar las conductas observables de los estudiantes relacionados con su participación en estos procesos evaluativos.

El instrumento permitió recoger información sobre la manera en que los escolares recibían y utilizaban las orientaciones del docente, participaban en actividades de valoración entre compañeros y reflexionaban sobre sus propios aprendizajes. En consecuencia, la evaluación formativa se operacionalizó a partir de las conductas observables de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula. Por tanto, el instrumento no tuvo como finalidad medir directamente la calidad de la evaluación realizada por el docente, sino caracterizar la participación de los escolares en dichos procesos.

La ficha estuvo conformada por 21 ítems distribuidos en tres dimensiones: heteroevaluación (7 ítems), referida a las conductas de atención, receptividad y utilización de la retroalimentación proporcionada por el docente; coevaluación (7 ítems), relacionada con la participación de los estudiantes en la valoración de los trabajos de sus compañeros mediante el diálogo y el respeto; y autoevaluación (7 ítems), vinculada con la reflexión sobre los propios avances, el reconocimiento de dificultades y la adopción de acciones de mejora.

Para el registro de las conductas observadas se utilizó una escala ordinal de frecuencia de cinco alternativas: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente y 5 = Siempre.

La aplicación de la ficha se efectuó al cierre del primer bimestre lectivo de 2026, mediante una valoración estructurada realizada por el docente titular para cada uno de los 29 estudiantes. De esta manera, se obtuvo un registro individual de las conductas vinculadas con las tres dimensiones de la evaluación formativa, manteniendo la correspondencia con el diseño no experimental y transversal de la investigación.

2.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Respecto a la validez de contenido, ambos instrumentos fueron evaluados mediante juicio de tres expertos, quienes determinaron la pertinencia, relevancia y claridad de los reactivos, dictaminando la aplicabilidad de ambos instrumentos. Las valoraciones se registraron mediante una escala dicotómica (Sí = 1; No = 0), a partir de la cual se calculó el coeficiente V de Aiken. Se obtuvo un valor de 1,00 para los 23 ítems del cuestionario sobre los pilares de la educación y los 21 ítems de la ficha de observación de la evaluación formativa, en los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, lo que evidencia unanimidad favorable entre los tres expertos (Ver anexo 5).

En cuanto a la confiabilidad, se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes de la Institución Educativa “Virgen del Rosario” de Sunchubamba, cuyos resultados fueron procesados mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de $\alpha = 0{,}843$ para el cuestionario sobre los pilares de la educación, compuesto por 23 ítems, y de $\alpha = 0{,}826$ para la ficha de observación de la evaluación formativa, integrada por 21 ítems. Ambos coeficientes evidencian una consistencia interna adecuada de los instrumentos en la muestra piloto. No obstante, considerando el tamaño reducido de dicha muestra ($n = 10$), estos resultados deben interpretarse como estimaciones preliminares de confiabilidad. Los resultados del análisis se presentan en el anexo 6.

2.9. Procedimiento

El estudio se desarrolló de manera secuencial en cinco etapas: primero, se gestionó la autorización institucional ante la Dirección de la I.E. N.º 501230 “Callipata”; segundo, se recabó el consentimiento informado firmado por los padres de familia y el asentimiento voluntario de los 29 estudiantes; tercero, en la aplicación de instrumentos, la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal al cierre del primer bimestre lectivo 2026; cuarto, en la codificación y resguardo, las respuestas fueron anonimizadas mediante códigos (Par 01 al Par 29) y almacenadas en una base de datos segura; y quinto, en el procesamiento, los datos se ingresaron al programa estadístico SPSS para el análisis descriptivo e inferencial correspondiente.

Para la recolección de datos de la variable evaluación formativa, de acuerdo con el diseño transversal y correlacional de la investigación, se realizó una valoración estructurada individual al cierre del primer bimestre lectivo de 2026. No se efectuaron intervenciones ni observaciones independientes en distintas sesiones. La información se recogió mediante una ficha de observación cumplimentada por el docente titular del aula, quien valoró las conductas evaluativas de los 29 estudiantes a partir de su observación cotidiana del grupo durante el periodo lectivo. La valoración se realizó mediante un heterorreporte estructurado, con un tiempo estimado de 10 a 12 minutos por ficha. Para reducir la subjetividad y favorecer la consistencia de las valoraciones, se empleó una regla de anclaje de frecuencias operacionales (1 = Nunca [0 %], 2 = Rara vez [aproximadamente 25 %], 3 = A veces [aproximadamente 50 %], 4 = Frecuentemente [aproximadamente 75 %] y 5 = Siempre [100 %]), con el propósito de aplicar criterios uniformes a todos los estudiantes.

2.10. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS. En el análisis descriptivo se utilizaron tablas de frecuencias y porcentajes para presentar los resultados de las variables y sus dimensiones. Para su interpretación, se establecieron baremos de cuatro niveles: en inicio (C), en proceso (B), Logrado (A) y Destacado (AD), tomando como referencia la escala de logro del Currículo Nacional de la Educación Básica y la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU.

La baremación se realizó mediante un procedimiento de transformación lineal proporcional de los puntajes directos de los instrumentos, considerando sus valores mínimos y máximos posibles y su correspondencia teórica con la escala vigesimal. Se adoptaron los intervalos referenciales de 00 a 10 para en inicio, 11 a 14 para en proceso, 15 a 17 para Logrado y 18 a 20 para Destacado. A partir de estos criterios se establecieron rangos de puntuación diferenciados para los instrumentos completos y sus dimensiones, según el número de ítems que los integran. Esta correspondencia constituye un procedimiento de clasificación adoptado para la investigación y no una conversión oficial establecida por el Minedu.

En el análisis inferencial se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de las puntuaciones. Ante los resultados que evidenciaron desviaciones estadísticamente significativas respecto de la distribución normal ($p < 0,05$), se utilizó el coeficiente no paramétrico Rho de Spearman para determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa, así como entre las dimensiones de la primera variable y la segunda variable considerada globalmente. Se estableció un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$). La magnitud de las correlaciones se interpretó según los criterios establecidos en el apartado de resultados, considerando su dirección e intensidad, sin atribuir relaciones causales.

2.11. Aspectos éticos

La investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación educativa con menores de edad. Se garantizó la autonomía mediante la autorización institucional de la I.E. N.º 501230 “Callipata”, el consentimiento informado firmado por los padres de familia y el asentimiento informado voluntario de los 29 estudiantes. Asimismo, se protegió la confidencialidad de la información mediante la codificación de los participantes (Par 01 al Par 29), evitando incluir datos que permitieran su

identificación en la presentación de los resultados. Finalmente, bajo los principios de beneficencia y no maleficencia, la aplicación no interfirió negativamente en el horario escolar y los datos se utilizaron con fines estrictamente académicos para la mejora pedagógica institucional.

PARTE III.
RESULTADOS

3.1. Descripción

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos mediante el procesamiento estadístico de los datos recogidos de 29 estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, durante el año 2026. La presentación se organiza en dos apartados: resultados descriptivos e inferenciales. En el primero se examinan las variables pilares de la educación y evaluación formativa, así como las dimensiones que las integran, con la finalidad de caracterizar los resultados obtenidos en el grupo estudiado.

Inicialmente, se presentan los resultados descriptivos de la variable pilares de la educación, considerando sus dimensiones aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Asimismo, se describen los resultados correspondientes a la evaluación formativa y sus respectivas dimensiones, con el propósito de identificar los niveles predominantes y las particularidades observadas en los componentes evaluados.

Posteriormente, se presentan los resultados inferenciales, comenzando con la prueba de normalidad de Shapiro–Wilk, utilizada para examinar la distribución de las puntuaciones. A continuación, se desarrolla el análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman y la contrastación de las hipótesis formuladas. Este procedimiento permite examinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa, así como entre las dimensiones de la primera variable y la segunda variable considerada globalmente, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Los resultados se interpretan en función de las características de los datos y del diseño correlacional, sin atribuir relaciones causales ni extender los hallazgos más allá del grupo estudiado.

3.2. Resultados descriptivos de la Variable 1: Pilares de la educación

Tabla 1.

Niveles de desarrollo de la variable Pilares de la educación

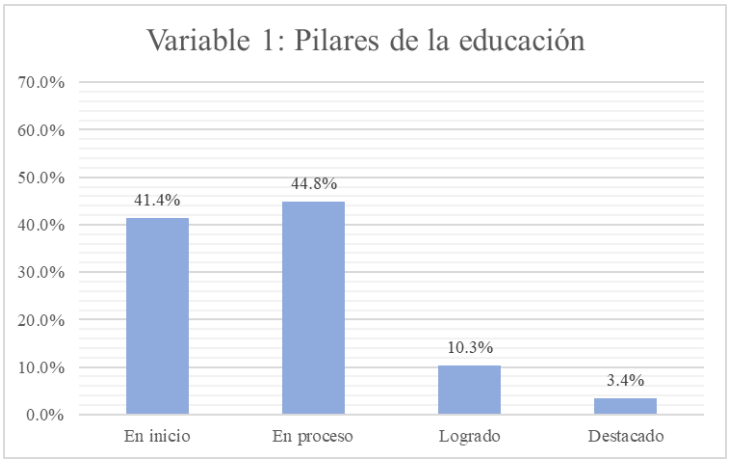
Variable 1: Pilares de la educación

		f	%
Válido	En inicio	12	41.4%
	En proceso	13	44.8%
	Logrado	3	10.3%
	Destacado	1	3.4%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la variable 1, Pilares de la educación, recabados a través del cuestionario aplicado a la muestra de estudio.

Figura 1.

Distribución porcentual de los niveles de la variable pilares de la educación



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la variable general pilares de la educación.

Interpretación

En los datos presentados en la tabla y la figura respecto a la variable general, Pilares de la educación, en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, se aprecia una concentración predominante en la categoría en proceso con 13 estudiantes que representan el 44.8% del total de 29 evaluados. A esta cifra le sigue el nivel en inicio con 12 participantes equivalentes al 41.4%, mientras que las ubicaciones superiores registraron una menor presencia, situando a 3 escolares en el nivel logrado con un 10.3% y únicamente a 1 estudiante en la categoría

destacado con el 3.4%. La tendencia acumulada en las escalas iniciales refleja que la mayor parte de los estudiantes aún se encuentra consolidando las competencias fundamentales asociadas a los pilares formativos, requiriendo un reforzamiento pedagógico continuo para alcanzar niveles superiores de desarrollo.

3.3. Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable 1

Resultados de la dimensión 1: Aprender a conocer

Tabla 2.

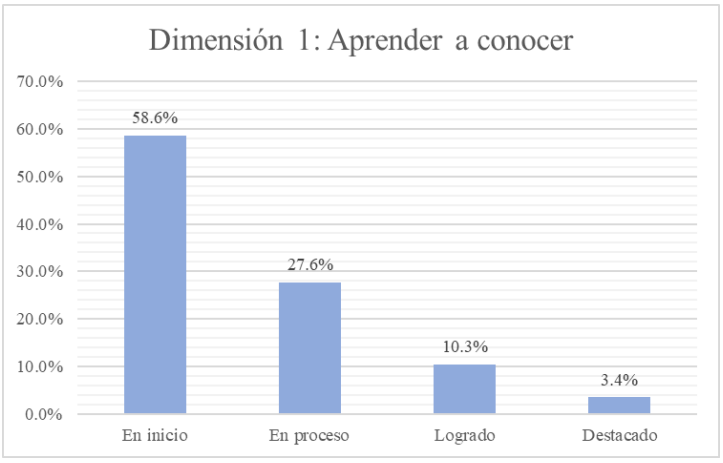
Niveles de desempeño de la dimensión aprender a conocer

Dimensión 1: Aprender a conocer			
		f	%
Válido	En inicio	17	58.6%
	En proceso	8	27.6%
	Logrado	3	10.3%
	Destacado	1	3.4%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión aprender a conocer de la variable pilares de la educación, recabados a través del cuestionario aplicado a la muestra de estudio.

Figura 2.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a conocer



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión aprender a conocer de la variable pilares de la educación.

Interpretación

En los datos expuestos en la tabla y la figura sobre la dimensión aprender a conocer de la variable pilares de la educación en los estudiantes de 5to grado de primaria

de una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026, se identifica un predominio significativo en el nivel en inicio con 17 escolares que constituyen el 58.6% del total de 29 evaluados. A continuación, el nivel en proceso agrupa a 8 participantes con un 27.6%, mientras que las categorías superiores muestran menores porcentajes, situando a 3 estudiantes en el nivel logrado con el 10.3% y solo a 1 estudiante en el nivel destacado con el 3.4%. La prevalencia de los porcentajes más altos en la fase inicial indica la necesidad de fortalecer los procesos cognitivos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje para consolidar los conocimientos teóricos y conceptuales en la muestra analizada.

Resultados de la dimensión 2: Aprender a hacer

Tabla 3.

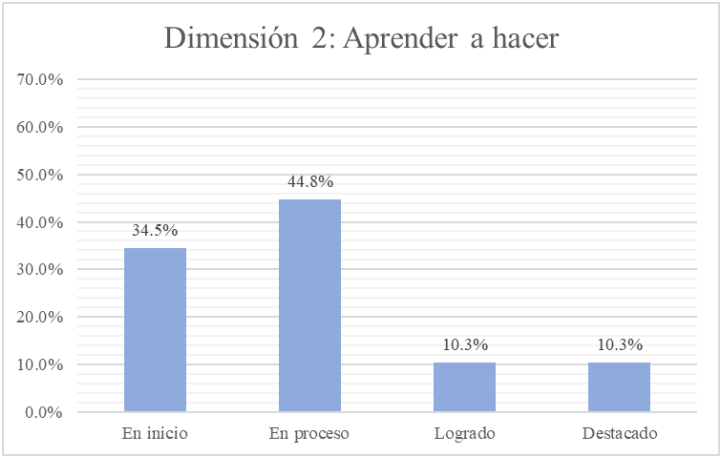
Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a hacer

Dimensión 2: Aprender a hacer			
		f	%
Válido	En inicio	10	34.5%
	En proceso	13	44.8%
	Logrado	3	10.3%
	Destacado	3	10.3%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión aprender a hacer de la variable pilares de la educación, recabados a través del cuestionario aplicado a la muestra de estudio.

Figura 3.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a hacer



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión aprender a hacer de la variable pilares de la educación.

Interpretación

En la información sistematizada en la tabla y la figura correspondiente a la dimensión aprender a hacer de la variable pilares de la educación en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, la mayor concentración de datos se ubica en el nivel en proceso con 13 estudiantes que corresponden al 44.8% de la población estudiada de 29 integrantes. Le sigue la categoría en inicio con 10 participantes equivalentes al 34.5%, mientras que los niveles logrado y destacado alcanzaron una distribución idéntica con 3 escolares cada uno, representando un 10.3% en ambos casos. Este comportamiento de los datos muestra que una proporción considerable del estudiantado se halla en una fase intermedia de aplicación de habilidades prácticas y procedimentales, demandando un mayor acompañamiento metodológico para consolidar sus destrezas operativas.

Resultados de la dimensión 3: Aprender a vivir juntos

Tabla 4.

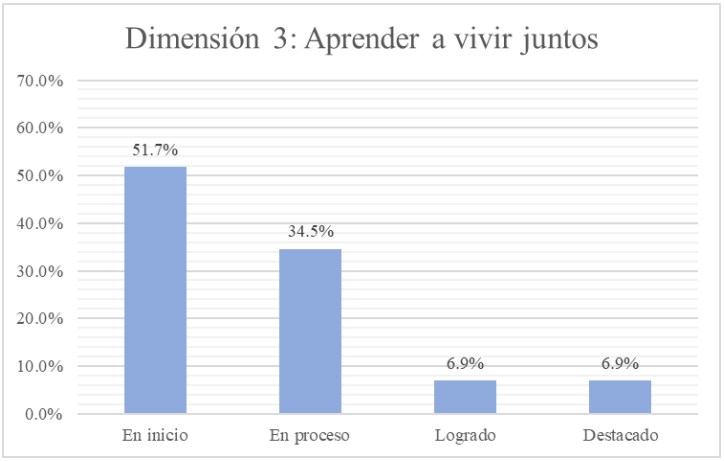
Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a vivir juntos

Dimensión 3: Aprender a vivir juntos			
		f	%
Válido	En inicio	15	51.7%
	En proceso	10	34.5%
	Logrado	2	6.9%
	Destacado	2	6.9%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión aprender a vivir juntos de la variable pilares de la educación, recabados a través del cuestionario aplicado a la muestra de estudio.

Figura 4.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a vivir juntos



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión aprender a vivir juntos de la variable pilares de la educación.

Interpretación

Los resultados de la tabla 4 muestran que, en la dimensión aprender a vivir juntos, 15 estudiantes (51,7 %) se encuentran en el nivel en inicio, mientras que 10 (34,5 %) se ubican en proceso. Por su parte, los niveles logrado y destacado comprenden 2 estudiantes cada uno, equivalentes al 6,9 % en ambos casos. Esta distribución indica que el 86,2 % de los 29 estudiantes evaluados se concentra en los niveles en inicio y en proceso, mientras que solamente el 13,8 % alcanza los niveles logrado y destacado. Estos resultados permiten identificar un predominio de los niveles inferiores de la clasificación utilizada para evaluar la dimensión aprender a vivir juntos, lo que sugiere la conveniencia de prestar especial atención a su desarrollo en el grupo estudiado.

Resultados de la dimensión 4: Aprender a ser

Tabla 5.

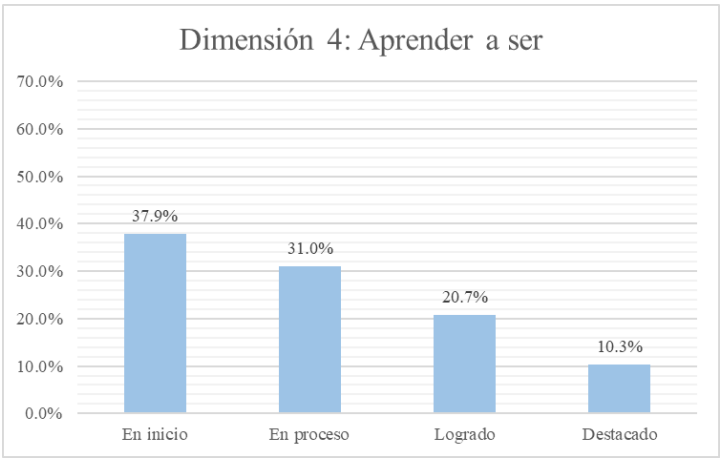
Niveles de desarrollo de la dimensión aprender a ser

Dimensión 4: Aprender a ser			
		f	%
Válido	En inicio	11	37.9%
	En proceso	9	31.0%
	Logrado	6	20.7%
	Destacado	3	10.3%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión aprender a ser de la variable pilares de la educación, recabados a través del cuestionario aplicado a la muestra de estudio.

Figura 5.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión aprender a ser



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión aprender a ser de la variable pilares de la educación.

Interpretación

En el conjunto de resultados expuestos en la tabla y la figura sobre la dimensión aprender a ser de la variable pilares de la educación en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026, la categoría con mayor predominio es el nivel en inicio con 11 escolares que constituyen el 37.9% de los 29 evaluados. En un orden decreciente se sitúa el nivel en proceso con 9 participantes que equivalen al 31.0%, seguido por el nivel logrado con 6 casos que alcanzan el 20.7%, mientras que la menor proporción se registra en el nivel destacado con 3 estudiantes que

representan el 10.3%. La concentración predominante en los rangos en inicio y en proceso muestra un desarrollo parcial de la autonomía, la identidad personal y la autoafirmación valorativa, requiriendo intervenciones orientadas al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes.

3.4. Resultados descriptivos de la variable 2: Evaluación formativa

Tabla 6.

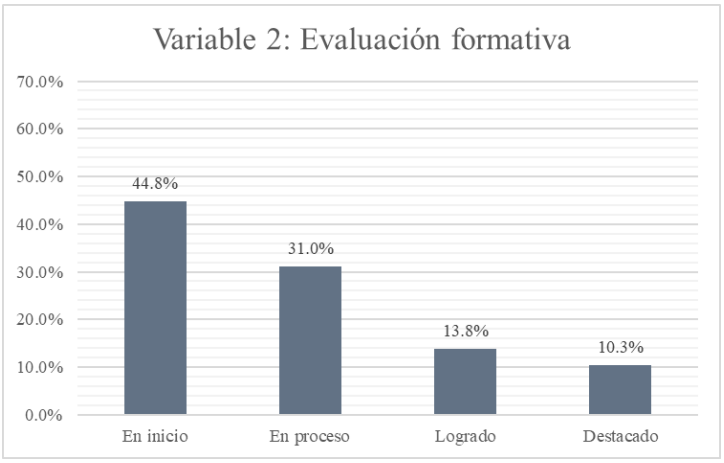
Niveles de desarrollo de la variable evaluación formativa

Variable 2: Evaluación formativa			
		f	%
Válido	En inicio	13	44.8%
	En proceso	9	31.0%
	Logrado	4	13.8%
	Destacado	3	10.3%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la variable general evaluación formativa, recabados a través de la ficha de observación aplicada a la muestra de estudio.

Figura 6.

Distribución porcentual de los niveles de la variable evaluación formativa



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la variable general evaluación formativa.

Interpretación

En los datos consolidados en la tabla y la figura para la variable general evaluación formativa en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, la mayor concentración de la muestra se registra en la

categoría en inicio con 13 estudiantes que corresponden al 44.8% del total de 29 participantes. Posteriormente se ubica el nivel en proceso con 9 escolares equivalentes al 31.0%, seguido de la categoría logrado con 4 casos que representan el 13.8%, y finalmente el nivel destacado con la menor frecuencia alcanzando a 3 estudiantes que representan el 10.3%. Esta distribución muestra que el 75,9 % de los estudiantes se concentra en los niveles en inicio y en proceso, mientras que el 24,1 % se ubica en los niveles logrado y destacado. Por tanto, predominan los niveles inferiores de la clasificación utilizada para evaluar esta variable en el grupo estudiado.

3.5. Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable 2

Resultados de la dimensión 1: Heteroevaluación

Tabla 7.

Niveles de desarrollo de la dimensión heteroevaluación

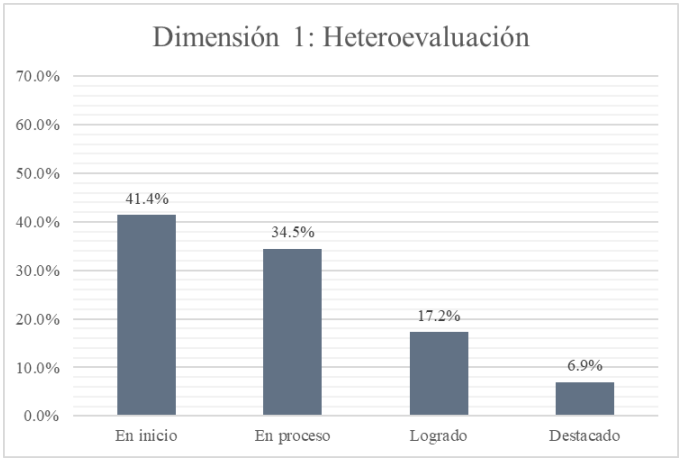
Dimensión 1: Heteroevaluación

		f	%
Válido	En inicio	12	41.4%
	En proceso	10	34.5%
	Logrado	5	17.2%
	Destacado	2	6.9%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión heteroevaluación de la variable evaluación formativa, recabados a través de la ficha de observación aplicada a la muestra de estudio.

Figura 7.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión heteroevaluación



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión heteroevaluación de la variable evaluación formativa.

Interpretación

En la síntesis descriptiva mostrada en la tabla y la figura respecto a la dimensión heteroevaluación de la variable evaluación formativa en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, la mayor proporción de estudiantes se sitúan en el nivel en inicio con 12 casos que representan el 41.4% del total de 29 evaluados. En segundo orden se encuentra la categoría en proceso con 10 integrantes equivalentes al 34.5%, seguida por el nivel logrado con 5 escolares que alcanzan el 17.2%, mientras que la menor participación se registra en la categoría destacado con 2 estudiantes que corresponden al 6.9%. La concentración de estudiantes en los niveles en inicio y en proceso indica que predominan las puntuaciones correspondientes a una menor frecuencia de las conductas observadas relacionadas con la recepción y utilización de la retroalimentación docente.

Resultados de la dimensión 2: Coevaluación

Tabla 8.

Niveles de desarrollo de la dimensión coevaluación

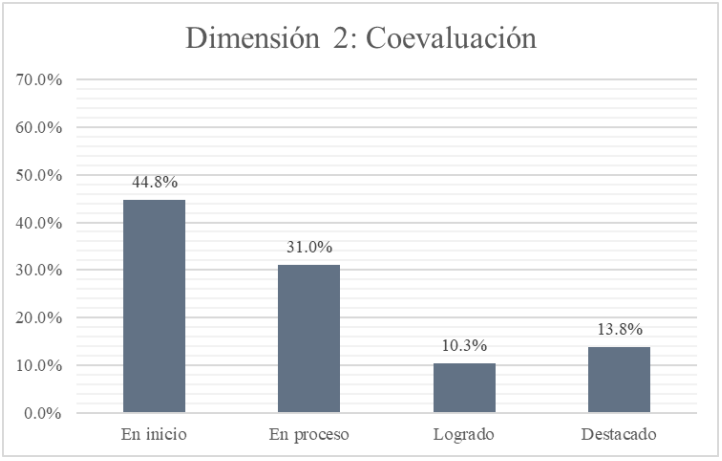
Dimensión 2: Coevaluación

		f	%
Válido	En inicio	13	44.8%
	En proceso	9	31.0%
	Logrado	3	10.3%
	Destacado	4	13.8%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión coevaluación de la variable evaluación formativa, recabados a través de la ficha de observación aplicada a la muestra de estudio.

Figura 8.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión coevaluación



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión coevaluación de la variable evaluación formativa.

Interpretación

En la distribución estadística presentada en la tabla y la figura concerniente a la dimensión coevaluación de la variable evaluación formativa en los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, el mayor grupo de estudiantes se ubican en el nivel en inicio con 13 sujetos que equivalen al 44.8% de la muestra total de 29 evaluados. En un rango menor se encuentra la categoría en proceso con 9 integrantes que representan el 31.0%, seguida por el nivel destacado con 4 escolares que corresponden al 13.8%, mientras que la menor frecuencia corresponde al

nivel logrado con 3 estudiantes alcanzando el 10.3%. El marcado predominio de estudiantes en las etapas de inicio y proceso indica escaso dominio en la evaluación recíproca entre pares, requiriendo pautas metodológicas claras que promuevan la crítica constructiva y la valoración mutua en el aula.

Resultados de la dimensión 3: Autoevaluación

Tabla 9.

Niveles de desarrollo de la dimensión autoevaluación

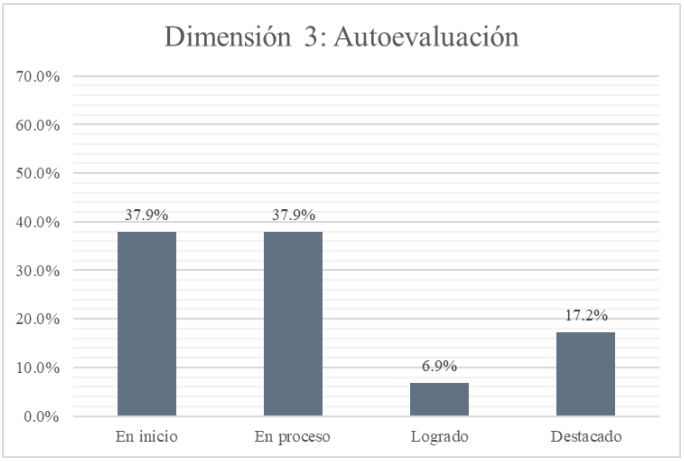
Dimensión 3: Autoevaluación

		f	%
Válido	En inicio	11	37.9%
	En proceso	11	37.9%
	Logrado	2	6.9%
	Destacado	5	17.2%
	Total	29	100.0%

Nota. Datos correspondientes a la dimensión autoevaluación de la variable evaluación formativa, recabados a través de la ficha de observación aplicada a la muestra de estudio.

Figura 9.

Distribución porcentual de los niveles de la dimensión autoevaluación



Nota. Representación gráfica de las frecuencias relativas correspondientes a la dimensión autoevaluación de la variable evaluación formativa.

Interpretación

En la información sistematizada en la tabla y la figura referente a la dimensión autoevaluación de la variable evaluación formativa en los estudiantes de 5to grado de

primaria de una institución educativa de Paucartambo en el año 2026, la mayor concentración de respuestas se distribuye equitativamente entre las categorías en inicio y en proceso, registrando 11 estudiantes y un 37.9% en cada una, acumulando conjuntamente a 22 participantes que representan el 75.9% del total de 29 evaluados. A continuación, se sitúa el nivel destacado con 5 escolares equivalentes al 17.2%, mientras que la menor proporción se halla en el nivel logrado con 2 estudiantes alcanzando el 6.9%. El notable predominio de casos agrupados en las escalas iniciales de valoración propia refleja que la mayoría de los estudiantes requiere fortalecer sus capacidades de metacognición y autorreflexión sobre sus propios desempeños y avances académicos.

3.6. Resultados inferenciales

Pruebas de normalidad

Para determinar si los datos presentan una distribución normal, se utilizan pruebas estadísticas de normalidad, cuya selección puede orientarse por el tamaño de la muestra. En este sentido, se consideran los siguientes criterios:

a) **Prueba de Kolmogorov–Smirnov:** tradicionalmente utilizada en investigaciones con muestras de 50 o más participantes.

b) **Prueba de Shapiro–Wilk:** recomendada especialmente para muestras pequeñas, inferiores a 50 participantes, debido a su capacidad para detectar desviaciones de la normalidad.

La interpretación de estas pruebas se realiza a partir del valor de significancia estadística (p), considerando un nivel de significancia de 0,05 y los siguientes criterios:

- **Si $p > 0,05$:** no se rechaza la hipótesis nula (H_0), puesto que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que los datos se apartan de una distribución normal.
- **Si $p \leq 0,05$:** se rechaza la hipótesis nula (H_0) en favor de la hipótesis alternativa (H_1), lo que indica que los datos presentan una desviación estadísticamente significativa respecto de la distribución normal.

Considerando que la presente investigación comprende una muestra de 29 estudiantes, se selecciona la prueba de Shapiro–Wilk para evaluar la normalidad de las puntuaciones correspondientes a las variables y dimensiones involucradas en el análisis correlacional.

Tabla 10.

Prueba de normalidad de las variables

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable 1: Pilares de la educación	0.955	29	0.252
Variable 2: Evaluación formativa	0.918	29	0.027

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla presenta la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las variables del estudio desarrollado en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. La elección de la prueba de Shapiro-Wilk se fundamentó en su pertinencia para evaluar la normalidad de las puntuaciones en muestras pequeñas. En esta investigación se trabajó con la totalidad de los 29 estudiantes de quinto grado de primaria que conformaron la población de estudio. El propósito principal de este procedimiento consistió en verificar la distribución de los datos obtenidos en las variables pilares de la educación y evaluación formativa, examinando si las puntuaciones presentan una distribución compatible con la normalidad, como parte de los criterios para seleccionar la prueba estadística que se utilizará en la contrastación de hipótesis.

En cuanto a la variable 1, denominada pilares de la educación, se obtuvo un estadístico de prueba de 0.955 con 29 observaciones y una significación de 0.252. Por su parte, la variable 2, correspondiente a la evaluación formativa, registró un estadístico de

0.918 con 29 observaciones y un valor de significación de 0.027. Al observar los valores alcanzados, se aprecia que la variable 1 muestra un nivel de significación superior al margen estándar de 0.05, mientras que la variable 2 reporta una cifra inferior a dicho umbral crítico.

Al comparar los resultados con el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), se observa que la variable pilares de la educación presenta un valor $p = 0,252$, superior a 0,05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad. Esto significa que no se encontró evidencia estadística suficiente para afirmar que sus puntuaciones se apartan de una distribución normal. En cambio, la variable evaluación formativa presenta un valor $p = 0,027$, inferior a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad, indicando una desviación estadísticamente significativa respecto de dicha distribución. Considerando estos resultados y las características de las puntuaciones analizadas, se optó por utilizar el coeficiente de correlación Rho de Spearman para contrastar la hipótesis general.

Tabla 11.

Prueba de normalidad de las dimensiones

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión 1: Aprender a conocer	0.907	29	0.014
Dimensión 2: Aprender a hacer	0.937	29	0.083
Dimensión 3: Aprender a vivir juntos	0.962	29	0.362
Dimensión 4: Aprender a ser	0.930	29	0.055
Dimensión 1: Heteroevaluación	0.915	29	0.022
Dimensión 2: Coevaluación	0.927	29	0.047
Dimensión 3: Autoevaluación	0.935	29	0.075

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla expone los resultados del análisis de normalidad de Shapiro-Wilk correspondiente a las dimensiones de las variables evaluadas en una institución educativa de Paucartambo en el año 2026. La selección del test de Shapiro-Wilk responde al tamaño muestral de 29 estudiantes de 5to grado de primaria, al ser una muestra conformada por un número de participantes inferior a 50.

Respecto a las dimensiones de los pilares de la educación, la dimensión 1 registró un estadístico de Shapiro-Wilk de 0,907, con 29 observaciones y una significación de 0,014; la dimensión 2 alcanzó un valor de 0.937 y significación de 0.083; la dimensión 3

tuvo un estadístico de 0.962 y significación de 0.362; y la dimensión 4 mostró un estadístico de 0.930 y significación de 0.055. En relación con la evaluación formativa, la dimensión 1 heteroevaluación obtuvo un estadístico de 0.915 y significación de 0.022; la dimensión 2 coevaluación reportó 0.927 y significación de 0.047; mientras que la dimensión 3 autoevaluación registró un estadístico de 0.935 con una significación de 0.075.

Al comparar los resultados con el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), se observa un comportamiento diferenciado entre las dimensiones evaluadas. Las dimensiones aprender a conocer ($p = 0,014$), heteroevaluación ($p = 0,022$) y coevaluación ($p = 0,047$) presentan valores inferiores a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad en estos casos. Por el contrario, las dimensiones aprender a hacer ($p = 0,083$), aprender a vivir juntos ($p = 0,362$), aprender a ser ($p = 0,055$) y autoevaluación ($p = 0,075$) registran valores superiores a 0,05, por lo que no se dispone de evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis de normalidad de sus puntuaciones. Considerando estos resultados y que la variable evaluación formativa, utilizada globalmente en las correlaciones específicas, presenta una desviación estadísticamente significativa de la normalidad, se optó por emplear el coeficiente Rho de Spearman para contrastar las hipótesis específicas de la investigación.

Criterios de interpretación del coeficiente Rho de Spearman

Para interpretar la magnitud de las correlaciones obtenidas mediante el coeficiente Rho de Spearman, se establecen criterios de clasificación que permiten distinguir distintos grados de intensidad de la relación entre las variables y dimensiones estudiadas. Estos criterios se presentan en la siguiente tabla y se aplican a la contrastación de la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Tabla 12.

Escala de interpretación de la intensidad del coeficiente de correlación Rho de Spearman

Valor absoluto	Intensidad de la correlación
0,00 – 0,19	Muy baja
0,20 – 0,39	Baja
0,40 – 0,59	Moderada
0,60 – 0,79	Alta
0,80 – 1,00	Muy alta

Nota. Adaptado de los criterios de interpretación de la magnitud de los coeficientes de correlación propuestos por Evans (1996). La clasificación considera el valor absoluto del coeficiente, independientemente de la dirección de la relación.

Contraste de la hipótesis general

El procedimiento empleado para realizar el contraste de la hipótesis general es el siguiente:

a) Planteamiento de las hipótesis estadísticas:

H_1 = Existe relación significativa entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

H_0 = No existe relación significativa entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

b) Nivel de significancia α: 5 % = 0.05

c) Estadígrafo de contraste: Rho de Spearman

Tabla 13.

Correlación entre pilares de la educación y evaluación formativa

			Variable 2: Evaluación formativa
Rho de Spearman	Variable 1: Pilares de la educación	Coeficiente de correlación	0.923**
		Sig. (bilateral)	< 0.001
		N	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla expone los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman entre la variable 1 pilares de la educación y la variable 2 evaluación formativa en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. El instrumento fue administrado a una muestra de 29 estudiantes de 5to grado de primaria. La finalidad del procedimiento estadístico no paramétrico fue examinar la relación entre las dos variables principales de la investigación en su nivel global.

Los datos muestran un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0.923 para los 29 participantes evaluados, registrando un valor de significancia $p < 0.001$. La cifra de 0.923 señala una correlación positiva de intensidad muy alta entre ambas variables. En los estudiantes evaluados se observó que un desarrollo más elevado en los pilares de la educación se acompaña de valoraciones superiores en la evaluación formativa.

Debido a que el valor p es menor a 0.001, ubicándose por debajo del nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos sugieren una relación estadísticamente significativa en el grupo estudiado y son compatibles con la hipótesis general de investigación. Dado que el estudio se circunscribió a los 29 estudiantes de una única institución educativa, los resultados se limitan exclusivamente al grupo de participantes analizado, sin que los datos permitan sostener relaciones de causalidad.

Contraste de la hipótesis específica 1

El procedimiento empleado para realizar el contraste de la hipótesis específica 1 es el siguiente:

a) Planteamiento de hipótesis estadísticas:

H_1 = Existe relación significativa entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

H_0 = No existe relación significativa entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

b) Nivel de significancia α: 5 % = 0.05

c) Estadígrafo de contraste: Rho de Spearman

Tabla 14.

Correlación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa

			Variable 2: Evaluación formativa
Rho de Spearman	Dimensión 1: Aprender a conocer	Coeficiente de correlación	0.891**
		Sig. (bilateral)	< 0.001
		N	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla presenta los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión 1 aprender a conocer y la variable 2 evaluación formativa en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. La aplicación del instrumento se realizó en una muestra de 29 estudiantes de 5to grado de primaria. La finalidad del análisis no paramétrico consistió en determinar la relación estadística entre el dominio cognitivo de los estudiantes y las actividades evaluativas formativas realizadas en el aula.

Los resultados muestran un coeficiente Rho de Spearman de 0,891 para los 29 estudiantes evaluados, con un valor de significancia $p < 0,001$. De acuerdo con la escala de interpretación establecida, este coeficiente indica una correlación positiva de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa. Esto significa que, en el grupo estudiado, las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a conocer tienden a asociarse con puntuaciones más elevadas en la variable evaluación formativa, considerada globalmente.

Puesto que el valor p es menor a 0.001, resultando inferior al nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos sugieren una relación estadísticamente significativa en el grupo examinado y son compatibles con la hipótesis de investigación específica. Debido al tamaño de la muestra y al diseño metodológico, las estimaciones se limitan estrictamente a los estudiantes analizados, sin establecer relaciones de causalidad ni generalizar los resultados a otras poblaciones.

Contraste de la hipótesis específica 2

El procedimiento empleado para realizar el contraste de la hipótesis específica 2 es el siguiente:

a) Planteamiento de hipótesis estadísticas:

H_1 = Existe relación significativa entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

H_0 = No existe relación significativa entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

b) Nivel de significancia α: 5 % = 0.05

c) Estadígrafo de contraste: Rho de Spearman

Tabla 15.

Correlación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa

			Variable 2: Evaluación formativa
Rho de Spearman	Dimensión 2: Aprender a hacer	Coeficiente de correlación	0.896**
		Sig. (bilateral)	< 0.001
		N	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla presenta la prueba de correlación de Rho de Spearman aplicada entre la dimensión 2 aprender a hacer y la variable 2 evaluación formativa en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. La medición se realizó con una muestra de 29 estudiantes de 5to grado de primaria. La finalidad de esta prueba estadística no paramétrica consistió en analizar la relación entre las habilidades procedimentales o de aplicación práctica del estudiante y su desempeño dentro del proceso de evaluación formativa.

Los datos muestran un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0.896 para los 29 participantes evaluados, alcanzando un valor de significancia $p < 0.001$. El coeficiente Rho de Spearman de 0,896 indica una correlación positiva de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en los 29 estudiantes evaluados. En los estudiantes evaluados se observó que un mayor desarrollo registrado en el componente procedimental se acompaña de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa.

Dado que el valor p es menor a 0.001, ubicándose por debajo del nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos sugieren una relación estadísticamente significativa en el grupo estudiado y resultan compatibles con la hipótesis de investigación específica. Debido al tamaño reducido de la muestra y al diseño metodológico utilizado, los resultados se limitan a los participantes estudiados, sin atribuir relaciones de causalidad ni extrapolar las conclusiones a otras poblaciones.

Contraste de la hipótesis específica 3

El procedimiento empleado para realizar el contraste de la hipótesis específica 3 es el siguiente:

a) Planteamiento de hipótesis estadísticas:

H_1 = Existe relación significativa entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

H_0 = No existe relación significativa entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

b) Nivel de significancia α: 5 % = 0.05

c) Estadígrafo de contraste: Rho de Spearman

Tabla 16.

Correlación entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa

			Variable 2: Evaluación formativa
Rho de Spearman	Dimensión 3: Aprender a vivir juntos	Coeficiente de correlación	0.666**
		Sig. (bilateral)	< 0.001
		N	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla presenta la prueba de correlación de Rho de Spearman aplicada a la dimensión 3 aprender a vivir juntos y la variable 2 evaluación formativa en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. El análisis se realizó en una muestra de

29 estudiantes de 5to grado de primaria. La finalidad de esta prueba no paramétrica fue determinar la relación estadística entre el desarrollo de las competencias de convivencia social y el desempeño en la evaluación formativa.

Los resultados muestran un coeficiente Rho de Spearman de 0,666 para los 29 estudiantes evaluados, con un valor de significancia $p < 0,001$. De acuerdo con la escala de interpretación establecida, este coeficiente indica una correlación positiva de intensidad alta entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa. Esto significa que, en el grupo estudiado, las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a vivir juntos tienden a asociarse con puntuaciones más elevadas en la variable evaluación formativa, considerada globalmente.

Dado que el valor p es menor a 0.001, siendo inferior al nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos sugieren una relación estadísticamente significativa en el grupo estudiado y son compatibles con la hipótesis de investigación planteada. Debido al procedimiento de selección y al tamaño de la muestra, los resultados se limitan al grupo de participantes de la institución examinada, sin atribuir efectos causales a las variables observadas.

Contraste de la hipótesis específica 4

El procedimiento empleado para realizar el contraste de la hipótesis específica 4 es el siguiente:

a) Planteamiento de hipótesis estadísticas:

H_1 = Existe relación significativa entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

H_0 = No existe relación significativa entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.

b) Nivel de significancia α: 5 % = 0.05

c) Estadígrafo de contraste: Rho de Spearman

Tabla 17.

Correlación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa

			Variable 2: Evaluación formativa
Rho de Spearman	Dimensión 4: Aprender a ser	Coeficiente de correlación	0.854**
		Sig. (bilateral)	< 0.001
		N	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Elaboración a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los pilares de la educación y la ficha de observación de la evaluación formativa.

La tabla presenta la prueba de correlación de Rho de Spearman aplicada a la dimensión 4 aprender a ser y la variable 2 evaluación formativa en una institución educativa de Paucartambo durante el año 2026. La evaluación se llevó a cabo en una muestra de 29 estudiantes de 5to grado de primaria. Este análisis no paramétrico se utilizó para determinar el nivel de relación entre el desarrollo personal o actitudinal del estudiante y su desempeño en los procesos de evaluación formativa.

Los resultados muestran un coeficiente Rho de Spearman de 0,854 para los 29 estudiantes evaluados, con un valor de significancia $p < 0,001$. De acuerdo con la escala de interpretación establecida, este coeficiente indica una correlación positiva de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa. Esto significa que, en el grupo estudiado, las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a ser tienden a asociarse con puntuaciones más elevadas en la variable evaluación formativa, considerada globalmente.

Al ser el valor p menor a 0.001, ubicándose por debajo del nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Los hallazgos indican una relación estadísticamente significativa en el grupo estudiado y resultan compatibles con la hipótesis de investigación específica. Debido al tamaño de la muestra y al diseño metodológico, estos resultados se circunscriben al grupo examinado, sin que los datos permitan establecer relaciones causales o extrapolar las conclusiones a otras poblaciones.

DISCUSIÓN

La investigación tuvo como propósito determinar la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo. Se encontró una correlación positiva muy alta (Rho de Spearman = 0,923; $p < 0,001$), que permite rechazar la hipótesis nula e indica que, en los 29 estudiantes evaluados, las puntuaciones más elevadas en una variable tienden a asociarse con puntuaciones más elevadas en la otra. Descriptivamente, el 44,8 % se ubicó «en proceso» en los pilares de la educación y otro 44,8 %, «en inicio» en evaluación formativa. Estos porcentajes caracterizan cada variable; la evidencia de relación procede del coeficiente de correlación. Como referentes, Pacho (2022) reportó una relación positiva entre evaluación formativa y calidad educativa (Rho = 0,754); Minaya (2022) obtuvo una correlación de 0,891 en 50 docentes; y Bautista y Hihuallanca (2025), de 0,746 en 44 docentes. Aunque estudiaron variables y participantes diferentes, estos antecedentes permiten contextualizar el resultado.

Desde el plano teórico, el enfoque de educación integral de la UNESCO (2021) considera los pilares como dimensiones complementarias de la formación humana, mientras que la evaluación formativa permite acompañar los aprendizajes y ofrecer retroalimentación. Asimismo, Ausubel, citado por Sexton (2025), sostiene que los nuevos conocimientos se incorporan al vincularse con las estructuras cognitivas previas. Estos planteamientos ayudan a interpretar la relación encontrada, cuya relevancia educativa reside en aportar evidencia contextualizada sobre ambas variables, compatible con el enfoque del Currículo Nacional (MINEDU, 2016). Sin embargo, el diseño correlacional no permite establecer causalidad ni fortalecimiento mutuo, y el estudio tampoco comparó la eficacia de la evaluación formativa con la sumativa.

En el primer objetivo específico, aprender a conocer presentó una correlación positiva muy alta con la evaluación formativa (Rho = 0,891; $p < 0,001$), según la escala adoptada. El 58,6 % de los estudiantes se ubicó «en inicio» en esta dimensión y el 44,8 %, en el mismo nivel de evaluación formativa. La correlación indica que las puntuaciones más elevadas en aprender a conocer tienden a acompañarse de mayores puntuaciones en la evaluación formativa global. Luna et al. (2023) destacan la importancia de esta evaluación para el aprendizaje cognitivo. Por su parte, el constructivismo de Piaget, abordado por Prakash (2026), permite comprender la construcción progresiva del

conocimiento y la pertinencia pedagógica de la retroalimentación, sin que los resultados establezcan causalidad.

Respecto al segundo objetivo específico, aprender a hacer mostró una correlación positiva muy alta con la evaluación formativa (Rho = 0,896; p < 0,001). Descriptivamente, el 44,8 % se encontró «en proceso». El resultado indica una asociación entre mayores puntuaciones en esta dimensión y en la evaluación formativa global. Cruzado (2022) destaca la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje práctico, mientras que Pérez (2024) vincula aprender a hacer con la transferencia de conocimientos a situaciones prácticas. Estos aportes contextualizan el hallazgo, pero el análisis no permite identificar qué dimensiones particulares de la evaluación formativa se relacionan más con aprender a hacer ni afirmar que produzca mejoras procedimentales.

En el tercer objetivo específico, aprender a vivir juntos presentó una correlación positiva alta con la evaluación formativa (Rho = 0,666; p < 0,001), según la escala adoptada. Fue el coeficiente menor de las cuatro dimensiones. El 51,7 % se ubicó «en inicio», porcentaje que caracteriza su situación, pero no explica la magnitud de la correlación. Meza y Gajardo (2024) abordan las dificultades entre los planteamientos educativos sobre convivencia y su aplicación práctica. Asimismo, la perspectiva sociocultural de Vygotsky, abordada por Pacho (2022), destaca la interacción social en el aprendizaje. Ambos aportes ayudan a interpretar la relación, aunque el estudio no identifica los factores que explican su menor magnitud ni establece vínculos causales.

En el cuarto objetivo específico, aprender a ser alcanzó una correlación positiva muy alta con la evaluación formativa (Rho = 0,854; p < 0,001). Las mayores puntuaciones en esta dimensión tendieron a asociarse con mayores puntuaciones en la evaluación formativa global. El 37,9 % se ubicó «en inicio», dato que describe la dimensión sin explicar su asociación estadística. Varga-Pimentel et al. (2024) destacan la relación pedagógica entre evaluación formativa, reflexión y autonomía. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, abordada por Akpan (2025), aporta una perspectiva sobre la diversidad de capacidades en la educación. No obstante, los resultados no permiten atribuir mejoras del desarrollo personal a la evaluación formativa ni identificar relaciones con sus dimensiones particulares.

Las limitaciones incluyen el carácter censal, circunscrito a 29 estudiantes de una sola institución, que restringe la generalización de los hallazgos. El diseño no experimental y transeccional permite identificar covariación significativa, pero no establecer que una variable cause cambios en la otra. Además, el cuestionario puede

incorporar deseabilidad social, especialmente en aprender a vivir juntos y aprender a ser. La ficha de observación, cumplimentada por el docente titular, también puede presentar sesgos de valoración al depender de un único evaluador.

Se recomienda ampliar las muestras y su representatividad, desarrollar estudios longitudinales durante un ciclo escolar y complementar el análisis cuantitativo con entrevistas en profundidad o diarios de campo. Estas aproximaciones permitirían explorar factores de convivencia escolar que ayuden a comprender la relación encontrada en aprender a vivir juntos. También se propone diseñar y evaluar programas centrados en autoevaluación y coevaluación, mediante diseños que permitan examinar sus posibles efectos sobre el desarrollo de los pilares de la educación primaria.

CONCLUSIONES

La investigación permitió determinar una relación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad muy alta entre los pilares de la educación y la evaluación formativa en los 29 estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa estudiada en Paucartambo, durante el año 2026. El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de 0,923 ($p < 0,001$), resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y que es compatible con la hipótesis general de investigación. Esta relación indica que, en el grupo evaluado, las puntuaciones más elevadas en los pilares de la educación tienden a acompañarse de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa. Sin embargo, debido al diseño no experimental y correlacional, los resultados no permiten establecer relaciones de causalidad. Asimismo, dado que se trabajó con la totalidad de los 29 estudiantes que conformaban la población de estudio, mediante un procedimiento censal, los hallazgos se circunscriben al grupo investigado y no pueden generalizarse estadísticamente a estudiantes de otras instituciones educativas o poblaciones. Desde una perspectiva descriptiva, se observó que el 44,8 % de los estudiantes se ubicó en el nivel «en proceso» de los pilares de la educación, mientras que el 44,8 % se situó en el nivel «en inicio» de la evaluación formativa. Estos resultados permiten caracterizar los niveles alcanzados en cada variable dentro del grupo estudiado, sin que la coincidencia de los porcentajes implique que correspondan a los mismos estudiantes ni constituya, por sí misma, evidencia de relación estadística.

En relación con el primer objetivo específico, se concluye que existe una correlación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en los estudiantes evaluados. El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de 0,891 ($p < 0,001$), resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y que es compatible con la primera hipótesis específica de investigación. Esta relación indica que las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a conocer tienden a acompañarse de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa, considerada globalmente. En el análisis descriptivo, se encontró que el 58,6 % de los estudiantes se ubicó en el nivel «en inicio» de aprender a conocer, lo que evidencia el predominio de este nivel en el grupo estudiado. Sin embargo, debido al diseño no experimental y correlacional, los resultados no permiten establecer relaciones de causalidad entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa. Asimismo, dado que la población censal se limitó a los estudiantes de una única institución educativa,

los hallazgos se circunscriben a los 29 estudiantes evaluados y no pueden generalizarse estadísticamente a otras poblaciones.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que existe una correlación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en los estudiantes evaluados. El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de 0,896 ($p < 0,001$), resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y que es compatible con la segunda hipótesis específica de investigación. Esta relación indica que las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a hacer tienden a acompañarse de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa, considerada globalmente. En el análisis descriptivo, se encontró que el 44,8 % de los estudiantes se ubicó en el nivel «en proceso» de aprender a hacer, siendo este el nivel de mayor frecuencia en el grupo estudiado. Sin embargo, debido al diseño no experimental y correlacional, los resultados no permiten establecer relaciones de causalidad ni determinar relaciones específicas entre aprender a hacer y las dimensiones de heteroevaluación o coevaluación, puesto que el análisis se realizó con la variable global evaluación formativa. Estos resultados no pueden generalizarse estadísticamente a otras poblaciones por las razones mencionadas previamente.

Sobre el tercer objetivo específico, se concluye que existe una correlación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad alta entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en los estudiantes evaluados. El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de 0,666 ($p < 0,001$), resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y que es compatible con la tercera hipótesis específica de investigación. Esta relación indica que las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a vivir juntos tienden a acompañarse de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa, considerada globalmente. Aunque el coeficiente obtenido fue el menor entre las cuatro dimensiones de los pilares de la educación, mantiene una intensidad alta según la escala adoptada. En el análisis descriptivo, se encontró que el 51,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel «en inicio» de aprender a vivir juntos, siendo este el nivel predominante en el grupo estudiado. Sin embargo, este resultado descriptivo no explica la magnitud de la correlación encontrada. Debido al diseño no experimental y correlacional, los resultados tampoco permiten establecer relaciones de causalidad ni identificar factores socioculturales que expliquen la relación observada. Asimismo, debido a que la investigación comprendió únicamente a los 29 estudiantes de una institución educativa, los resultados no pueden generalizarse estadísticamente a otras poblaciones.

Por último, respecto al cuarto objetivo específico, se concluye que existe una correlación positiva, estadísticamente significativa y de intensidad muy alta entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en los estudiantes evaluados. El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de 0,854 ($p < 0,001$), resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y que es compatible con la cuarta hipótesis específica de investigación. Esta relación indica que las puntuaciones más elevadas en la dimensión aprender a ser tienden a acompañarse de puntuaciones más elevadas en la evaluación formativa, considerada globalmente. En el análisis descriptivo, se encontró que el 37,9 % de los estudiantes se ubicó en el nivel «en inicio» de aprender a ser, lo que permite caracterizar la situación observada en esta dimensión. Sin embargo, debido al diseño no experimental y correlacional, los resultados no permiten establecer relaciones de causalidad ni determinar relaciones específicas entre aprender a ser y la autoevaluación, puesto que el análisis se realizó con la variable global evaluación formativa. Al igual que en el caso de los otros objetivos, estos resultados no pueden generalizarse estadísticamente a otras poblaciones.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la dirección y al equipo docente de la institución educativa de Paucartambo considerar los resultados descriptivos de esta investigación como información de referencia para identificar necesidades de fortalecimiento pedagógico relacionadas con los cuatro pilares de la educación y la evaluación formativa. En particular, se sugiere prestar atención a los estudiantes ubicados en los niveles «en inicio» y «en proceso», mediante actividades pedagógicas pertinentes a las características y necesidades del grupo. Asimismo, se recomienda promover espacios de trabajo colegiado en los que los docentes revisen sus prácticas de evaluación formativa y compartan estrategias de retroalimentación y seguimiento del aprendizaje. Estas acciones constituyen propuestas de mejora educativa derivadas de la reflexión sobre los resultados, sin que la relación estadística encontrada permita asegurar que su implementación producirá mejoras en los niveles de desarrollo de los pilares de la educación.

Asimismo, se recomienda a las instancias de gestión educativa local promover acciones de acompañamiento y orientación pedagógica dirigidas a fortalecer la aplicación de la evaluación formativa en las instituciones educativas de su ámbito, considerando las características y necesidades de los estudiantes. En la institución estudiada, se sugiere prestar especial atención a la dimensión aprender a vivir juntos, debido a que el 51,7 % de los estudiantes evaluados se ubicó en el nivel «en inicio». Para ello, podrían considerarse actividades orientadas a favorecer la convivencia, el diálogo y el trabajo colaborativo, así como prácticas de evaluación formativa pertinentes al contexto escolar. Estas propuestas deben entenderse como orientaciones para la mejora pedagógica y no como intervenciones cuya eficacia haya sido demostrada por la investigación. Debido a que el estudio comprendió únicamente a los 29 estudiantes de una institución educativa, los resultados no constituyen evidencia suficiente para recomendar modificaciones curriculares o políticas educativas de alcance nacional.

Para futuros investigadores, se recomienda ampliar el estudio de la relación entre los pilares de la educación y la evaluación formativa mediante muestras de mayor tamaño y procedimientos de selección probabilísticos, cuando las condiciones de investigación lo permitan, con la finalidad de obtener resultados con mayores posibilidades de generalización a poblaciones claramente delimitadas. Asimismo, se sugiere desarrollar investigaciones longitudinales que permitan examinar la evolución de esta relación a lo largo del tiempo y complementar los análisis cuantitativos con técnicas cualitativas, como

entrevistas y observaciones, para profundizar en la comprensión de las experiencias y prácticas educativas asociadas con las variables estudiadas. En particular, sería pertinente investigar los factores que podrían estar relacionados con la dimensión aprender a vivir juntos, cuya correlación con la evaluación formativa fue positiva, estadísticamente significativa y de intensidad alta (Rho = 0,666; $p < 0,001$), aunque menor que la registrada en las otras tres dimensiones. Finalmente, se propone realizar estudios de intervención con diseños metodológicos apropiados para evaluar si determinadas estrategias de evaluación formativa contribuyen a mejorar el desarrollo de los pilares de la educación, dado que la presente investigación, por su carácter no experimental y correlacional, no permite establecer efectos causales.

REFERENCIAS

Akpan, B. (2025). Multiple intelligences theory Howard Gardner. In *Science education in theory and practice: an introductory guide to learning theory* (pp. 407–416). Springer Nature Switzerland.

Asare, E., & Afriyie, E. (2023). Barriers to basic school teachers' implementation of formative assessment in the Cape Coast metropolis of Ghana. *Open Education Studies, 5*(1), 10.

Bautista Aslla, J., & Hihuallanca Mendoza, D. (2025). *Gestión pedagógica y evaluación formativa en los docentes de las instituciones educativas de primaria del Cusco 2024.* Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. https://hdl.handle.net/20.500.14520/11152

Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(36), 681–698.

Beriche-Lezama, M., & Medina-Zuta, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación, 27*(2), 201–208.

Cano, P. (2024). La pedagogía de Kant y los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI de la UNESCO. *Endoxa*(54), 20.

Carter, K., & Prevost, L. (2023). Formative assessment and student understanding of structure-function. *Advances in Physiology Education, 47*(3), 615–624.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* UNESCO y Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Cruzado Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13*(2), 149–160.

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO. Ediciones UNESCO; Santillana.

Duarte, B., Jumbo, M., León, A., Gavilánez, L., & Romero, M. (2025). La evaluación formativa en la educación básica de Ecuador: un eje para la calidad educativa. *Ciencia y Reflexión, 4*(3), 1320–1350.

Evans, J. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences.* Brooks/Cole Publishing Company.

Fernández, D., Banay, J., De la Cruz, L., Alegre, J., & Breña, Á. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(23), 418–428.

Fletcher, A. (2022). La autoevaluación como zona de desarrollo próximo de competencias del estudiante-agente. *Educational Review*.

Gell-Labañino, A. (2026). Formative assessment: a key to effective learning. *Portal de la Ciencia, 7*(1), 165–180.

Giannini, S. (2025). Reimagining the futures of education. *Prospects*, *55*(3-4), 299–307.

Goertzen, L., Schils, T., & Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: a collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education, 134*, 104306.

Gómez-Vega, N., & Gómez-Vega, D. (2024). Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 3*(1), 49–63.

Gutiérrez Quispe, R. (2023). La evaluación formativa y su relación con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de la región Cusco. Repositorio Institucional UNSAAC.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.a ed.). McGraw-Hill Educación. https://www.google.com.pe/books/edition/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N/5A2QDwAAQBAJ?hl=es

Huauya, L., Vacas, F., & Solis, B. (2023). Evaluación formativa y desarrollo de competencias en el proceso educativo: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30), 2020–2044.

Ibodullayevna, I., & Abduvoxid, X. (2025). Methodology for developing students' basic competencies in a formative assessment environment. *London International Monthly Conference on Multidisciplinary Research and Innovation, 3*, pp. 324–326.

Kuswanto, A., Wibowo, D., & Setiawati, F. (2023). The synergy of the three pillars of education in early childhood character education. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini, 6*(1), 92–100.

Luján-Mamani, C., & Medina-Zuta, P. (2022). Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la Educación Básica Regular. *Educación, 28*(1), 1–11.

Luna-Acuña, M., Bazán-Linares, M., Peralta-Roncal, L., & Gaona-Portal, M. (2023). Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Docentes 2.0, 16*(2), 335–346.

Luo, W., & Lim, S. (2024). Perceived formative assessment and student motivational beliefs and self-regulation strategies: a multilevel analysis. *Educational Psychology, 44*(3), 284–302.

Meza, A., & Gajardo, K. (2024). ¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación. *Foro de Educación, 22*(2), 123.

Minaya Borda, A. (2022). *Evaluación formativa y educación remota en docentes de una institución educativa del Cusco, 2021.* Universidad César Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/109547

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica.* Ministerio de Educación del Perú. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica (Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU).* Ministerio de Educación del Perú. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Ministerio de Educación del Perú. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *El valor de la evaluación formativa.* Ministerio de Educación del Perú. https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-evaluacion-formativa.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Evaluación muestral de estudiantes (EM) 2022: resultados - Cusco.* Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9149/Evaluaci%c3%b3n%20Muestral%20de%20estudiantes%20EM%202022%20resultados%20Cusco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes.* Ministerio de Educación del Perú. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/06/Resumen_ejecutivo_ENLA_2023.pdf

Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., & Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa.* Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). https://www.researchgate.net/publication/317937065_Fundamentos_de_la_investigacion_y_la_innovacion_educativa

Ndlovu, B. (2025). Explorando las prácticas docentes al utilizar la evaluación formativa para mejorar la calidad de la educación. *Cogent Education, 12*(1).

OCDE. (2023). *PISA 2022 results: the state of learning and equity in education.* OECD Publishing.

OCDE. (2024). *PISA 2022 results (Volume IV): country notes – Spain.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2024/06/pisa-2022-results-volume-iv-country-notes_1ac5350e/spain_70754b28/29611bdb-es.pdf

OCDE. (2024). *Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023.* OECD Publishing.

Pacho, M. (2022). *Evaluación formativa y mejora de la calidad educativa en la institución educativa emblemática María Parado de Bellido—Pasco.* Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/131386/Pacho_MM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, P. (2024). Pilares de la educación. *Mercurio Peruano. Revista de Humanidades*(537), 143–153.

Prakash, S. (2026). Constructivism in theory and practice: implications for classroom pedagogy. *Journal of Advanced Education and Sciences, 6*(1), 23–29.

Quico-Quispe, R., Lescano-López, G., Boy-Barreto, A., & Olivos-Jimenez, L. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: una revisión sistemática. *Episteme Koinonía, 7*(13), 130–149.

Quispe, D. (2021). *Prácticas de retroalimentación formativa en la Institución Educativa Unidocente De Educación Primaria No 34573, Santa-Anita—Puerto Bermúdez.* Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/160912

Romero, M., & Villafuerte, C. (2023). Evaluación formativa: revisión bibliográfica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(31), 2685–2698.

Rusniati, Y., & Prijanto, B. (2024). Analysis of the influence of motivation and perceptions of organizational support on teacher performance based on the implementation of the four pillars of UNESCO education. *Journal of Social Science (JoSS), 3*(1), 13–26.

Schmeiduch, L., & Thevenot, E. (2026). Lifelong learning in sustainability-led initiatives: exploring their learning potential along the reworked four pillars of education. *International Review of Education, 72*(1), 61–80.

Sexton, S. (2025). Meaningful learning David P. Ausubel. In *Science education in theory and practice: an introductory guide to learning theory* (pp. 157–171). Springer Nature Switzerland.

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D., Hine, G., Ramirez, R., . . . Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: toward sustainable quality education. *Sustainability, 16*(17), 7826.

UNESCO. (2021). *Reformulando los cuatro pilares de la educación para preservar los bienes comunes.* UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons

UNESCO. (2022). *PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/pisa-2022-el-panorama-de-los-paises-de-america-latina-y-el-caribe

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report summary, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: leadership in education: lead for learning.* UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/leadership

Varga-Pimentel, R., Mejía-Janampa, M., & Huamancha-Aguilar, M. (2024). Tendencias de la evaluación formativa en la educación básica. *Revista Docentes 2.0, 17*(2), 376–389.

Verma, P. (2024). *Pillars of education and models of teaching.* Global Institute of Science and Technology. https://www.researchgate.net/profile/Verma-21/publication/379145329_PILLARS_OF_EDUCATION_AND_MODELS_OF_TEACHING/links/65fc5cbdd3a08551423b0b0d/PILLARS-OF-EDUCATION-AND-MODELS-OF-TEACHING.pdf

Wakjissa, S., & Mohammed, M. (2022). The effects of formative assessment on pupils' achievement in civic education in lower basic education in Gombe, Gombe State, Nigeria. *NIU Journal of Social Sciences, 8*(2), 325–332.

Yadav, H., Yadav, P., Gautam, J., & Yadav, S. (2024). *Perspectives in education, curriculum and pedagogy.* REDSHINE Publication. https://books.google.es/books?id=GqofEQAAQBAJ

Yaroshenko, O., Korshevniuk, T., & Vashchenko, L. (2024). Formative assessment as a factor in modernizing the teaching natural science subjects. *Continuing Professional Education: Theory and Practice, 78*(1), 56–73.

Yepes, E., & Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(Extra 6), 255–269.

Zubillaga Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Procesos de evaluación formativa en educación básica: una revisión sistemática. *Revista de Educación*(408), 206–227.

Zubillaga, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Estrategias de evaluación formativa. Percepción del profesorado de educación básica. *Alteridad. Revista de Educación, 20*(2), 13.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: PILARES DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PAUCARTAMBO, 2026

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
¿Cuál es la relación entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026? **ESPECÍFICOS** ¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026? ¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026? ¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a vivir	Determinar la relación entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. **ESPECÍFICOS** Establecer la relación entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Establecer la relación entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Establecer la relación entre la dimensión aprender a vivir	Existe relación significativa entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026 **ESPECÍFICOS** Existe relación significativa entre la dimensión aprender a conocer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026 Existe relación significativa entre la dimensión aprender a hacer y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Existe relación significativa entre la dimensión aprender a vivir juntos y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de	Pilares de la educación (UNESCO, 2021). Evaluación formativa (Gell-Labañino, 2026).	Aprender a conocer Aprender a hacer Aprender a vivir juntos Aprender a ser Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Básica **Nivel:** Correlacional **Diseño:** No experimental **Población-muestra:** 29 estudiantes de quinto grado de primaria N° 501230 “Callipata”-Paucartambo **Instrumentos** Cuestionario para evaluar la Pilares de la educación Ficha de observación bimestral sobre

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
juntos y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026? ¿Cuál es la relación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026?	juntos y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Establecer la relación entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.	primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026. Existe relación significativa entre la dimensión aprender a ser y la evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.			formación del estudiante

Anexo 2: Tabla de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Pilares de la educación	Son las vías del saber que sustentan la formación integral a lo largo de la vida, superando el enfoque memorístico tradicional para desarrollar de forma holística las capacidades cognitivas, procedimentales, sociales y existenciales del individuo (UNESCO, 2021).	Dicha variable se evaluará mediante el Cuestionario para evaluar los pilares de la educación, que consta de 4 dimensiones: aprender a conocer (6 ítems), aprender a hacer (5 ítems), aprender a vivir juntos (6 ítems) y aprender a ser (6 ítems), totalizando 23 ítems	Aprender a conocer	Atención y esfuerzo básico	Ordinal
				Curiosidad por descubrimiento	
				Aplicación y conexión personal	
			Aprender a hacer	Aplicación práctica diaria	
				Ejecución en actividades	
				Participación activa y preferencia	
			Aprender a vivir juntos	Respeto y escucha activa	
				Ayuda y trato positivo	
				Resolución cooperativa	
			Aprender a ser	Responsabilidad y mejora	
				Honestidad y reflexión	
				Autonomía y desarrollo	
Evaluación formativa	Proceso pedagógico continuo y dialógico orientado a retroalimentar y regular los aprendizajes en tiempo real, cuya efectividad se manifiesta en la receptividad, agencia evaluativa y autorregulación reflexiva del estudiante frente a las actividades de clase Zubillaga et al. (2025).	La evaluación formativa se operacionalizó mediante la observación de las conductas de participación y respuesta de los estudiantes en los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación desarrollados en el aula. Se utilizó una ficha de observación de 21 ítems, distribuidos en tres dimensiones de siete ítems cada una, con una escala de frecuencia de cinco categorías. Las puntuaciones obtenidas representan la frecuencia de las conductas observadas y no una valoración directa de la calidad de las prácticas evaluativas del docente.	Heteroevaluación	Recepción Activa	Ordinal
				Aplicación de Criterios	
				Disposición a la Mejora	
				Organización de Evidencias	
			Coevaluación	Participación Respetuosa	
				Objetividad en el Feedback	
				Uso de Herramientas	
				Integración Colaborativa	
			Autoevaluación	Conciencia del Proceso	
				Reflexión Comparativa	
				Establecimiento de Metas	
				Autonomía	

Anexo 3: Instrumentos de investigación

Cuestionario para evaluar los pilares de la educación

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN

Instrumento: elaboración propia, construido a partir del marco conceptual de los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión Delors y retomados por la UNESCO (2021).

(Reformulando los cuatro pilares de la educación para sustentar los bienes comunes)

Institución Educativa: _____

Grado: 5° de Primaria

Nombre: _____ Fecha: / /2026

Instrucciones: Marca con un aspa (X) la opción que mejor describe lo que piensas

Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 1: Aprender a conocer						
1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.					
2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor.					
3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase					
4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.					
5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.					
6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.					
DIMENSIÓN 2 : Aprender a hacer						
7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria.					
8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.					
9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos					
10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.					
11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).					
DIMENSIÓN 3 : Aprender a vivir juntos						
12	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.					
13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.					

14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.					
15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal.					
16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien					
17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros.					
DIMENSIÓN 4 : Aprender a ser						
18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.					
19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces.					
20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.					
21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.					
22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mi vida escolar.					
23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.					

Ficha de observación bimestral sobre formación del estudiante

FICHA DE OBSERVACIÓN BIMESTRAL SOBRE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Instrumento basado en: Gell-Labañino (2026)

Institución Educativa: N° 501230 "Callipata"- Paucartambo

Grado: Quinto de Primaria

Bimestre: Primer bimestre

Docente responsable: _____

Estudiante: _____

Fecha de aplicación: _____

Instrucciones: Observe las conductas del estudiante durante las actividades de evaluación formativa en el aula (lectura de textos, resolución de problemas matemáticos, etc.). Marca en la escala correspondiente según la frecuencia observada.

Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 1: Heteroevaluación						
1	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.					
2	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.					
3	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.					
4	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.					
5	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.					
6	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.					
7	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.					
DIMENSIÓN 2 : Coevaluación						
8	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.					
9	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.					
10	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.					
11	El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.					
12	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.					

13	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.					
14	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.					
DIMENSIÓN 3 : Autoevaluación						
15	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron					
16	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades realizadas.					
17	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.					
18	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.					
19	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.					
20	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.					
21	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.					

Anexo 4. Ficha técnicas

Justificación teórica y metodológica de la escala de cuatro niveles de logro

La presente investigación adopta la escala de cuatro niveles de logro establecida por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), en concordancia con el Currículo Nacional de la Educación Básica y la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU: en inicio (C), en proceso (B), Logrado (A) y Destacado (AD). Esta clasificación permite diferenciar el desempeño de los estudiantes según su grado de desarrollo y mantiene la coherencia con el enfoque de evaluación formativa del sistema educativo peruano.

Desde el punto de vista metodológico, la utilización de cuatro categorías permite una descripción más diferenciada de los resultados que una clasificación de tres niveles, particularmente al distinguir entre el Logrado y el destacado. Asimismo, favorece la interpretación pedagógica de los puntajes obtenidos mediante los instrumentos de investigación.

Para el análisis descriptivo, se establecieron rangos de puntuación directa y una equivalencia vigesimal de carácter referencial: en inicio (00–10), en proceso (11–14), Logrado (15–17) y Destacado (18–20). Esta correspondencia constituye un criterio de clasificación adoptado para la investigación y no una conversión oficial de los niveles de logro del Minedu a calificaciones numéricas.

La baremación de los puntajes directos del instrumento y de sus tres dimensiones hacia los cuatro niveles de logro del Currículo Nacional de la Educación Básica (en inicio, en proceso, Logrado y Destacado) se fundamenta en un procedimiento de estandarización lineal proporcional respecto a la escala vigesimal de referencia regulada por el Ministerio de Educación en la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU. Dado que la variable y sus componentes fueron medidos mediante una escala tipo Likert con opciones de respuesta del 1 al 5, el puntaje mínimo acumulado de partida es mayor que cero, por lo que los puntos de corte se calcularon a partir de la amplitud real del recorrido métrico de cada escala. De igual manera, se adoptó como criterio técnico rector la nota mínima aprobatoria del sistema educativo nacional (11 puntos) para fijar el umbral divisorio entre el nivel de inicio y el de proceso, con el propósito de establecer criterios de clasificación coherentes entre la variable global y sus respectivas dimensiones. Esta equivalencia constituye una adaptación metodológica propia de la investigación y no una conversión oficial establecida por el Ministerio de Educación.

Cuestionario para evaluar los pilares de la educación

Nombre del instrumento: Cuestionario para evaluar los pilares de la educación

Basado en: (UNESCO, 2021)

Elaboración: Instrumento de elaboración propia, construido a partir del marco conceptual de los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión Delors y retomados por la UNESCO (2021).

Administración: Individual

Duración: 10 minutos

Usuarios: Estudiantes de una IE primaria de Paucartambo

Puntuación y escala de calificación: Según escala

Escala de ítem:

Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5

1 = Nada de acuerdo: El estudiante no se identifica en absoluto con lo expresado en la afirmación.
2 = Muy poco de acuerdo: El estudiante se identifica mínimamente con lo expresado en la afirmación, aunque reconoce que puede corresponder a su experiencia en situaciones excepcionales.
3 = Algo de acuerdo: El estudiante se identifica parcialmente con lo expresado en la afirmación, pues considera que refleja algunas de sus experiencias o comportamientos.
4 = Bastante de acuerdo: El estudiante se identifica en gran medida con lo expresado en la afirmación, aunque reconoce que no representa completamente todas sus experiencias o comportamientos.
5 = Completamente de acuerdo: El estudiante se identifica plenamente con lo expresado en la afirmación y considera que representa fielmente sus experiencias o comportamientos.

Escala de variable:

Nivel de logro (Minedu)	Escala literal	Equivalencia vigesimal teórica	Rango de puntaje directo (23 ítems)
En inicio	C	00 – 10	23 – 71 puntos
En proceso	B	11 – 14	72 – 89 puntos
Logrado	A	15 – 17	90 – 103 puntos
Destacado	AD	18 – 20	104 – 115 puntos

Escala de dimensión:

Nivel de logro (MINEDU)	Escala literal	Equivalencia vigesimal teórica	Puntaje directo (23 ítems)	Puntaje directo (6 ítems)	Puntaje directo (5 ítems)
En inicio	C	00–10	23–71	6–18	5–15
En proceso	B	11–14	72–89	19–23	16–19
Logrado	A	15–17	90–103	24–27	20–22
Destacado	AD	18–20	104–115	28–30	23–25

Ítems

Dimensión	Indicadores	N°	Ítems
Aprender a conocer	Atención y esfuerzo básico	1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.
		2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor
	Curiosidad por descubrimiento	3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase
		4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.
	Aplicación y conexión personal	5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.
		6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.
Aprender a hacer	Aplicación práctica diaria	7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria
		8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.
	Ejecución en actividades	9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos
		10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.
	Participación activa y preferencia	11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).
Aprender a vivir juntos	Respeto y escucha activa	12	Respeto a mis compañeros, aunque piensen diferente que yo.
	Ayuda y trato positivo	13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.
		14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.
	Resolución cooperativa	15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal
		16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien
		17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros
Aprender a ser	Responsabilidad y mejora	18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.
	Honestidad y reflexión	19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces
		20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.

	Autonomía y desarrollo	21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.
		22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mí.
		23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.

Ficha de observación bimestral sobre formación del estudiante

Nombre del instrumento: Ficha de observación bimestral sobre formación del estudiante

Basado en: Gell-Labañino (2026)

Adaptación: No aplica

Administración: Individual

Duración: 10 minutos.

Usuarios: Estudiantes de una IE primaria de Paucartambo

Puntuación y escala de calificación: Según escala

Escala de ítem:

Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

1 = Nunca: No manifiesta la conducta observable en ninguna de las actividades evaluativas de aula (0% de las ocasiones).

2 = Rara vez: Manifiesta la conducta de manera aislada o esporádica (aproximadamente 25% de las actividades).

3 = A veces: Manifiesta la conducta de forma intermitente, requiriendo inducción docente (aproximadamente 50% de las actividades).

4 = Frecuentemente: Manifiesta la conducta de manera habitual y autónoma en la mayoría de situaciones (aproximadamente 75% de las actividades).

5 = Siempre: Manifiesta la conducta de forma consistente, sistemática y espontánea en todas las actividades (100% de las situaciones).

Escala de variable

Nivel de logro (Minedu)	Escala literal	Equivalencia vigesimal	Variable completa (21 ítems)
En inicio	C	00 – 10	21 – 65 puntos
En proceso	B	11 – 14	66 – 81 puntos
Logrado	A	15 – 17	82 – 94 puntos
Destacado	AD	18 – 20	95 – 105 puntos

Escala de las dimensiones

Nivel de logro (Minedu)	Escala literal	Equivalencia vigesimal	Cada dimensión (7 ítems)
En inicio	C	00 – 10	07 – 21 puntos
En proceso	B	11 – 14	22 – 27 puntos
Logrado	A	15 – 17	28 – 31 puntos
Destacado	AD	18 – 20	32 – 35 puntos

Ítems

Dimensión	Indicadores	N°	Ítems
Heteroevaluación	Recepción Activa	1	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.
		2	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.
	Aplicación de Criterios	3	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.
		4	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.
	Disposición a la Mejora	5	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.
		6	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.
	Organización de Evidencias	7	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.
Coevaluación	Participación Respetuosa:	8	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.
		9	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.
		10	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.
	Objetividad en el Feedback	11	El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.
	Uso de Herramientas:	12	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.
	Integración Colaborativa	13	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.
		14	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.
Autoevaluación	Conciencia del Proceso	15	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron
		16	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades realizadas.
		17	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.
	Reflexión Comparativa	18	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.
		19	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.
	Establecimiento de Metas	20	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.
	Autonomía	21	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.

Anexo 5: Validación de instrumentos aprobados

Experto 1: Eddy Yubal Loayza Lopez

1.2.2.9.Instrumento que evalúa los pilares de la educación

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Aprender a conocer	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.	X		X		X		
2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor.	X		X		X		
3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase	X		X		X		
4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.	X		X		X		
5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.	X		X		X		
6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprender a hacer	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria.	X		X		X		
8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.	X		X		X		
9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos	X		X		X		
10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.	X		X		X		
11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprender a vivir juntos	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.	X		X		X		
13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.	X		X		X		
14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.	X		X		X		
15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal.	X		X		X		

16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien	X		X		X		
17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aprender a ser	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.	X		X		X		
19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces.	X		X		X		
20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.	X		X		X		
21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.	X		X		X		
22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mi vida escolar.	X		X		X		
23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]
Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Eddy Yubal Loayza Lopez **DNI:** 42246691
Especialidad del validador: xxx

Cusco, Febrero del 2026

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Mg. Eddy Yubal Loayza Lopez
DNI: 42246691

1.2.2.10. Instrumento observación bimestral sobre formación del estudiante

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Heteroevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.	X		X		X		
2	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.	X		X		X		
3	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.	X		X		X		
4	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.	X		X		X		
	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.	X		X		X		
	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.	X		X		X		
	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Coevaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
5	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.	X		X		X		
6	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.	X		X		X		
7	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.	X		X		X		
8	El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.	X		X		X		
9	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.	X		X		X		
10	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.	X		X		X		
11	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Autoevaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
15	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron	X		X		X		
16	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades	X		X		X		

	realizadas.							
17	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.	X		X		X		
18	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.	X		X		X		
19	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.	X		X		X		
20	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.	X		X		X		
21	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]
Apellidos y nombres del juez validador. Mg.Eddy Yubal Loayza Lopez **DNI:** 42246691
Especialidad del validador: xxx

Cusco, Febrero del 2026

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Mg.Eddy Yubal Loayza Lopez
DNI: 42246691

MINISTERIO DE EDUCACION
DIREC UGEL LA CONVENCIÓN
Mg. Eddy Yubal Loayza Lopez
DIRECTOR

Experto 2: Yanira Giraldo Ñaupac

1.2.2.11. Instrumento que evalúa los pilares de la educación

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Aprender a conocer	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.	X		X		X		
2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor.	X		X		X		
3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase	X		X		X		
4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.	X		X		X		
5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.	X		X		X		
6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprender a hacer	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria.	X		X		X		
8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.	X		X		X		
9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos	X		X		X		
10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.	X		X		X		
11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprender a vivir juntos	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
12	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.	X		X		X		
13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.	X		X		X		
14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.	X		X		X		
15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal.	X		X		X		
16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien	X		X		X		
17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aprender a ser	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.	X		X		X		
19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces.	X		X		X		

20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.	X		X		X		
21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.	X		X		X		
22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mi vida escolar.	X		X		X		
23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Yanira Giraldo Ñaupac **DNI:** 40836435

Especialidad del validador: Educación Primaria

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Cusco, febrero del 2026



Mg. Yanira Giraldo Ñaupac
DNI: 40836435

1.2.2.12. Instrumento observación bimestral sobre formación del estudiante

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Heteroevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.	X		X		X		
2	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.	X		X		X		
3	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.	X		X		X		
4	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.	X		X		X		
	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.	X		X		X		
	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.	X		X		X		
	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Coevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.	X		X		X		
6	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.	X		X		X		
7	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.	X		X		X		
8	El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.	X		X		X		
9	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.	X		X		X		
10	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.	X		X		X		
11	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Autoevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

15	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron	X		X		X		
16	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades realizadas.	X		X		X		
17	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.	X		X		X		
18	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.	X		X		X		
19	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.	X		X		X		
20	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.	X		X		X		
21	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Yanira Giraldo Ñaupac **DNI:** 40836435

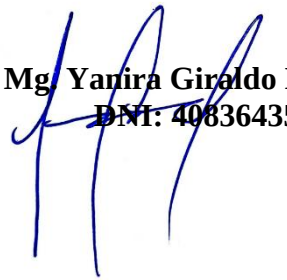
Especialidad del validador: Educación Primaria

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Cusco, febrero del 2026



Mg. Yanira Giraldo Ñaupac
DNI: 40836435

Experto 3: José Espinoza Chacón

1.2.2.13. Instrumento que evalúa los pilares de la educación

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Aprender a conocer	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.	X		X		X		
2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor.	X		X		X		
3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase	X		X		X		
4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.	X		X		X		
5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.	X		X		X		
6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprender a hacer	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria.	X		X		X		
8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.	X		X		X		
9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos	X		X		X		
10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.	X		X		X		
11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprender a vivir juntos	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
12	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.	X		X		X		
13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.	X		X		X		
14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.	X		X		X		
15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal.	X		X		X		
16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien	X		X		X		
17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aprender a ser	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.	X		X		X		
19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces.	X		X		X		

20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.	X		X		X		
21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.	X		X		X		
22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mi vida escolar.	X		X		X		
23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

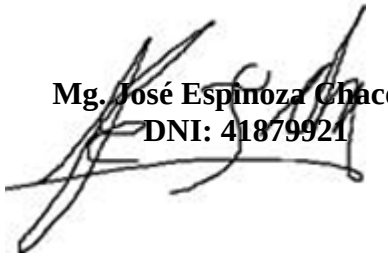
Apellidos y nombres del juez validador. Mg. José Espinoza Chacón **DNI:** 41879921

Especialidad del validador: Educación Primaria

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Mg. José Espinoza Chacon
DNI: 41879921

Cusco, febrero del 2026

1.2.2.14. Instrumento que mide observación bimestral sobre formación del estudiante

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Heteroevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.	X		X		X		
2	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.	X		X		X		
3	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.	X		X		X		
4	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.	X		X		X		
	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.	X		X		X		
	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.	X		X		X		
	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Coevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.	X		X		X		
6	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.	X		X		X		
7	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.	X		X		X		
8	El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.	X		X		X		
9	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.	X		X		X		
10	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.	X		X		X		
11	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Autoevaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

15	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron	X		X		X		
16	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades realizadas.	X		X		X		
17	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.	X		X		X		
18	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.	X		X		X		
19	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.	X		X		X		
20	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.	X		X		X		
21	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

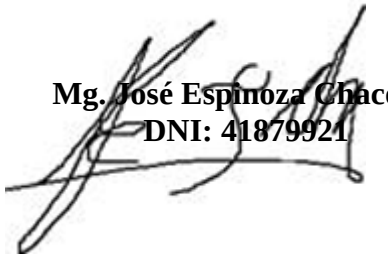
Apellidos y nombres del juez validador. Mg. José Espinoza Chacón **DNI:** 41879921

Especialidad del validador: Educación Primaria

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Mg. José Espinoza Chacon
DNI: 41879921

Cusco, febrero del 2026

1.2.2.15. Coeficiente V de Aiken

V- Aiken: Pilares de educación

VALIDACIÓN DE CONTENIDO MEDIANTE V DE AIKEN — PILARES DE LA EDUCACIÓN

Fuente: VALIDACIONES.pdf | 3 jueces | 3 criterios por ítem | Sí = 1; No = 0

N.º	Dimensión / ítem	J1 Pert.	J1 Relev.	J1 Clar.	J2 Pert.	J2 Relev.	J2 Clar.	J3 Pert.	J3 Relev.	J3 Clar.	V de Aiken	Resultado	Observación
1	Aprender a conocer — Ítem 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
2	Aprender a conocer — Ítem 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
3	Aprender a conocer — Ítem 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
4	Aprender a conocer — Ítem 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
5	Aprender a conocer — Ítem 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
6	Aprender a conocer — Ítem 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
7	Aprender a hacer — Ítem 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
8	Aprender a hacer — Ítem 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
9	Aprender a hacer — Ítem 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
10	Aprender a hacer — Ítem 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
11	Aprender a hacer — Ítem 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
12	Aprender a vivir juntos — Ítem 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
13	Aprender a vivir juntos — Ítem 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
14	Aprender a vivir juntos — Ítem 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
15	Aprender a vivir juntos — Ítem 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
16	Aprender a vivir juntos — Ítem 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
17	Aprender a vivir juntos — Ítem 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
18	Aprender a ser — Ítem 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
19	Aprender a ser — Ítem 19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
20	Aprender a ser — Ítem 20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
21	Aprender a ser — Ítem 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
22	Aprender a ser — Ítem 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
23	Aprender a ser — Ítem 23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
V DE AIKEN GENERAL											**1.00**	**Adecuada**	

J1: Eddy Yubal Loayza López
J2: Yanira Giraldo Ñaupac
J3: José Espinoza Chacón

V. Aiken: Evaluación formativa

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	**VALIDACIÓN DE CONTENIDO MEDIANTE V DE AIKEN — EVALUACIÓN FORMATIVA**													
2	Fuente: VALIDACIONES.pdf | 3 jueces | 3 criterios por ítem | Sí = 1; No = 0													
3														
4	**N.º**	**Dimensión / ítem**	**J1 Pert.**	**J1 Relev.**	**J1 Clar.**	**J2 Pert.**	**J2 Relev.**	**J2 Clar.**	**J3 Pert.**	**J3 Relev.**	**J3 Clar.**	**V de Aiken**	**Resultado**	**Observación**
5	1	Heteroevaluación — Ítem 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
6	2	Heteroevaluación — Ítem 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
7	3	Heteroevaluación — Ítem 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
8	4	Heteroevaluación — Ítem 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
9	5	Heteroevaluación — Ítem 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
10	6	Heteroevaluación — Ítem 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
11	7	Heteroevaluación — Ítem 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
12	8	Coevaluación — Ítem 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
13	9	Coevaluación — Ítem 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
14	10	Coevaluación — Ítem 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
15	11	Coevaluación — Ítem 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
16	12	Coevaluación — Ítem 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
17	13	Coevaluación — Ítem 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
18	14	Coevaluación — Ítem 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
19	15	Autoevaluación — Ítem 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
20	16	Autoevaluación — Ítem 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
21	17	Autoevaluación — Ítem 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
22	18	Autoevaluación — Ítem 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
23	19	Autoevaluación — Ítem 19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
24	20	Autoevaluación — Ítem 20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
25	21	Autoevaluación — Ítem 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	Adecuada	3 jueces: Sí en los tres criterios
26	**V DE AIKEN GENERAL**											**1.00**	**Adecuada**	
27														
28	J1: Eddy Yubal Loayza López													
29	J2: Yanira Giraldo Ñaupac													
30	J3: José Espinoza Chacón													

Anexo 6. Validación en confiabilidad

Cuestionario para evaluar los pilares de la educación

La presente validación se llevó a cabo mediante una encuesta piloto a 10 estudiantes de la IE “Virgen del Rosario” Sunchubamba en Paucartambo.

Los resultados fueron procesados para determinar el coeficiente Alfa de Cronbach de los resultados de las preguntas que se procesaron en el software Estadístico SPSS V. 22. Y se detallan en la siguiente tabla

Tabla.

Resultados de procesamiento de 10 aplicaciones para determinar la confiabilidad de las preguntas mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Resumen de procesamiento de casos			
		N	**%**
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	**N de elementos**
,843	23

El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,843, lo que indica una consistencia interna favorable del cuestionario sobre los pilares de la educación. No obstante, debido al tamaño reducido de la prueba piloto (n = 10), este resultado debe interpretarse como una estimación preliminar de confiabilidad.

Ítems	**Correlación total de elementos corregida**	**Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido**
Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.	,596	,828
Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor	,097	,849
Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase	,076	,847
Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.	,520	,831

Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.	,060	,847
Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.	,145	,844
Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria	,610	,828
Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.	,761	,821
Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos	,732	,822
Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.	,824	,817
Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).	,516	,832
Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.	,675	,823
Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.	,761	,821
Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.	,533	,831
Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal	,248	,842
Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien	,159	,844
Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros	,261	,842
Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.	-,163	,858
Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces	,159	,844
Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.	,159	,844
Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.	-,215	,848
Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mí.	,228	,843
Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.	,639	,827



	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1
4	1	4	1	4	1	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1
5	5	1	1	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
8	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1
9	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	5	1	1	1	5	1	1	1
11																					

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Decimales	Tipo	Anchura	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
4	VAR00004	0	Numérico	8	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparte...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
5	VAR00005	0	Numérico	8	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
6	VAR00006	0	Numérico	8	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
7	VAR00007	0	Numérico	8	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas s...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
8	VAR00008	0	Numérico	8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
9	VAR00009	0	Numérico	8	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, tra...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
10	VAR00010	0	Numérico	8	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
11	VAR00011	0	Numérico	8	Participo activamente en las actividades prácticas (experiment...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
12	VAR00012	0	Numérico	8	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
13	VAR00013	0	Numérico	8	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interru...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
14	VAR00014	0	Numérico	8	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus ta...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
15	VAR00015	0	Numérico	8	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir ...	(1, Nada de...)	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
16	VAR00016	0	Numérico	8	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusi...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
17	VAR00017	0	Numérico	8	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compa...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
18	VAR00018	0	Numérico	8	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del c...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
19	VAR00019	0	Numérico	8	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algun...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
20	VAR00020	0	Numérico	8	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
21	VAR00021	0	Numérico	8	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras ...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
22	VAR00022	0	Numérico	8	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mí.	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
23	VAR00023	0	Numérico	8	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi ca...	(1, Nada de...)	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada

Ficha de observación bimestral sobre formación del estudiante

La presente validación se llevó a cabo mediante una encuesta piloto a 10 estudiantes de la IE “Virgen del Rosario” Sunchubamba en Paucartambo.

Los resultados fueron procesados para determinar el coeficiente Alfa de Cronbach de los resultados de las preguntas que se procesaron en el software Estadístico SPSS V. 22. Y se detallan en la siguiente tabla

Tabla.

Resultados de procesamiento de 10 aplicaciones para determinar la confiabilidad de las preguntas mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	10	100,0

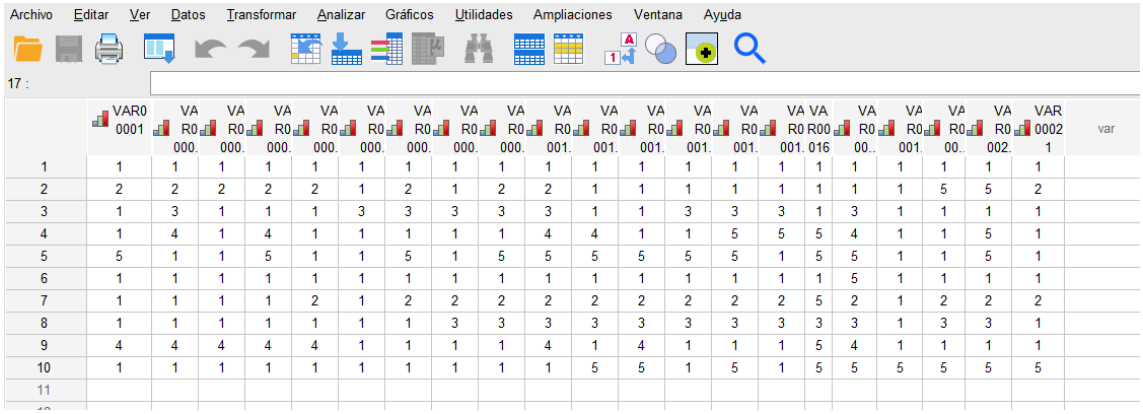
Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,826	21

El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,826, lo que indica una consistencia interna favorable de la ficha de observación de la evaluación formativa. No obstante, debido al tamaño reducido de la prueba piloto (n = 10), este resultado debe interpretarse como una estimación preliminar de confiabilidad.

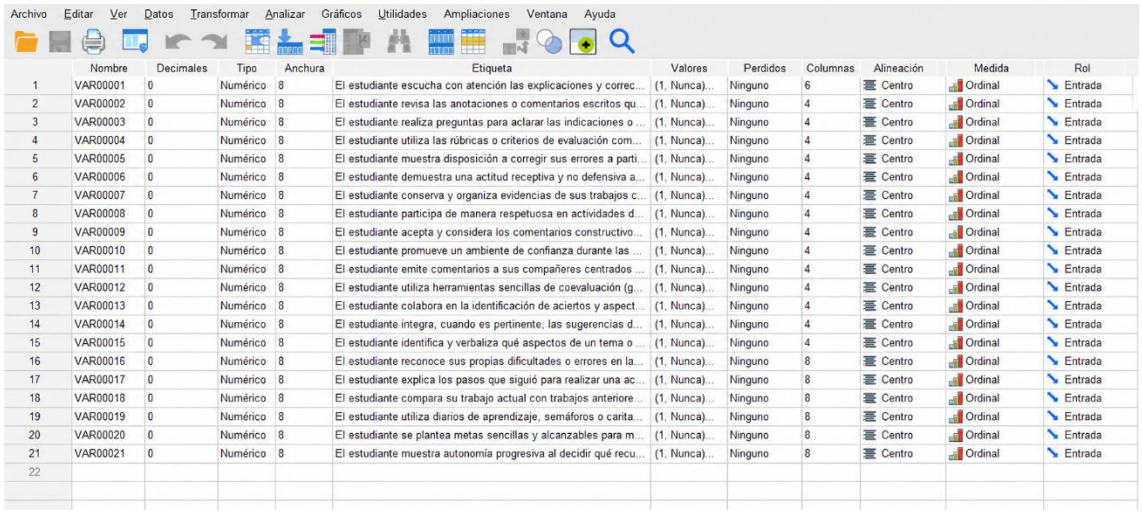
Ítems	**Correlación total de elementos corregida**	**Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido**
El estudiante escucha con atención las explicaciones y correcciones del docente durante la clase.	,517	,812
El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos que el docente hace en sus trabajos o cuadernos.	,096	,831
El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o correcciones recibidas por el docente.	,018	,831

El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación compartidos por el docente para guiar su trabajo.	,600	,807
El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a partir de la retroalimentación del docente.	-,020	,832
El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva ante las sugerencias de mejora dadas por el docente.	-,108	,832
El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos con las observaciones del docente para su mejora.	,435	,817
El estudiante participa de manera respetuosa en actividades de intercambio de opiniones sobre el trabajo de sus pares.	-,123	,834
El estudiante acepta y considera los comentarios constructivos de sus compañeros sobre su propio trabajo.	,445	,816
El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las sesiones de coevaluación, sin burlas o descalificaciones.	,653	,806
El estudiante emite comentarios a sus compañeros centrados en el trabajo y los criterios establecidos, no en la persona.	,762	,797
El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (guías, listas de cotejo, estrellas y deseos) de manera adecuada.	,713	,800
El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspectos a mejorar en trabajos o presentaciones grupales.	,462	,815
El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias de sus compañeros para mejorar su producto final.	,747	,797
El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o actividad se le facilitaron	,056	,833
El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en las actividades realizadas.	,692	,800
El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una actividad y valora su propio esfuerzo.	,490	,813
El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriores para notar sus progresos.	,247	,825
El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o caritas de autoevaluación para expresar su percepción.	,021	,838

El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para mejorar en la siguiente tarea o proyecto.	,584	,807
El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recursos o estrategias necesita para aprender mejor.	,182	,827



	VAR00001	VAR000001	VAR000002	VAR000003	VAR000004	VAR000005	VAR000006	VAR000007	VAR000008	VAR000009	VAR000010	VAR000011	VAR000012	VAR000013	VAR000014	VAR000015	VAR000016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	var
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	2		
3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	1	1	1		
4	1	4	1	4	1	1	1	1	1	4	4	1	1	5	5	5	4	1	1	5	1		
5	5	1	1	5	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	1	5	1		
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1		
7	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	1	2	2	2		
8	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1		
9	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	5	4	1	1	1	1		
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5		
11																							



	Nombre	Decimales	Tipo	Anchura	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	VAR00001	0	Numérico	8	El estudiante escucha con atención las explicaciones y correc...	(1, Nunca)...	Ninguno	6	Centro	Ordinal	Entrada
2	VAR00002	0	Numérico	8	El estudiante revisa las anotaciones o comentarios escritos qu...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
3	VAR00003	0	Numérico	8	El estudiante realiza preguntas para aclarar las indicaciones o ...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
4	VAR00004	0	Numérico	8	El estudiante utiliza las rúbricas o criterios de evaluación com...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
5	VAR00005	0	Numérico	8	El estudiante muestra disposición a corregir sus errores a parti...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
6	VAR00006	0	Numérico	8	El estudiante demuestra una actitud receptiva y no defensiva a...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
7	VAR00007	0	Numérico	8	El estudiante conserva y organiza evidencias de sus trabajos c...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
8	VAR00008	0	Numérico	8	El estudiante participa de manera respetuosa en actividades d...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
9	VAR00009	0	Numérico	8	El estudiante acepta y considera los comentarios constructivo...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
10	VAR00010	0	Numérico	8	El estudiante promueve un ambiente de confianza durante las ...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
11	VAR00011	0	Numérico	8	El estudiante emite comentarios a sus compañeres centrados ...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
12	VAR00012	0	Numérico	8	El estudiante utiliza herramientas sencillas de coevaluación (g...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
13	VAR00013	0	Numérico	8	El estudiante colabora en la identificación de aciertos y aspect...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
14	VAR00014	0	Numérico	8	El estudiante integra, cuando es pertinente, las sugerencias d...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
15	VAR00015	0	Numérico	8	El estudiante identifica y verbaliza qué aspectos de un tema o ...	(1, Nunca)...	Ninguno	4	Centro	Ordinal	Entrada
16	VAR00016	0	Numérico	8	El estudiante reconoce sus propias dificultades o errores en la...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
17	VAR00017	0	Numérico	8	El estudiante explica los pasos que siguió para realizar una ac...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
18	VAR00018	0	Numérico	8	El estudiante compara su trabajo actual con trabajos anteriore...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
19	VAR00019	0	Numérico	8	El estudiante utiliza diarios de aprendizaje, semáforos o carita...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
20	VAR00020	0	Numérico	8	El estudiante se plantea metas sencillas y alcanzables para m...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
21	VAR00021	0	Numérico	8	El estudiante muestra autonomía progresiva al decidir qué recu...	(1, Nunca)...	Ninguno	8	Centro	Ordinal	Entrada
22											

Anexo 7: Base de datos

Pilares de la educación

Variable 1: Pilares de la educación																							
	Aprender a conocer						Aprender a hacer					Aprender a vivir juntos						Aprender a ser					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Par 01	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	2	2	2	2	1	1	4	5	5	4	5	5
Par 02	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	1	1	2	2	1	2	4	4	5	5	5	4
Par 03	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5
Par 04	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5
Par 05	3	3	3	3	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4
Par 06	3	4	3	3	4	3	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4
Par 07	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	5
Par 08	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	5	4	4	4	4	5
Par 09	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4
Par 10	4	2	3	4	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4
Par 11	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Par 12	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3
Par 13	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4
Par 14	3	3	3	2	2	3	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3	2	4	4	4	4	4	4
Par 15	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3
Par 16	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4	2	3	2	3	2	2	4	4	4	3	3	4
Par 17	3	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
Par 18	2	3	3	2	3	2	4	3	2	4	3	4	3	2	3	3	2	3	4	2	3	2	4
Par 19	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3
Par 20	2	1	1	2	1	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2
Par 21	1	1	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3
Par 22	1	2	1	1	1	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3
Par 23	2	1	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Par 24	2	1	3	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2
Par 25	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	3	3	2	3
Par 26	1	1	2	2	1	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3
Par 27	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3
Par 28	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	3	3	2	3
Par 29	3	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3

Evaluación formativa

Variable 2: Evaluación formativa																				
	Heteroevaluación							Coevaluación							Autoevaluación					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Par 01	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5
Par 02	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5
Par 03	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5
Par 04	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5
Par 05	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5
Par 06	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5
Par 07	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4
Par 08	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Par 09	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3
Par 10	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4
Par 11	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
Par 12	3	3	4	3	4	4	3	5	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4
Par 13	3	4	3	3	2	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4
Par 14	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	3	4	3	4
Par 15	3	2	2	2	3	2	3	4	4	2	3	2	2	3	4	4	4	3	4	4	4
Par 16	3	3	2	4	3	4	3	3	2	2	4	3	3	2	4	3	4	4	3	4	2
Par 17	2	3	3	3	2	3	4	4	4	2	3	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4
Par 18	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	2	2	2	3	4	3	3	2	2	2	2
Par 19	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3
Par 20	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2
Par 21	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Par 22	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Par 23	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	2	3	3	2	2
Par 24	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2
Par 25	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2
Par 26	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	3	2	2	2	3	2	3
Par 27	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	3	3	3	2	2	3	2
Par 28	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Par 29	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5

Anexo 8: Consentimiento y asentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que titula: PILARES DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PAUCARTAMBO, 2026. Que se aplicará a estudiantes del 5to grado de primaria de la IE N° 501230 "Callipata" de Paucartambo.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar la relación entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.
- El procedimiento consiste en responder a un cuestionario denominados CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PILARES DE LA EDUCACIÓN y una FICHA DE OBSERVACIÓN BIMESTRAL SOBRE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE.
- El tiempo de duración de mi participación es de 20 minutos.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme a participar en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello me perjudique.
- No se identificará mi identidad y se reservará la información que yo proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para mi persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- Puedo contactarme con las autoras de la investigación de la Br. Karen Geraldine Guzmán Quirita mediante el teléfono 984764928.

Finalmente, bajo estas condiciones ***ACEPTO*** ser participante de la investigación.

Paucartambo, 24 de Abril de 2026.

Maribel Tapia Quispe

DNI N°: 46577508

ASENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a estudiantes de 5to grado de primaria de la IE N° 501230 "Callipata" de Paucartambo.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar la relación entre los pilares de la educación y evaluación formativa en estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa de Paucartambo, 2026.
- El procedimiento consiste en que mi menor hijo(a)/tutoriado(a)responda a un cuestionario denominado CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PILARES DE LA EDUCACIÓN y una FICHA DE OBSERVACIÓN BIMESTRAL SOBRE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE.
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a)/tutoriado(a) es de 20 minutos.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme a que mi menor hijo(a)/tutoriado(a) participe en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello lo(a) perjudique.
- No se identificará la identidad de mi menor hijo(a)/tutoriado(a)y se reservará la información que proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.

Finalmente, bajo estas condiciones ***ACEPTO*** que mi menor hijo(a)/tutoriado(a) participe de la investigación.

DNI del Padre/tutor del estudiante: 46577508

Paucartambo, 24 de Abril de 2026.

Marizol Tapara Quispe

DNI N°: 46577508

Flor Tecse Tapara - hija
7883590

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN

Instrumento: Elaboración propia, construido a partir del marco conceptual de los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión Delors y retomados por la UNESCO (2021).

(Reformulando los cuatro pilares de la educación para sustentar los bienes comunes)

Institución Educativa: N° 501230 "Callipata"- Paucartambo

Grado: 5° de Primaria

Docente responsable: Martha Concepción García Nina

Estudiante: M. A. Q.

Fecha de aplicación: _____

Instrucciones: Marca con un aspa (X) la opción que mejor describe lo que piensas

Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 1: Aprender a conocer						
1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.				X	
2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor.				X	
3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase				X	
4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.				X	
5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.				X	
6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.					X
DIMENSIÓN 2 : Aprender a hacer						
7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria.				X	
8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.				X	
9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos				X	
10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.					X
11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).				X	
DIMENSIÓN 3 : Aprender a vivir juntos						
12	Respeto a mis compañeros aunque piensen diferente que yo.				X	
13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.				X	
14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.					X
15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal.				X	

16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien				X	
17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros.				X	
DIMENSIÓN 4 : Aprender a ser						
18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.				X	
19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces.				X	
20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.				X	
21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.				X	
22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mi vida escolar.				X	
23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.					X

Escala de dimensión:

Nivel de logro (MINEDU)	Escala literal	Equivalencia vigesimal teórica	Puntaje directo (23 ítems)	Puntaje directo (6 ítems)	Puntaje directo (5 ítems)
En inicio	C	00–10	23–71	6–18	5–15
En proceso	B	11–14	72–89	19–23	16–19
Logrado	A	15–17	90–103	24–27	20–22
Destacado	AD	18–20	104–115	28–30	23–25

Ítems

Dimensión	Indicadores	N°	Ítems
Aprender a conocer	Atención y esfuerzo básico	1	Me esfuerzo por entender lo que explica mi profesor o profesora en clase.
		2	Cuando no entiendo algo, pregunto o pido ayuda para aprender mejor
	Curiosidad por descubrimiento	3	Me gusta descubrir cosas nuevas en los libros, cuadernos o materiales de clase
		4	Pongo atención cuando mis compañeros exponen o comparten sus ideas.
	Aplicación y conexión personal	5	Hago mis tareas para aprender más, no solo para cumplir.
		6	Trato de relacionar lo que aprendo en el colegio con lo que veo en mi vida diaria.
Aprender a hacer	Aplicación práctica diaria	7	Puedo usar lo que aprendo en clase para resolver problemas sencillos de la vida diaria
		8	Cuando trabajamos en grupo, cumplo con la parte que me toca.
	Ejecución en actividades	9	Me esfuerzo por seguir las instrucciones en experimentos, trabajos manuales o proyectos
		10	Busco diferentes maneras de resolver una tarea cuando se me hace difícil.
	Participación activa y preferencia	11	Participo activamente en las actividades prácticas (experimentos, juegos, trabajos de campo, etc.).
Aprender a vivir juntos	Respeto y escucha activa	12	Respeto a mis compañeros, aunque piensen diferente que yo.
	Ayuda y trato positivo	13	Escucho a los demás cuando están hablando y no los interrumpo.

		14	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades en sus tareas o trabajos.
	Resolución cooperativa	15	Trato bien a todos en el salón, sin burlarme ni hacerlos sentir mal
		16	Busco soluciones pacíficas cuando tengo problemas o discusiones con alguien
		17	Me gusta trabajar en equipo y compartir ideas con mis compañeros
Aprender a ser	Responsabilidad y mejora	18	Trato de ser responsable con mis tareas y compromisos del colegio.
	Honestidad y reflexión	19	Me esfuerzo por mejorar cada día, aunque me equivoque algunas veces
		20	Me comporto con honestidad, aunque nadie me esté mirando.
	Autonomía y desarrollo	21	Pienso en cómo mis acciones pueden ayudar o dañar a otras personas.
		22	Me siento capaz de tomar buenas decisiones para mí.
		23	Me esfuerzo por ser una mejor persona en el colegio, en mi casa y en mi comunidad.

Anexo 9: Constancia de aplicación del instrumento

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE PAUCARTAMBO
I.E.P. N° 501230 "INMACULADA CONCEPCION" CALLIPATA - PAUCARTAMBO

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADA N.° 501230 "CALLIPATA", JURISDICCION DE LA UNIDAD DE GESTION LOCAL DE DISTRITO Y PROVINCIA DE PAUCARTAMBO. LA QUE SUSCRIBE

HACE CONSTAR,

Que, la Prof. **GUZMAN QUIRITA KAREN GERALDINE,** egresada de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa, ha realizado la Aplicación de Instrumentos de Investigación Titulado **"PILARES DE LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE STO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PAUCARTAMBO, 2026",** cumpliendo con los criterios éticos y académicos establecidos para la investigación respectiva, con el objetivo de recopilar información relevante para el desarrollo de la mencionada Tesis, dicha actividad se desarrolló con los estudiantes de 5to grado de Educación Primaría de nuestra institución educativa.

Se expide la presente constancia a petición escrita de la interesada, para los fines que viera por conveniente.

Paucartambo, 01 de junio de 2026

DIRECTORA
DNI 40438601

Anexo 10: Aplicación de instrumentos



Nota: Fotografía de la aplicación del cuestionario a los estudiantes del 5to grado en abril 2026



Nota: Fotografía de la aplicación del cuestionario a los estudiantes del 5to grado en abril 2026