

La competencia escribe textos en inglés y la evaluación formativa en los estudiantes de la Institución Educativa Próceres de la Independencia, Lima, 2021

The Writing Competence of Text in English and the Formative Evaluation in the Students in the Educational Institution at Proceres de la Independencia, Lima, 2021

ROBERTO ELIAS SUCA RIVEROS

robertoingles2013@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9891-0624>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

RESUMEN:

En este estudio se plantea la necesidad de identificar la relación entre la competencia *escribe textos en inglés y la evaluación formativa en los estudiantes del segundo año de secundaria en la IE. 138 Próceres de la Independencia en Lima*. Se empleó el enfoque cuantitativo, el nivel fue exploratorio y correlacional, y el diseño utilizado no experimental. El instrumento de recolección de información fue una ficha de seguimiento validada por juicio de expertos y su fiabilidad por el Coeficiente de Cronbach. Respecto a la muestra fueron 66 estudiantes del segundo año de nivel secundaria. Para hallar la correlación de las variables se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson. Finalmente, los resultados del estudio más relevantes evidencian que entre las variables la competencia escribe textos en inglés y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable de 0.784.

ABSTRACT:

In this study, the need to identify the relationship between the competence to write texts in English and the formative evaluation in the second year of secondary school students in the IE is raised. 138 Heroes of Independence in Lima. The quantitative approach was used, the level was exploratory and correlational, and the design used was non-experimental. The information collection instrument was a follow-up sheet validated by expert judgment and its reliability by the Cronbach Coefficient. Regarding the sample, there were 66 students of the second year of high school. To find the correlation of the variables, the Pearson Correlation Coefficient was used. Finally, the most relevant results of the study show that among the variables the competence writes texts in English and the formative evaluation there is a considerable positive correlation of 0.784.

PALABRAS CLAVE:

Competencia escribe; evaluación formativa; inglés; retroalimentación.

KEYWORDS:

Writing competence; formative evaluation; English; feedback.

Recibido: 15/01/2022 - Aceptado: 04/03/2022 - Publicado: 06/04/2022

I. Introducción

En el ámbito internacional, la enseñanza del idioma inglés se compone de dos competencias productivas: el speaking (habla) y el writing (escritura), y dos competencias receptivas: el listening (escucha) y el reading (lectura); siendo la competencia *escribe textos en inglés donde los estudiantes poseen mayor dificultad*. En el año 2016, en España, se realizó un estudio a jóvenes hispano-hablantes sobre la enseñanza de las competencias productivas entre ellas, la producción de textos escritos en inglés que tuvo las siguientes conclusiones: un 90% no ha desarrollado la competencia *escribe textos en inglés*, y ello se manifestaba desde el nivel secundario al superior; y segundo, un gran porcentaje de los maestros era renuente al cambio, debido a la necesidad de invertir mayor tiempo (Sánchez, 2017, p. 34).

En el ámbito nacional, en las últimas décadas, dentro de las investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), se elaboró la Guía de Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del área de inglés (2017a), que constituye un esfuerzo para clarificar a los docentes de dicho curso sobre la metodología que se debe aplicar en la enseñanza de dicho idioma como segunda lengua en el nivel secundario. Es evidente, que la gran mayoría de docentes no aplican correctamente las estrategias o fases de la escritura de textos en inglés, debido a la posible falta de actualización que debe ser asumida por dicho Ministerio, entre otros hechos.

En el 2015, la *Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana* (Dreilm), capacitó y actualizó a los maestros del área de inglés de su jurisdicción, a través de un ambicioso Plan de Capacitación Metodológica para profesores de dicho idioma, en donde se puso énfasis en la elaboración de unidades de aprendizaje y sesiones de aprendizaje, con base en el nuevo enfoque metodológico propuesto por Minedu.

La presente investigación se realizó en la institución educativa 138 Próceres de la Independencia, que es de Educación Básica Regular (EBR) y pertenece a la UGEL 5 (Unidad de Gestión Educativa Local) del distrito de San Juan de Lurigancho de la provincia y departamento de Lima, que cuenta con el nivel secundario y es mixto. Por otro lado, los estudiantes carecen de las nociones de gramática y vocabulario en inglés, que trae como consecuencia bajo rendimiento en la competencia *escribe textos en inglés*, de forma principal.

En cuanto a la competencia *escribe textos en inglés*, los estudiantes de segundo año de secundaria encuentran muchas dificultades para su desarrollo. Asimismo, conforme a las actas oficiales de evaluación, en el año 2019, de un total de 160 estudiantes matriculados en el segundo año de secundaria, existen 10% de estudiantes con escala de calificación C, un 50% con escala de calificación B, un 30% de estudiantes con escala de calificación A, y un 10% con escala de calificación AD, con respecto a dicha competencia.

El año 2020, de un total de 160 estudiantes matriculados en el segundo año de secundaria, con respecto a la competencia *escribe textos en inglés*, existe un 15% de estudiantes con escala de calificación C, un 45% con escala de calificación B, un 35% de estudiantes con escala de calificación A, y un 5% con escala de calificación AD. Finalmente, el primer semestre del año 2021, de un total de 180 estudiantes matriculados en el segundo año de secundaria, existe un 20% de estudiantes con escala de calificación C, un 50% con escala de calificación B, un 15% de estudiantes con escala de calificación A, y un 15% con escala de calificación AD, con respecto a dicha competencia.

Ante ellos, el Minedu (2016a) en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016 Minedu, en el capítulo VII, ha señalado las pautas y orientaciones de evaluación formativa para la educación básica en la que está incluida la EBR, y donde se describen conceptos como: comprender la competencia, analizar el estándar de aprendizaje del ciclo, situaciones significativas, criterios de evaluación, análisis de evidencias, y retroalimentación.

La evaluación formativa constituye hoy en día, una tendencia mundial, que rompe los paradigmas clásicos de evaluación sumativa al final del proceso educativo, y donde la valoración del proceso de aprendizaje de los estudiantes constituye un verdadero desafío. Por otro lado, es necesario que los estudiantes desarrollen

competencias en inglés, para que accedan un mejor empleo, obtengan becas de estudio, logren sus grados de magíster y doctorado, entre otros.

Sostienen expertos en el tema que la evaluación formativa es una oportunidad para el trabajo del docente de hoy (Anijovich, 2017). Por lo tanto, podemos señalar que la institución educativa, donde se aplique correctamente la evaluación formativa permitirá a los docentes y estudiantes, la mejora del desarrollo de la competencia *escribe textos en inglés*.

La importancia de escribir textos en inglés

La competencia escribir textos en inglés es considerada una habilidad productiva, al igual que la habilidad *hablar*. El escribir en inglés es considerado un arte, su objetivo es comunicar un propósito o comunicar una idea, así como la transmisión de esa idea o mensaje donde el estudiante debe de respetar convenciones gramaticales y de ortografía. Asimismo, el mensaje debe poseer cohesión y coherencia para que el receptor pueda comprenderlo (Harmer, 2017, p. 4). En la presente investigación asumiremos la definición de competencia contenida en la RM N° 281-2016 Minedu, precisando que el área de inglés posee tres competencias: expresión oral, lee diversos textos en inglés, y escribe diversos textos en inglés.

Si una persona posee la capacidad de solucionar una situación desafiante y puede combinar las capacidades, agregarle a eso un comportamiento ético y que pueda encontrar la solución a esa problemática es considerado competente. Ello significa que el estudiante logra superar una situación determinada con éxito, poniendo en funcionamiento todas las capacidades que componen dicha competencia (Minedu, 2016a, p. 29).

La competencia escribe textos en inglés

El área de inglés consta de tres competencias: se expresa oralmente en inglés, lee diversos tipos de textos en inglés, y escribe diversos tipos de textos en inglés, pero en el presente estudio nos avocaremos en la competencia *escribe textos en inglés*, que de acuerdo a las estadísticas es una de las competencias en que los docentes encuentran mayor dificultad en la planificación, y los estudiantes encuentran mayor dificultad en su desarrollo. Entonces, un estudiante será competente al escribir textos en inglés, si logra combinar de manera eficiente las tres capacidades que componen esta competencia (Minedu, 2016b, p. 127).

Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, las habilidades, y las actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. En cuanto a la competencia *escribe textos en inglés*, esta se compone de cuatro capacidades: adecúa el texto a la situación comunicativa; organiza la idea de forma coherente y cohesionada; utiliza convenciones del lenguaje escrito; y finalmente, reflexiona, la forma, el contenido, y el contexto del texto escrito (Minedu, 2016b, p. 127).

Asimismo, los estándares de aprendizaje permiten al docente e incluso al estudiante poseer un parámetro de qué cerca o lejos se encuentra del nivel de logro de una determinada competencia. Estas descripciones van desde lo más simple a lo más complejo, dichos estándares se encuentran en el documento curricular y sirven como punto de referencia para la evaluación de las competencias de los estudiantes (Minedu, 2016b, p. 36). Por otro lado, los desempeños son puntos de situaciones observables que hacen los estudiantes respecto a los estándares de aprendizaje, y son observables en una diversidad de situaciones o contextos. De manera adicional son considerados parámetros más específicos que le permiten al docente una evaluación más objetiva de la competencia (Minedu, 2016b, p. 38).

Competencias escribe textos en inglés en la EBR de nivel secundaria

De acuerdo al CNEB, el área de inglés se compone de tres competencias: se expresa en inglés, lee textos en inglés, y escribe textos en inglés, pero el objetivo de la presente investigación fue profundizar sobre la competencia *escribe textos en inglés* que posee cuatro capacidades que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Capacidades y desempeños de la Competencia Escribe en Inglés para el Segundo Año de Secundaria

Capacidad	Desempeño
Adecúa el texto a la situación comunicativa.	Adecúa el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa considerando el tipo textual, el género discursivo, el formato, el soporte, y el propósito.
Organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada	Produce textos escritos en inglés en torno a un tema con coherencia, cohesión, y fluidez de acuerdo a su nivel.
Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales de mediana complejidad que le dan claridad y sentido al texto.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido, y el contexto del texto escrito.	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales y ortográficos.

Nota. CNEB (2016).

Las fases en el proceso de escritura

El propósito de escribir textos en inglés es la trasmisión de ideas hacia un lector. En ese orden de ideas, la transmisión de ideas escritas se rige por parámetros formales como: la gramática, ortografía, vocabulario, coherencia, cohesión, el género, entre otros. Para desarrollar la *competencia escribir textos en inglés*, el estudiante tiene que seguir, por lo general, los siguientes procesos: pre writing, drafting, review, editing evaluation and publishing.

Con relación al *pre writing* (planificación), el docente deberá estimular la creatividad de los estudiantes y también deberá rescatar los saberes previos, esto a través de la técnica denominada *lluvia de ideas* que es bastante utilizada, aunque hay otras. Por lo tanto, el estudiante deberá pensar en inglés y estructurar su pensamiento en inglés (Minedu, 2017a, p. 77).

Mientras que *drafting* (textualización), es donde el estudiante plasma lo planificado en la fase anterior. Además, la importancia de esta fase radica en que tiene que seleccionar las mejores ideas, aunque no todas. En esta fase, el estudiante tiene que dejar fluir sus ideas, y no preocuparse en los errores de gramática o de ortografía inglés (Minedu, 2017a, p. 77).

Asimismo, en *review* (revisión), el estudiante debe mejorar la textualización de la fase anterior. En ese orden de ideas, la etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. La idea en esta fase es convertir el texto más interesante a la vista de los lectores, y donde el estudiante deberá poner especial atención en la cohesión y coherencia del texto. En esta fase de la escritura el estudiante puede borrar oraciones e incluir nuevas oraciones que le den sentido al mensaje y proporcionen claridad al receptor inglés (Minedu, 2017a, p. 77).

Con relación a *editing* (edición), el estudiante posee la oportunidad de mejorar el texto en los aspectos de gramática y ortografía. Cuando nos referimos a la gramática esta debe respetar las conjugaciones, los tiempos verbales, las terceras personas, y los verbos modales. Seguidamente, en cuanto a la ortografía, debe poner especial énfasis en el uso de las mayúsculas al inicio de una oración, el punto al final de una oración, y principalmente, a los signos de interrogación inglés (Minedu, 2017a, p. 78).

Por otro lado, *evaluation* (evaluación), es donde el docente debe poner énfasis en la evaluación formativa, que es el tipo de evaluación en que el maestro devuelve información relevante con respecto a las evidencias del estudiante para que reflexione sobre sus fortalezas y debilidades. En cuanto a la evaluación se puede aplicar la heteroevaluación donde el maestro evalúa al estudiante; mientras que, la coevaluación es donde un estudiante evalúa a otro estudiante. En este último caso, existen estudiantes con buen nivel de inglés que pueden retroalimentar a sus compañeros (Minedu, 2017a, p. 79).

Finalmente, *publishing* (publicación), es la última fase del proceso de escritura donde los estudiantes pueden imprimir y publicar sus productos finales en el periódico mural de la institución educativa o a través

de los medios virtuales. La idea es que sus compañeros de clase, sus familiares o público interesado puedan apreciar los textos de inglés (Minedu, 2017a, p. 79).

La evaluación formativa

Con respecto a la evaluación formativa de los aprendizajes, es una práctica centrada en los aprendizajes del estudiante durante el proceso. Este tipo de evaluación diagnóstica, retroalimenta, y posibilita la autorreflexión del aprendizaje de los estudiantes para mejorar su desarrollo. La evaluación formativa considera actividades que deben ser promovidas por el docente en el aula, conociendo en primer lugar, la competencia y el diseño de situaciones significativas, el rescate de los saberes previos, el comunicar el propósito de la sesión, sociabilizar la evidencia, si va ser un producto o una actuación, el sociabilizar los criterios de evaluación y aplicar la retroalimentación de tipo reflexiva o descriptiva, y de ser el caso, hacer la metacognición (Anijovich, 2017, p. 12).

El punto central del *enfoque formativo* es la evaluación de las competencias, es decir, se valora el proceso del aprendizaje sobre la evaluación sumativa al final del proceso. Lo que se busca con este enfoque es que el estudiante desarrolle las competencias y sea solo un memorizador de conocimientos. Además, el estudiante deberá formarse en valores éticos que serán aplicados en su ámbito laboral y familiar (Minedu, 2016a p. 178).

Asimismo, el docente debe comprender qué se evalúa para proporcionar énfasis al proceso de aprendizaje, valorando las evidencias que los estudiantes producen durante las sesiones. El docente debe de comprender las competencias de su área y las capacidades que la componen. Asimismo, debe comprender los desempeños, solo así podrá diseñar su sesión de acuerdo a esta propuesta (Minedu, 2016a p. 178).

El proceso de evaluación formativa incluye la socialización de las capacidades a evaluar, que inicia cuando el maestro selecciona la competencia a evaluar, cuando comprende sus capacidades, aunque no es suficiente que solo las conozca, sino también que las comparta con sus estudiantes al inicio de la sesión, lo que les dará una idea al estudiante de hacia donde se quiere llegar, o que capacidades se van a desarrollar en clase (Minedu, 2016a p. 180).

Comprende que las situaciones significativas pueden ser reales o simuladas, ser tomadas del contexto del estudiante, esto con el objetivo de mantener la atención del estudiante y mantenerlo motivado durante toda la sesión de aprendizaje. Si el estudiante considera que la nueva información o situación es importante o relevante para su aprendizaje, entonces se podrá afirmar que la situación es significativa (Minedu, 2016a p. 171).

Un aspecto importante son los propósitos de aprendizaje que constituyen el eje orientador del esfuerzo cognitivo del maestro y estudiante, que también debe ser sociabilizado al inicio de la clase. El docente proporcionará una idea clara del producto o actuación que desea que los estudiantes desarrollen durante la clase y una orientación sobre lo propuesto como producto o actuación para su clase (Minedu, 2020b).

Cabe resaltar que los criterios de evaluación desde el inicio de la sesión deben ser sociabilizados a los estudiantes por el maestro, así como el establecimiento de los criterios de evaluación, considerando los estándares de aprendizaje o los desempeños. La única diferencia es que los desempeños son más finos o precisos para evaluar la competencia requerida.

Un aspecto conocido son los saberes previos de los estudiantes, porque es sabido que estos no vienen a la clase con la mente en blanco, sino que a partir de sus experiencias personales, familiares y de su entorno social, ingresan con un bagaje de experiencias y conocimientos, los cuales deben ser estimulados por los maestros a través de la técnica denominada *lluvia de ideas*. Esos conocimientos previos son llamados por la teoría socio constructivista como zona de desarrollo real, el andamiaje del maestro como zona de desarrollo próximo, y el nuevo desafío o conocimiento, como zona de desarrollo potencial (Minedu, 2020b).

El establecimiento de la evidencia está dividido en producto o actuación y son lo que deben realizar los estudiantes, sobre todo en situaciones definidas, y será a partir de ese producto o actuación que los docentes podrán identificar si están aprendiendo el nivel de logro de la competencia que han alcanzado. Entonces, el docente debe comunicar claramente al inicio de la clase, asimismo, el producto o actuación deberá estar de acuerdo a la edad cronológica del aprendiz (Minedu, 2020b).

Asimismo, el trabajo cooperativo significa ayudar a los estudiantes a pasar del trabajo grupal espontáneo a un trabajo en equipo, caracterizado por la cooperación, la complementariedad y la autorregulación. Con el trabajo cooperativo se busca que el maestro asigne roles a los estudiantes, de manera que cada uno aporte al logro del producto o actuación de acuerdo al propósito de la sesión (Minedu, 2016a).

La retroalimentación es una información significativa para el estudiante porque le permite comprender, en qué falló, y cómo corregirlo. El desafío del docente está en formular una buena pregunta que le permita al estudiante descubrir su propio error, fomentar el conflicto cognitivo y solo mediante la mediación del mismo docente se logre la zona de desarrollo potencial. La retroalimentación debe ser de manera cordial y de ninguna manera deberá ser agresiva o humillante (Anijovich, 2017).

Tipos de retroalimentación de acuerdo al Minedu

A través de la RM N° 138-2018-Minedu se aprueba el instrumento pedagógico denominado *Rúbricas de Observación de Aula* (Minedu, 2017b, 2018) que en la rúbrica N° 3, evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes, refiriendo la existencia de cuatro tipos de retroalimentación.

Con relación a la *retroalimentación reflexiva*, esta es la retroalimentación ideal, la más desafiante, y la más reconfortante, especialmente para los estudiantes quienes son los encargados de descubrir su propio error con la ayuda de preguntas de reflexión, planteadas por el maestro que hace de mediador durante la etapa de revisión de evidencias. En este tipo de retroalimentación el desafío de los docentes está en formular una buena pregunta, que le permita a nuestro estudiante poder hacerse una autocrítica o autoevaluación e identificar donde está el error, para corregirlo y lo más importante, no volver a cometerlo (Minedu, 2020a).

Asimismo, la *retroalimentación descriptiva*, consiste en que el docente señala su error al estudiante, y le indica la forma cómo debe corregirlo o mejorarlo, señalando la fórmula, la fuente o la estructura gramatical, siendo mínimo el proceso de reflexión del estudiante. Dicho de otra manera, podría ser considerado como la forma más simple de salir del paso porque aquí los docentes, después de analizar la evidencia, analizar e identifica el error, y señalarlo al estudiante, este lo reconoce, y sigue la fórmula o sugerencia planteada (Minedu, 2020a).

Otro tipo es la *retroalimentación elemental*, que consiste en señalar solamente al estudiante que su evidencia o producto es correcto o incorrecto, o que la evidencia o trabajo está bien o está mal. La retroalimentación elemental no contribuye en nada a la autorreflexión de los estudiantes, aunque para los docentes es una manera rápida de devolver información sobre los avances y dificultades de los estudiantes (Minedu, 2020a).

Y, la *retroalimentación incorrecta negativa*, es cuando se baja la autoestima del estudiante, y se da cuando el docente al momento de devolver información sobre la evidencia o producto del estudiante refiere frases denigrantes como, por ejemplo, qué burro, animal, bestia, ocioso, eres un vago, y otros (Minedu, 2020a).

II. Método

La presente investigación presenta en enfoque cuantitativo porque para la obtención de resultados se recolectan datos numéricos de los participantes que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos (Hernández y Mendoza, 2018; Pino, 2018). Además, el alcance de la investigación es exploratorio y correlacional, debido a

que busca conocer qué grado de relación existe entre las variables, que para nuestro caso son las competencias escribe textos en inglés y la evaluación formativa.

El estudio fue no experimental porque no se manipula ninguna de las variables pues el investigador solo observa los fenómenos, sin intervenir en ellos; asimismo, es transversal porque se recolecta en información en un solo momento. La unidad de análisis estuvo conformada por un estudiante del segundo año de secundaria de la institución educativa 138 Próceres de la Independencia de la UGEL 5. Asimismo, el reporte de matrícula refiere la existencia de 200 estudiantes matriculados en el segundo año de secundaria para el año lectivo 2021, y considerando ello, la muestra seleccionada fue de 66 estudiantes, producto del muestreo por conveniencia.

III. Resultados

Después de aplicar el cuestionario usando formulario de Google, se procedió hacer el consolidado y contrastación de hipótesis, para su respectivo, análisis e interpretación usando el Coeficiente de Correlación de Pearson para la contratación de la hipótesis general e hipótesis específicas. Al relacionar las variables *la competencia escribe textos en inglés y la evaluación formativa* de los estudiantes del segundo año de secundaria de la institución educativa 138 Próceres de la Independencia, se halló un valor $p= 0.000$ y este a su vez es < 0.05 , podemos afirmar con un 95% de confianza que existe correlación positiva considerable entre las variables, de 0.784, para estudiantes.

Al relacionar la capacidad *adecúa el texto a la situación comunicativa y la evaluación formativa*, se halló un valor $p= 0.000$ y este a su vez es < 0.05 , podemos afirmar con un 95% de confianza que existe correlación positiva considerable entre la *capacidad adecúa el texto a la situación comunicativa y la variable evaluación formativa* de los estudiantes de 0.754, para estudiantes.

Por otro lado, en la correlación de la capacidad *organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada y la evaluación formativa* de los estudiantes se halló un valor $p= 0.000$ y este a su vez es < 0.05 ; podemos afirmar con un 95% de confianza que existe correlación positiva muy fuerte entre la capacidad *organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada*, y la variable *evaluación formativa* de los estudiantes, de 0.754 para estudiantes.

A su vez, al relacionar la capacidad *utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y la evaluación formativa* de los estudiantes se halló un valor $p= 0.000$ y este a su vez es < 0.05 , podemos afirmar con un 95% de confianza que existe correlación positiva considerable entre la dimensión la capacidad *organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada y la variable evaluación formativa* de los estudiantes de 0.778.

Por último, la asociación de la capacidad *reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito y la evaluación formativa* de los estudiantes halló un valor $p= 0.000$ y este a su vez es < 0.05 , podemos afirmar con un 95% de confianza que existe correlación positiva considerable entre la capacidad *reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito y la variable evaluación formativa* de los estudiantes de 0.778.

IV. Discusión

Con respecto a la hipótesis general del estudio, se rechaza la hipótesis nula, como $p = 0.000 < 0.05$, rechazamos H_0 , es decir, que se halló una correlación positiva considerable entre las variables *competencia escribe textos en inglés con la evaluación formativa*, de 0.784. Esto es concordante con lo que manifiesta Pizarro (2019), en su tesis titulada *Procesos cognitivos básicos y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Edelmira del Pando, Ate Vitarte*, concluyó que cuando el maestro de inglés aplica los procesos cognitivos básicos estos tendrán una influencia positiva en los aprendizajes del idioma inglés en los estudiantes de la institución educativa Edelmira del Pando.

Con respecto a la primera hipótesis específica, se rechaza la hipótesis nula, como $p = 0.000 < 0.005$, rechazamos H_0 , es decir, que entre la capacidad adecua el texto a la situación comunicativa y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable, de 0.754. Esto es concordante con lo que manifiesta Ruiz (2018) en su tesis titulada *La actitud del docente y su relación con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del 5to grado de secundaria de la Institución Educativa Nacional de Mujeres, Rímac, 2015*. Ella llegó a la conclusión que la actitud del docente se relaciona significativamente con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la institución educativa nacional de mujeres, según el coeficiente de correlación de Spearman (0,965).

Con respecto a la segunda hipótesis específica, se rechaza la hipótesis nula, como $p = 0.000 < 0.005$ rechazamos H_0 , es decir que, entre la capacidad organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable de 0.754. Esto concordante con lo que manifiesta Agüero (2016) en su tesis titulada *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela de ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad de San Martín de Porres, año 2016*, quien concluyó la existencia de una correlación positiva media de 0.049, entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Universidad San Martín de Porres.

Con relación a la tercera hipótesis específica, de acuerdo a los datos encontrados, se rechaza la hipótesis nula, como $p = 0.000 < 0.005$ rechazamos H_0 , es decir que, entre la capacidad utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable de 0.981. Esto concuerda con lo que nos manifiesta Puicon (2018) en su tesis denominada *Liderazgo de las Autoridades y el Clima Organizacional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chiclayo el año 2015*, quien concluyó que existe correlación estadísticamente significativa entre las variables.

En lo relacionado a la cuarta hipótesis específica, de acuerdo a los datos encontrados, se rechaza la hipótesis nula, como $p = 0.000 < 0.005$ rechazamos H_0 , es decir que, entre la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable de 0.778. Esto es concordante con lo que manifiesta Hernández (2019) en su tesis titulada *Competencia Docente y su Relación con la Evaluación Formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, quien concluyó que existe una correlación positiva fuerte entre las variables competencia docente y la evaluación formativa.

V. Conclusiones

Los resultados nos evidencian que entre la competencia escribe textos en inglés y la evaluación formativa existe una correlación positiva considerable de 0.784, para estudiantes. Por lo tanto, se establece que existe una relación significativa entre las variables. De la misma manera, existe una relación entre la capacidad adecúa el texto a la situación comunicativa, organiza y desarrolla la idea de forma coherente y cohesionada; utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito, todas ellas con la variable evaluación formativa.

VI. Referencias

- Agüero, J. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela de ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016* [Tesis de doctorado, Universidad San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2628>
- Anijovich, R. (2017). *La Evaluación como Oportunidad*. Buenos Aires, Argentina. Editores Paidós.
- Harmer, J. (2017). *How to teach to write* [Cómo enseñar a escribir]. Malaysia. Longman.

- Hernández, G. C. (2019). *Competencia Docente y su Relación con la Evaluación Formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10578>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. La Ruta Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. México. Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación del Perú (2016a). CNEB. *Currículo Nacional de la Educación Básica* aprobado por RM 281 2016 MINEDU. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa Curricular de la Educación Secundaria*. MINEDU. Lima, Perú
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico en el área de inglés*. MINEDU. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2017b). *Rúbricas de Observación de Aula para la Evaluación del Desempeño Docente* aprobado por Resolución de Secretaría General N° 078-2017-MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Modifica el Instrumento Pedagógico Rubricas de Observación de Aula* aprobado por Resolución Ministerial N° 138-2018-MINEDU.
- Ministerio de Educación (2020a). *Guía de Retroalimentación para los Niveles y Modalidades de la Educación Básica en la Educación a Distancia de la Región Pasco*. Pasco, Perú. Dirección Regional de Educación de Pasco.
- Ministerio de Educación del Perú (2020b). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. Aprobada por RVM N° 094-MINEDU.
- Pizarro, T. (2019). *Procesos Cognitivos Básicos y Aprendizaje del Idioma Inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Edelmira del Pando, Ate Vitarte, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3471>
- Puicon, A. (2018). *Liderazgo de las Autoridades y el Clima Organizacional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chiclayo año 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2568>
- Pino, E. (2018). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima, Perú. Ediciones Jurídicas.
- Ruiz, D. A (2018). *La Actitud del Docente y su Relación con el Aprendizaje del inglés en los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la Institución de Mujeres, Rímac, 2015*. [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2885>
- Sánchez, S. (2017). *Influencia del nivel académico del docente del idioma inglés en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de inglés y castellano* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7283>