



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Evaluación formativa en la educación superior de la Comunidad
Andina de Naciones: Revisión sistemática

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Verastegui Sisniegas, Rosa Mercedes (ORCID: 0000-0003-1471-594X)

ASESORA:

Dra. Huayta Franco, Yolanda Josefina (ORCID: 0000-0003-0194-8891)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A Dios Altísimo y Señor,
a la Santísima Virgen María,
a mis amados padres fundadores de la Congregación
de RR. Franciscanas de la Inmaculada Concepción
y a los que trabajan con esmero por mejorar
la educación peruana.

Agradecimiento

A Dios dador de vida y de capacidades para la indagación de las realidades como la educativa. A la Congregación de Religiosas Franciscanas de la Inmaculada Concepción en la fraternidad de Camaná; a la Universidad César Vallejo en sus catedráticos, muy en especial a la Dra. Yolanda Huayta Franco; a las personas que han orado por la culminación de este Informe de Investigación y por las compañeras de promoción de posgrado que han alentado para seguir adelante en tiempos complicados por el contexto de pandemia.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Índice de abreviaturas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	15
3.1. Tipo y diseño de investigación	15
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización apriorística	16
3.3. Escenario de estudio	16
3.4. Participantes	16
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.6. Procedimiento	18
3.7. Rigor científico	22
3.8. Método de análisis de datos	22
3.9. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	24
V. CONCLUSIONES	41
VI. RECOMENDACIONES	43
VII. PROPUESTA	44
REFERENCIAS	49
ANEXOS	65

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Cantidad de aportes científicos relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina entre los años 2010 al 2021</i>	24
Tabla 2	<i>Cantidad de aportes científicos sobre la evaluación formativa por segmentos de años del rango 2010-2021</i>	27
Tabla 3	<i>Países de donde provienen los artículos de investigación relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina</i>	28
Tabla 4	<i>Bibliotecas virtuales donde se ubican los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina</i>	29
Tabla 5	<i>Diseños de investigación utilizados por cada autor en los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina</i>	30
Tabla 6	<i>Características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina consideradas en los artículos seleccionados.</i>	32
Tabla 7	<i>Coincidencias y diferencias estudiadas en los artículos seleccionados sobre las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.</i>	33

Índice de figuras

Figura 1	Esquema del Diseño sistemático	15
Figura 2	Resultados de búsqueda en bibliotecas virtuales	19
Figura 2	Diagrama del flujo de PRISMA	21
Figura 3	Resultados de búsqueda en bibliotecas virtuales	24
Figura 4	Distribución de artículos por segmentos de años	27
Figura 5	Procedencia de los aportes por país andino	28
Figura 6	Artículos indexados a bibliotecas virtuales	29
Figura 7	Diseños de investigación	31
Figura 8	Características de la evaluación formativa	32
Figura 9	Coincidencias y diferencias de las características de la evaluación formativa	34

Índice de abreviaturas

CAN	Comunidad Andina de Naciones
EBSCO	Elton Bryson Stephens Company
EF	Evaluación Formativa
RAE	Real Academia Española
REDIB	Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
SAI	Sistema Andino de Integración
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

Coinciden los expertos que la evaluación formativa tiende a ser el mejor proceso para el logro de aprendizajes significativos en todos los niveles de estudio. En América Latina está germinando dicho enfoque motivando investigaciones diversas. En esa línea, surgió el interés por la práctica evaluativa en la enseñanza superior de países como Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú generando el objetivo de estudio que fue, analizar los aportes científicos publicados en revistas indexadas a bases de datos de alto impacto relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina. La metodología correspondió a una revisión sistemática cualitativa desde el año 2010 al 2021 aplicando la declaración PRISMA para la búsqueda en las bases bibliográficas: Scopus, EBSCO, ProQuest y REDIB; los resultados fueron la identificación de 25 artículos entre cuantitativos, cualitativos y mixtos que fueron analizados en su forma y contenido sobre evaluación formativa. En conclusión, el aspecto de mayor interés reflejado en los estudios fue la práctica evaluativa docente predominantemente cognitiva con fines de aprobación y desaprobación en la educación superior de la CAN y, otros estudios reflejaron interés institucional y de docentes por implementar la evaluación formativa en la modalidad presencial y virtual, destacando significativamente Colombia.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación sumativa, enseñanza superior, Comunidad Andina de Naciones.

ABSTRACT

Experts agree that formative assessment tends to be the best process for the achievement of significant learning at all levels of study. In Latin America, this approach is germinating, motivating diverse researches. In this line, the interest in the evaluative practice in higher education in countries such as Bolivia, Colombia, Ecuador and Peru arose, generating the objective of the study, which was to analyze the scientific contributions published in journals indexed in high impact databases related to formative evaluation in higher education in the countries of the Andean Community. The methodology corresponded to a qualitative systematic review from 2010 to 2021 applying the PRISMA statement for the search in the bibliographic databases: Scopus, EBSCO, ProQuest and REDIB; the results were the identification of 25 articles between quantitative, qualitative and mixed that were analyzed in their form and content on formative evaluation. In conclusion, the aspect of greatest interest reflected in the studies was the predominantly cognitive teaching evaluation practice for approval and disapproval purposes in higher education in the CAN, and other studies reflected institutional and teachers' interest in implementing formative evaluation in the face-to-face and virtual modality, with Colombia standing out significantly.

Keywords: Formative assessment, summative assessment, higher education, Andean Community of Nations.

SOMMARIO

Gli esperti concordano sul fatto che la valutazione formativa tende ad essere il miglior processo per ottenere un apprendimento significativo a tutti i livelli di studio. In America Latina, questo approccio sta germogliando e motivando diverse ricerche. In questa linea, è sorto l'interesse per la pratica valutativa nell'istruzione superiore in paesi come Bolivia, Colombia, Ecuador e Perù, generando l'obiettivo dello studio, che è stato quello di analizzare i contributi scientifici pubblicati in riviste indicizzate in banche dati ad alto impatto relative alla valutazione formativa nell'istruzione superiore nei paesi della Comunità Andina. La metodologia corrispondeva a una revisione sistematica qualitativa dal 2010 al 2021 applicando la dichiarazione PRISMA per la ricerca nei database bibliografici: Scopus, EBSCO, ProQuest e REDIB; i risultati sono stati l'identificazione di 25 articoli tra quantitativi, qualitativi e misti che sono stati analizzati nella loro forma e contenuto sulla valutazione formativa. In conclusione, l'aspetto di maggiore interesse riflesso negli studi è stata la pratica di valutazione didattica prevalentemente cognitiva ai fini dell'approvazione e disapprovazione nell'istruzione superiore nella CAN, e altri studi hanno riflesso l'interesse istituzionale e degli insegnanti nell'implementazione della valutazione formativa nella modalità faccia a faccia e virtuale, con la Colombia che spicca in modo significativo.

Parole chiave: Valutazione formativa, valutazione sommativa, istruzione superiore, Comunità Andina delle Nazioni.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa afirma Rodríguez (2005), entendiéndose como el conjunto de acciones sistémicas, tiene la finalidad de recoger, analizar e interpretar información válida y confiable, la misma que, al ser comparada con un criterio referente, posibilita la toma de decisiones favorables al logro de los fines educativos y se constituye, sin duda alguna, en uno de los aspectos que mayores dificultades y controversias suscita en los procesos educativos a nivel mundial.

La evaluación tradicional está caracterizada por ser sumativa, calificadora, aplicada en momentos específicos y con fines de aprobación o desaprobación y no expresa las razones de los resultados. Por ello López (2012), expresaba la urgencia de asumir otros enfoques sobre el proceso de evaluación; enfoques que atiendan la necesidad de una realidad integral ya que el ser humano se compone de diversas dimensiones que la educación no puede desatender.

La evaluación formativa, a pesar de sus orígenes a inicios del siglo XX, recién en las últimas décadas empieza a ser, comprendida y valorada como una evaluación más pertinente y coherente con una visión y concepción integral de la educación. La evaluación formativa permite a docentes y estudiantes que, la información que recoge sobre el proceso de enseñanza aprendizaje conlleve a la toma de decisiones en mejora de los desempeños esperados. (Brookhar, 2010).

En América Latina el enfoque formativo de la evaluación resulta especialmente novedoso. Con Zacarías, (2018) se reconoce que los gobiernos en Latinoamérica han implementado políticas de evaluación educativa para conocer resultados cuantitativos propios de la evaluación sumativa, pero vienen implementando políticas que permiten la obtención de insumos para la evaluación formativa en los diversos niveles de estudio desde una perspectiva curricular por competencias.

Los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones (CAN): Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, con histórica data en educación superior, sobre todo universitaria, motivaron la necesidad de indagar sobre el estado de la cuestión del proceso de la evaluación formativa en ese nivel de estudios, con la finalidad de describirla, desde el análisis documental de estudios originales sobre la práctica evaluativa en la enseñanza superior en cada uno de estos países andinos.

Para la descripción del problema se han revisado en la línea de tiempo, del año 2010 al 2021, investigaciones sobre evaluación formativa o de cualquiera de los aspectos que son inherentes a ella y que se hayan realizado sobre los países miembros de la CAN considerando la pregunta: ¿Cuáles son los aportes científicos relacionados con la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina? Procediéndose a la búsqueda para la identificación de los estudios convenientes al análisis requerido.

Realizada una esmerada revisión de la literatura científica se evidenció la justificación desde aspectos como la pertinencia para encontrar similitudes o diferencias entre las investigaciones analizadas. Respecto a la inferencia la significancia de la investigación se evidencia a través de cuatro estimaciones: práctica, teórica, metodológica y epistemológica.

Desde la estimación práctica, las conclusiones de la investigación tienen la capacidad de contribuir con fundamentación, en base al análisis realizado, con la toma de decisiones de los agentes educativos de la educación superior de los países de la CAN para que la evaluación formativa logre implementarse debidamente beneficiando el logro de competencias de los futuros profesionales e impulsando futuras investigaciones sobre los vacíos hallados. (Botella y Zamora, 2017).

Desde la perspectiva teórica los datos hallados en la revisión sistemática generan reflexión significativa sobre los aspectos de la evaluación formativa (Santa Cruz, 2015). Por otro lado, la conclusión de la investigación considera información valiosa sobre las características de la evaluación formativa en la

educación superior de los países de la CAN lo que permite disminuir brechas de conocimiento en relación a otras realidades evaluativas dentro de la propia CAN y fuera de ella y establecer alternativas de mejora.

Metodológicamente, la revisión sistemática siguió parcialmente la guía PRISMA 2020 para la búsqueda en los motores como Scopus, EBSCO, ProQuest y REDIB que permitieron identificar los insumos para el análisis, encontrando artículos en revistas indizadas que trataban sobre la evaluación formativa en la educación superior de países de la Comunidad Andina. La colección de datos se registró en gestores virtuales y mecánicos, y han servido para citar y referenciar en la investigación según las Normas APA respetando la autenticidad y propiedad intelectual de los autores.

El objetivo general fue analizar los aportes científicos de las investigaciones originales sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina de Naciones hallados en revistas de alto impacto indexadas en base de datos significativas en el período del año 2010 hasta el año 2021. Del objetivo general nacen los objetivos específicos que a continuación se detallan: (a) Identificar la cantidad de aportes científicos relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina entre los años 2010 al 2021, (b) Determinar los países de donde provienen los artículos de investigación relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina, (c) Distinguir las bibliotecas virtuales dónde se ubican los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina, (d) Verificar los diseños de investigación utilizados por cada autor en los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina, (e) Identificar características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina consideradas en los artículos seleccionados, (f) Establecer coincidencias y diferencias estudiadas en los artículos seleccionados sobre las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.

II. MARCO TEÓRICO

En las tendencias pedagógicas contemporáneas a nivel mundial, la evaluación formativa va generando adhesión como enfoque apropiado para el logro de los aprendizajes. El interés es en todos los niveles educativos de parte de los diversos actores que participan en la dinámica fundamental de los procesos educativos. A raíz de la pandemia por el Covid-19 los docentes que participaron de un estudio de la UNESCO (2021) en América Latina y el Caribe consideraron a la evaluación formativa como una metodología innovadora que puede mejorar las perspectivas de nuevos modelos educativos.

En la educación superior de los países miembros de la Comunidad Andina va surgiendo el interés por la evaluación centrada en los aprendizajes y ello está dando lugar a investigaciones, todavía muy escasas a nivel de estudios primarios. En la presente indagación, se han considerado como antecedentes, artículos originales de los países miembros de la Comunidad Andina e investigaciones sobre evaluación formativa de países fuera de la CAN referidos a la evaluación formativa o a cualquiera de sus componentes o procesos.

Al respecto, Amurrio (2021) centró su estudio en el modelo de evaluación de aprendizajes por competencias en una universidad privada de Bolivia. La investigación fue descriptiva y de tipo transversal, documental y de campo. Conllevó métodos de investigación del nivel teórico, empírico y estadístico, con aplicación de cuestionario a docentes y a estudiantes con la finalidad de caracterizar la evaluación que estaba aplicando la universidad y así poderla comparar con lo que demandan los nuevos enfoques de la evaluación centrada en los aprendizajes. Los resultados evidenciaron que la realidad evaluativa correspondía a la de la evaluación tradicional.

Boude et al., (2021) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue identificar las concepciones que poseen los docentes colombianos de educación superior sobre el proceso de evaluación en los tiempos de emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19 y las dificultades y oportunidades devenidas. El enfoque fue metodológico cualitativo con propósito descriptivo. La composición

de la muestra fue de 41 docentes miembros de 21 instituciones de educación superior, 9 de gestión pública y 12 de gestión privada. El instrumento aplicado fue una encuesta estructurada. Los resultados evidencian que los docentes han reflexionado sobre el proceso de evaluación y su gravitante rol en la formación de los futuros profesionales. También se resalta la importancia de las tecnologías en la mejora de los procesos de evaluación en la educación superior.

Bringas & Ledesma (2021) investigaron para determinar si existían diferencias en el proceso de retroalimentación asertiva a estudiantes de educación superior pedagógica en una institución pública y en una privada de Lima, en la modalidad de enseñanza a distancia en el contexto del COVID 19. El objetivo estuvo centrado en determinar si existen o no diferencias en el nivel de retroalimentación asertiva. La metodología fue cuantitativa con un diseño no experimental, descriptivo, comparativo y de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 200 estudiantes de dos instituciones pedagógicas de Lima. Se aplicó la técnica de la encuesta con un cuestionario debidamente validado. Los resultados revelaron que no existe diferencia en la aplicación de la retroalimentación asertiva en el contexto de la enseñanza a distancia y en la presencial.

Hernández et al., (2020) realizaron estudio sobre la mejora de la evaluación del aprendizaje aplicada por docentes de educación superior del país de Ecuador luego que estos fueron sujetos de una experiencia de mejora de la práctica evaluativa. 20 fueron los indicadores referentes que se analizaron antes y después de la experiencia de mejora. El enfoque de investigación fue mixto con estudio longitudinal descriptivo en base a encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes. Los períodos académicos comparados fueron dos. Se calcularon medias, varianzas, los Alpha de Cronbach y los U de Mann-Whitney. Los resultados constataron que continuaron presentes diversos problemas, pero más del cincuenta por ciento de los 20 indicadores fueron mejorados significativamente.

Estudios realizados en países distintos a los de los de la Comunidad Andina en relación con la evaluación formativa son considerados a continuación.

Luna (2019) desarrolló el estudio sobre la metodología de la evaluación formativa del modelo educativo en una universidad estatal de México. Tres estudios componían el método y las técnicas utilizadas fueron de análisis, referidas al contenido; también se formaron grupos de discusión y se requirieron estrategias psicométricas. Fueron aplicados dos cuestionarios, uno para cada grupo diferenciado: estudiantes de etapa básica y estudiantes de las etapas disciplinarias y profesional. Los resultados registran la identificación de los elementos críticos del modelo y los aspectos que requieren mejoras.

Maldonado et al., (2020) concluyeron la investigación que identificó las representaciones que se han formado los estudiantes de carreras pedagógicas sobre la evaluación. El estudio de enfoque cualitativo y de carácter interpretativo evidencia el cómo, para qué y qué efectos tiene evaluar y ello en base a textos elaborados por 51 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad estatal de Chile. Los resultados confirmaron la aseveración que coexisten diversos conceptos de evaluación; la evaluación carece de fundamentación y se advierte la propensión de repetir la experiencia sobre evaluación adquirida en la etapa de la escolaridad la que incide con intensidad en la representación de la evaluación de los futuros docentes

Gallardo et al., (2016) hicieron estudio de análisis y comparación sobre la valoración y percepción de los estudiantes acerca del sistema de evaluación formativa y compartida implementado en su proceso de aprendizaje. El estudio se realizó en una universidad de Chile con dos grupos: uno, de formación inicial para profesores de educación física y el otro grupo de formación profesional Técnico deportivo. El estudio utilizó una metodología mixta por la combinación de datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados evidenciaron alta valoración a las ventajas que reporta la evaluación formativa y compartida.

Martínez et al., (2017) plantearon un estudio cuyo objetivo fue comprobar las diversas percepciones que docentes y estudiantes tienen sobre la evaluación. Percepciones que en la vida práctica influyen en el diseño del programa de estudios y la misma relación entre evaluación y calificación. El

estudio comprendió dos grupos de 1133 estudiantes; un grupo del Grado Maestro itinerario de Educación física y el otro grupo del Grado de Ciencias de la actividad física y del deporte matriculados en 16 universidades españolas, también comprendió a 217 docentes entre varones y mujeres pertenecientes a las mismas universidades. El mismo cuestionario fue aplicado a los dos grupos y se formó un grupo de discusión de docentes y otro grupo de discusión de los estudiantes. Los resultados revelaron que es escasa la coincidencia entre docentes y estudiantes sobre la función, el diseño y la práctica de la evaluación que evidencia a su vez, la necesidad de mejorarla hacia una evaluación enfocada en los aprendizajes como es la evaluación formativa.

Vera et al., (2017) estudiaron las percepciones de los docentes de Educación Superior y Básica de Chile, sobre sus prácticas evaluativas para determinar la relación con la experiencia profesional, el nivel educativo de desempeño y el grado académico. Desde la estadística, los datos obtenidos evidenciaron que no se dan diferencias significativas, pero sí se concluyó de una correlación directa de las prácticas evaluativas empleadas en el aula y las habilidades que los docentes expresan que poseen.

Fraile et al., (2013) concentraron su investigación en el análisis de la influencia de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en la práctica docente sobre el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por cincuenta y dos asignaturas en diecinueve universidades españolas y con un total de tres mil seiscientos dieciocho estudiantes. Se emplearon técnicas numéricas y gráficas para la descripción del grupo y el análisis de varianza. El resultado evidenció que el rendimiento académico mejora ostensiblemente cuando en el proceso de aprendizaje se utilizan sistemas de evaluación formativa.

La actual comprensión de la evaluación formativa está sustentada en fuentes teóricas que se han desarrollado a lo largo del tiempo.

Brookhart (2010) consideró cuatro etapas en el desarrollo de la noción de evaluación formativa. Correspondió a Scriven (1967) el origen de la noción de

evaluación formativa como la actividad que se realiza durante el proceso de un programa o producto para ayudar a mejorarlo mientras se está realizando. Su objetivo es detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los procesos con la finalidad de retroalimentarlos.

Blomm et al., (1971) agregaron que la evaluación formativa comprende la recolección, evaluación y uso de la información que permite a los docentes tomar decisiones instruccionales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sadler (1989) citado por Jonsson (2012), sumó la idea que la información de la evaluación formativa es útil a los estudiantes para que mejoren su propio desempeño. Brookhart et al., (2010) aportaron el aspecto afectivo de la evaluación formativa entendiendo que permite que el estudiante se motive en la mejora de sus aprendizajes.

La evaluación formativa inicialmente se desarrolló en el marco del modelo de Mastery Learning de Bloom, con base en los principios neo conductistas del diseño instruccional (enseñanza – prueba – retroalimentación o corrección). El neo conductismo de Tolman (1938) manifestó una leve evolución respecto del conductismo puro, centró su interés en cómo se produce el cambio paulatino de las personas respecto de sus costumbres y en cómo se comporta al realizar esos cambios. (Martínez, 2012).

McMillan (2007) explicó que la evaluación formativa se comprende como la recolección, evaluación y el uso de la información que ayuda a los docentes a tomar decisiones para mejorar el proceso educativo. Moll, (2018) resalta que la evaluación formativa además de detectar dificultades también identifica los progresos de los estudiantes.

Brookhart (2010) planteó la evaluación formativa como un proceso a través del cual se recoge información del proceso de enseñanza aprendizaje, información que los docentes pueden tomar en cuenta para tomar decisiones instruccionales y también los estudiantes para superar dificultades y mejorar su propio desempeño lo que se convierte en una fuente de motivación para los estudiantes. La misma autora resumió en cuatro etapas el proceso de evaluación

formativa (a) Información sobre la marcha del proceso Enseñanza-Aprendizaje. (b) Se usa para que el docente tome decisiones instruccionales. (c) Obliga a los alumnos a mejorar su desempeño. (d) Debe servir de motivación a los estudiantes.

Bloom, reafirmando lo anterior definió conceptos inherentes a la evaluación formativa, planteó que ésta, además de independientemente informar sobre el aprendizaje en todo su proceso y no solamente respecto a los resultados finales, actúa como vehículo para que los docentes tomen decisiones instruccionales más acertadas.

Martínez (2012), en la misma línea, comprende la evaluación formativa como la función de ajuste y regulación de la planificación en relación a los logros que el estudiante va evidenciando en el proceso de aprendizaje.

Leyes (2019) destaca los principios constructivistas de la evaluación formativa con los aportes de la psicología cognitiva de Jean Piaget y los enfoques socioculturales. Dichos principios son los conocimientos previos como enlace de los nuevos conocimientos para que el estudiante propicie su propia significación personal de lo aprendido lo que constituye el Aprendizaje significativo. La consideración de los diversos ritmos de aprendizaje; la vinculación de la motivación y el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente, valoración de los errores como oportunidad de aprendizaje y el carácter retroalimentador del proceso evaluativo.

El mismo Leyes (2019) considera el enfoque sociocultural de Vygotsky en el desarrollo de una educación formativa que atiende las diferencias de los estudiantes considerando la Zona de Desarrollo Próximo, la Real y Potencial significando lo que un estudiante puede realizar autónomamente, lo que puede aprender con ayuda de otro mejor capacitado y en esa dinámica se desarrolla el continuo aprendizaje.

Siguiendo a Leyes (2019), el otro aporte sociocultural complementando a Vygotsky es la idea de andamiaje de Bruner. El andamiaje viene a ser las

orientaciones, instrucciones, indicaciones, motivación que, por ejemplo, el docente brinda al estudiante para que aprenda o sea competente en algo que, sin esa ayuda no podría lograrlo. La intervención se caracteriza por refuerzos, motivación, regulación, mostrando opciones para superar los obstáculos del aprendizaje.

Se comprende con Moreno et al., (2017) que las Teorías del Aprendizaje en relación a la educación superior han transitado por el Conductismo, Cognitivismo y el Constructivismo y en los últimos tiempos se ha ingresado a la era del Conectivismo. En la educación superior se están dando transformaciones en la manera como los estudiantes aprenden. El pensamiento crítico empieza a tomarse en cuenta para desarrollarlo en los estudiantes de educación superior. López et al. (2021). No implica que el estudiante deje su creatividad en la construcción de su propio conocimiento a través de significativos aprendizajes, pero empieza a ser mediado por el conectivismo que de acuerdo con Siemens (2014) es la teoría del aprendizaje para la era de la información.

Matienzo (2020) resalta la importancia de la teoría del aprendizaje significativo en la educación superior afirmando que, si se logra que el estudiante universitario aplique la formación recibida en el aula de manera activa y no como una mera memorización de textos, entonces realmente se hablará de un proceso educativo exitoso. La predisposición del alumno para aprender es una de las dos condiciones claves para el aprendizaje significativo y los docentes son esenciales para que se logre.

Conceptualmente se asume la definición de evaluación formativa planteada por Anijovich (2017), al considerarla una actividad que realizan los estudiantes de manera individual, en situación de evaluación, que no les afecta sus calificaciones, pero sí le permite saber a cada alumno y a su profesor, qué tan lejos o cerca se encuentran de la meta perseguida, constituye un elemento autorregulador para conocer si debe volver atrás, detenerse en una parte del proceso, o avanzar. La EF es una especial oportunidad para que el estudiante de educación superior “ponga en juego sus saberes, haga visible sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes”.

La definición de Oramas, A. (2020) sirve para entender la práctica evaluativa en la presente investigación, considerándola como el conjunto de actividades que el docente, en su función de evaluador, lleva a cabo para concretizar operativamente su acción pedagógica lo que implica acciones de planificación, ejecución, comprensión de los resultados, valoración de los aprendizajes y la toma oportuna de decisiones que logren los aprendizajes esperados.

Anijovich (2017), significa la retroalimentación o feedback como el proceso que brinda información esencial para el estudiante lo que le permite comprender, en qué falló, y cómo puede corregirlo. Le permite darse cuenta si está comprendiendo bien el tema o no. Y si fuera que no lo estuviera comprendiendo, tiene la posibilidad de volver a reflexionar. El feedback es útil para el proceso de aprendizaje en la medida en que se facilite la oportunidad para trabajar a partir de la información recibida. La retroalimentación puede incentivar la metacognición.

En la misma línea, Valdivia (2014) caracteriza la retroalimentación efectiva en la enseñanza superior como el proceso fundamental porque permite a los estudiantes identificar sus logros y los aspectos que debieran mejorar. El docente es clave en este proceso quien debe hacer asequible el proceso describiendo con claridad los aprendizajes a lograr. Una característica fundamental de una retroalimentación efectiva es que sea asequible y descriptiva respecto del aprendizaje.

Anijovich & Gonzales (2011) definen la autoevaluación como una estrategia que facilita a los alumnos evaluar sus producciones y el proceso de cómo lo han o no logrado; el estudiante desempeña un rol protagónico ya que él mismo realiza el proceso de evaluación revisando sus respuestas, las estrategias que ha empleado y valora su producto comparándolo con el propósito de aprendizaje esperado.

Con los precedentes autores se define la evaluación entre pares como una “variante de las prácticas de autoevaluación” que enriquece la valoración

propia y la de los demás, abona en la consolidación de la comprensión de los procesos y criterios de evaluación, favorece el clima de trabajo colaborativo y requiere de pautas reguladoras por parte de los docentes que garanticen el éxito de este tipo de evaluación.

La Educación Superior, nivel de estudios en el que se ha centrado esta investigación, es definida por la UNESCO (2015), como “aquella que está conformada por los programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que están habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación”.

Comunidad Andina de Naciones (CAN), es la organización internacional que cuenta con diversos órganos e instituciones que integran el Sistema Andino de Integración (SAI) con el objetivo de alcanzar un desarrollo integral, equilibrado y autónomo, mediante la integración andina, con proyección hacia una integración sudamericana y latinoamericana. Con el Acuerdo de Cartagena suscrito el 26 de mayo de 1969 nace el Tratado Constitutivo que estableció los objetivos de la integración andina, los principios, lineamientos y procedimientos de la institución. También quedaron establecidas las políticas y los mecanismos que deben desarrollar los órganos comunitarios.

De esta manera nació el proceso andino de integración que actualmente recibe el nombre de Comunidad Andina de Naciones. Originalmente los países que integraban la CAN eran Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. En la actualidad sólo la conforman Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, naciones que tienen en común un mismo pasado, una geografía diversa, son pluriculturales y con una amplia diversidad natural. También los hermana objetivos y metas comunes. (Portal de la Comunidad Andina, 2021).

La conceptualización de Educación Superior en los Países de la Comunidad Andina de Naciones, se replica de Easterly (2001), afirmando que la educación superior en los países de la Comunidad Andina se erige como un instrumento fundamental al incidir directamente en la persona y posicionarla

como actor directamente relacionado con la economía, que en conformidad con Lever, L. (2016), permite reducir los límites a la movilidad social que caracterizan las estructuras sociales con altos porcentajes de la ciudadanía en situación de vulnerabilidad y pobreza. (Olarte, 2020).

La educación superior en los países de la CAN tiene sus propias características y sistemas según cada nación integrante.

Bolivia divide en tres sistemas el nivel superior de estudios: Universidades Públicas, Universidades Privadas e Institutos de Formación Técnica los que pueden también ser públicos y privados. La Ley N° 070 - 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, entre sus objetivos contempla, mejorar la calidad y los procesos de acceso, incorporación, permanencia y titulación de la educación universitaria, aumentando, entre otros, la formación y desempeño del personal docente. Esta misma Ley dispone implementar la política de formación técnica y tecnológica en el país andino. (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2021).

Colombia establece como educación superior, a la etapa final del proceso de aprendizaje académico posterior a la secundaria. Es impartida en las universidades, institutos superiores o academias de formación técnica. La enseñanza que ofrece la educación superior es a nivel profesional. La Ley 30 del año 1992 y la Ley 115 del año 1994 norman la educación superior en Colombia, la misma que está establecida como un servicio público cultural, consustancial a la finalidad social del Estado. (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

El nivel superior en Ecuador es identificado como la educación que se brinda luego de terminado el bachillerato o sus equivalentes. Las instituciones de educación superior se dedican a la formación de recursos humanos en los diversos campos del saber cómo el de la ciencia, tecnología y humanidades. La Ley N° 139 de 2001 es la que reglamenta la educación superior la que se caracteriza por tener tres niveles: técnico, de grado y de posgrado. (Minudec, 2021)

En Perú la educación superior comprende la educación tecnológica, de las Escuelas e Institutos pedagógicos y la educación universitaria. Este nivel incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización. La Ley universitaria N° 30220 establece regulaciones a todas las universidades que ejerzan su función en el país. La Ley N° 30512, es la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y rige a las instituciones de gestión pública, de Convenio con el Estado y a las privadas. (Ministerio de Educación, 2021).

Sobre el aspecto epistemológico, esta búsqueda permite identificar las conexiones entre los investigadores de los artículos analizados (Briceño et al., 2012). Se tiene en cuenta que el investigador interviene como parte de un todo en la contextualización social para generar conocimiento y comprensión sobre la evaluación formativa y sus categorías en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es una Revisión Sistemática de enfoque cualitativo y de diseño observacional retrospectivo. Sistemática porque se realizó la evaluación ordenada y explícita, aplicando la Declaración PRISMA, de artículos científicos en inglés y español publicados en revistas indexadas en Scopus, EBSCO, ProQuest y REDIB relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países miembros de la CAN: Bolivia, Colombia y Ecuador y Perú.

La secuencia que caracterizó el diseño sistémico siguió los siguientes pasos: (a) la codificación abierta, (b) la codificación axial, (c) la codificación selectiva, d) visualización de la teoría fundamentada como producto del análisis, e) la recolección de la información a través de los motores de búsqueda. (Strauss & Corbin, 2002).

La recopilación de las evidencias científicas se hizo siguiendo rigurosamente los principios del método científico. (Araujo, 2011). Su enfoque cualitativo lo adquiere porque las evidencias que presenta son de forma “descriptiva”, sin análisis estadístico. (Aguilera,2014).

Figura 1. Esquema del diseño sistemático



Nota: Strauss & Corbin, (2002)

3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización apriorística

La RAE define el término “categoría”, entre otros significados, como cada una de las clases o divisiones establecidas al clasificar algo. En investigación se distinguen categorías y subcategorías. Las categorías son las que “denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías detallan dicho tópico en micro aspectos” (Cabrera, 2005).

Las categorías propuestas en referencia a la evaluación formativa en educación superior de los países de la Comunidad Andina fueron apriorísticas y se han considerado algunas que han emergido del proceso de revisión e indagación. (Cabrera, 2005). Se elaboró la matriz de categorización apriorística.

3.3 Escenario de estudio

El escenario de estudio lo han constituido las bases de datos bibliográficos que contienen artículos científicos, realizados en cualquier territorio, y que están relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, miembros de la Comunidad Andina de Naciones.

3.4 Participantes

Los participantes o unidades considerados en la búsqueda de fuentes indizadas, lo han constituido los artículos científicos que están alojados en motores de búsqueda prestigiosos como:

(a) Scopus, base de datos de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier, de literatura peer review y contenido web de calidad, con herramientas para el seguimiento de análisis y visualización de la investigación que permite realizar diferentes opciones de búsqueda. Tiene la funcionalidad “CitaciónOverview”, perfil de afiliación o de autor, Journal Analyzer y cuenta también con métricas de impacto. (FECYT INNOVACIÓN, 2021).

(b) EBSCO es una base de datos que ofrece textos completos, índices y publicaciones periódicas y académicas que cubren diferentes áreas de las ciencias y humanidades. Tiene cobertura de publicaciones muy importantes a nivel mundial. Destaca que los documentos están seleccionados por temáticas; cuenta con especificaciones de criterios de búsqueda; filtra resultados, realiza almacenamiento de búsquedas y permite acceso a diferentes tipos de documentos. (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020).

(c) ProQuest proporciona recursos para gestionar información y prestar servicios a bibliotecas e investigadores. Reúne fuentes autorizadas, páginas digitales, tesis doctorales, páginas de periódicos, libros electrónicos, entre otros. Su tecnología sirve para que todo el material que ofrece pueda ser gestionado por bibliotecarios. (Universidad de Salamanca, 2017).

(d) REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, es una plataforma electrónica de revistas científicas y académicas de calidad comprobada producidas en Iberoamérica y de acceso abierto para los usuarios; en ella se encuentra información bibliográfica, estadística y bibliométrica. (Portal de REDIB, 2021).

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas se definen como el conjunto de instrumentos que permiten a los investigadores efectuar el método. El uso de técnicas para el recojo de información es la etapa en la que se inspecciona y se transforman los datos con el propósito de destacar la información que sea útil, lo que sugiere conclusiones y apoyo a la toma de decisiones (Hernández & Ávila, 2020).

La técnica aplicada ha sido la del análisis documental que estudió los artículos seleccionados en su aspecto externo o formal que comprendió la descripción bibliográfica y la catalogación que a su vez permitió el registro bibliográfico. El análisis interno o de contenido se centró en el mensaje y temas que trata cada documento. Este análisis incluyó indización y resumen (Corral et al., 2015).

La ficha de registro en hoja de cálculo ha sido uno de los instrumentos para el recojo de información externa e interna de los artículos seleccionados. También constituyeron instrumentos indispensables los equipos computacionales de características apropiadas y con acceso a internet. Finalmente, Mendeley, gestor de bibliografía fue el instrumento para el almacenamiento y organización de los documentos considerados en la investigación (Gallegos et al., 2017).

3.6 Procedimiento

El procedimiento es un método o forma de realizar algo de manera secuencial. Se siguió un orden sucesivo para la organización de los datos hallados como resultado de la búsqueda para su posterior interpretación. (Strauss & Corbin, 2002). La identificación de los artículos que son las unidades del análisis documental secuenció los siguientes pasos:

Paso 1. Se accedió a cada una de las bases de datos de Scopus, EBSCO, ProQuest y REDIB con el siguiente título: Evaluación formativa en educación superior de los países de la Comunidad Andina, con la finalidad de verificar si hay estudios con título igual o parecido. Luego se realizó la búsqueda en idioma inglés con el título formative evaluation in higher education in the Andean Community. El rango de búsqueda establecido fue del año 2010 hasta el 2021. Se ha limitado la selección a artículos publicados en revistas y referidos a la educación superior en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. La información se organizó con el gestor de referencias sociales 2.0 Mendeley. (Gallegos, et al., 2017). Los datos de la ficha de registro se consignaron en el diagrama de flujo.

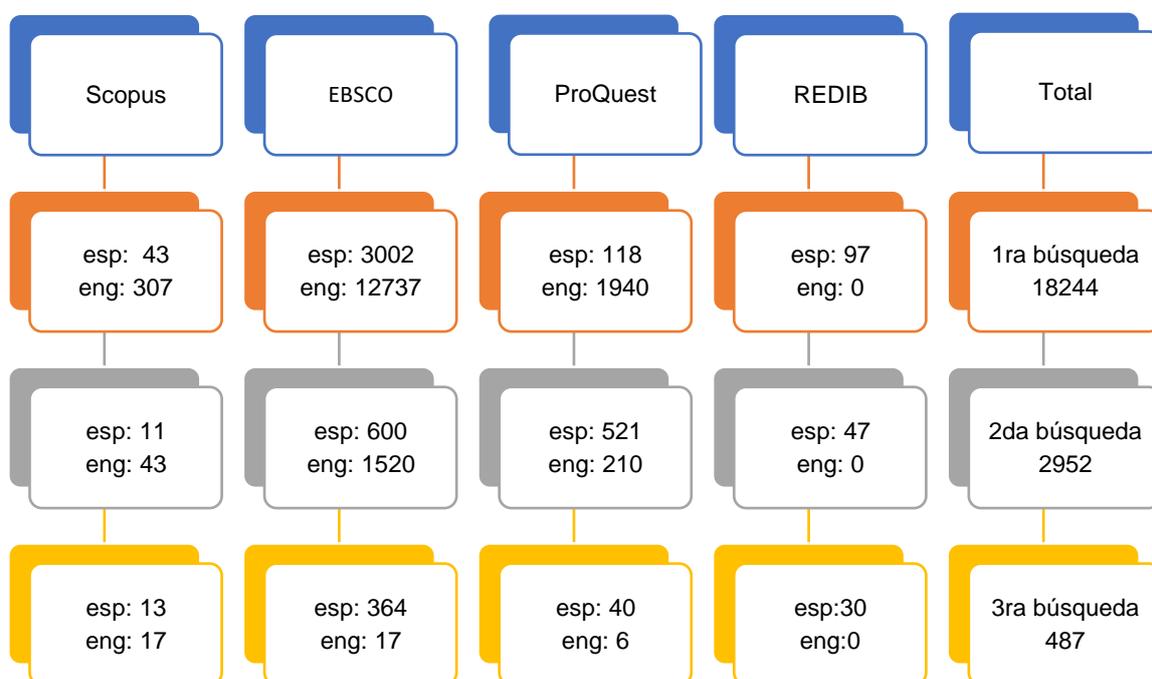
La ficha de registro en Excel cuenta con 5 columnas correspondiendo cada una a: (a) motor de búsqueda, b) Fecha de búsqueda c) Ecuación o título de la investigación, d) número de resultados inicial e) Revista de publicación y año.

La información fue almacenada en la carpeta creada para ese fin en la computadora de trabajo.

Paso 2. Se efectuó la segunda búsqueda en los motores escogidos y utilizando comillas para los descriptores, el conector boleano “y” en español y “AND” en idioma inglés y ello para la búsqueda por cada país miembro de la CAN: “Evaluación formativa en educación superior de Bolivia”, “Evaluación formativa en educación superior de Colombia”, “Evaluación formativa en educación superior de Ecuador” “Evaluación formativa en educación superior de Perú”. “Formative “AND” evaluation “AND” higher “AND” education “AND” Bolivia”, “Formative “AND” evaluation “AND” higher “AND” education “AND” Colombia”, “Formative “AND” evaluation “AND” higher “AND” education “AND” Ecuador”, “AND” Perú”. Los resultados se gestionaron de la misma manera que los datos iniciales.

Paso 3. En los motores de búsqueda se colocaron las palabras claves del título usando el signo + (para inclusión) para cada búsqueda por país andino: Evaluación formativa + educación superior + Bolivia, Evaluación formativa + educación superior + Colombia, Evaluación formativa + educación superior + Ecuador, Evaluación formativa + educación superior + Perú. Los resultados identificados se han manejado según la metodología establecida.

Figura 2. Resultados de búsqueda en bibliotecas virtuales



Nota: Elaboración propia

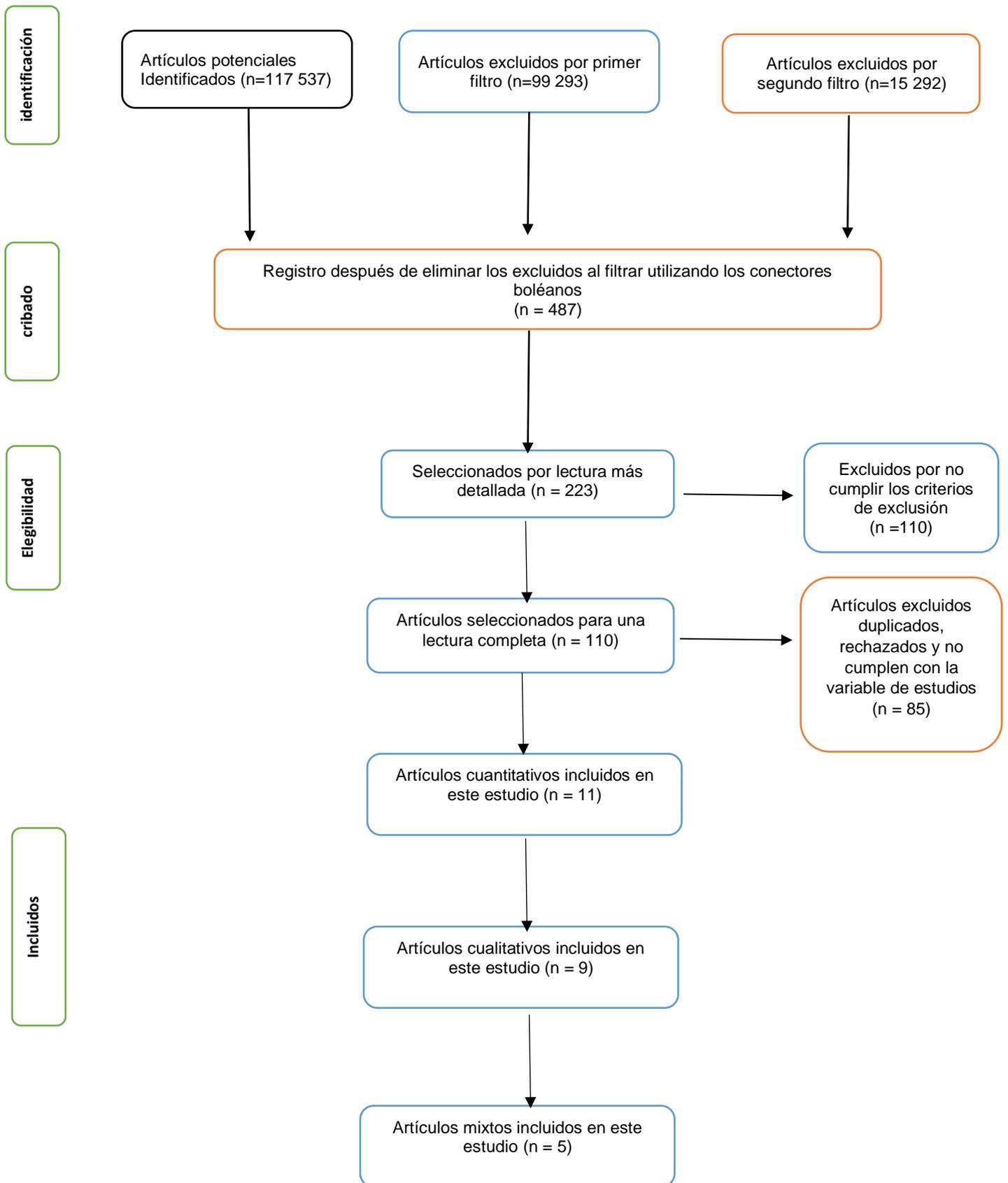
Paso 4. Se revisó el resumen o abstract de los artículos y de las palabras claves para afinar una selección de artículos según las necesidades de la investigación.

Paso 5. Se realizó un nuevo filtro con criterios de inclusión y exclusión final, los criterios fueron +evaluación + retroalimentación + Bolivia – colegios, +evaluación + retroalimentación + Colombia – colegios, +evaluación + retroalimentación + Ecuador – colegios, +evaluación + retroalimentación + Perú – colegios. También se aplicó ese filtro con las palabras en idioma inglés: + evaluation + feedback + Bolivia –schools, + evaluation + feedback + Colombia – schools, + evaluation + feedback + Ecuador –schools, + evaluation + feedback + Perú –schools. Los resultados fueron gestionados de acuerdo al protocolo establecido para su organización permitiendo el análisis que identifica los aportes de cada artículo.

Paso 6. Se seleccionaron los artículos cuyas características convenían al tipo de la investigación y se organizaron en una matriz desde donde se realizó el análisis descriptivo.

Paso 7. Se han precisado los motivos por los que se realizó la revisión, qué se hizo para implementar y desarrollar la revisión y cuáles fueron los hallazgos. Para ello se utilizó la plantilla de diagrama de flujo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses) 2020 para revisiones sistemáticas. (Page et al., 2020).

Figura 3. Diagrama del flujo PRISMA



3.7. Rigor científico

El rigor científico aplicado en el desarrollo de la investigación garantiza que las conclusiones a las que se han arribado sean adecuadas y creíbles. (THAIT. 2012). Se ha apegado la investigación a los criterios de rigor establecidos por Guba (1981) como el valor de la verdad, el criterio de aplicabilidad, de consistencia y neutralidad, traducidos en la investigación cualitativa como credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

El criterio de credibilidad se aseguró otorgando el tiempo suficiente, necesario para la observación minuciosa de los participantes de la investigación, en este caso los artículos. También estableciendo comprobaciones cada tiempo y utilizando el método de triangulación. El criterio de transferencia se ha garantizado con la búsqueda y recolección exhaustiva de información y cantidad de datos. (Herrera, 2018).

La dependencia como criterio de rigor se ha sostenido con la aplicación disciplinada de las diversas opciones y criterios de búsqueda de información en las bases de datos bibliográficas que se han utilizado. Para el aseguramiento de la confirmabilidad se aplicó como estrategia el método de la triangulación y se ha contado con el apoyo de otros investigadores que han confirmado los resultados establecidos. (Herrera, 2018).

3.8. Método de análisis de la información

En acuerdo con Saíz, (2016) la tarea de analizar consiste en examinar sistemáticamente diversos elementos informativos delimitando partes y descubriendo las relaciones entre las mismas y con el todo. Su objetivo es comprender mejor la realidad estudiada y en lo posible avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

Para el análisis de la información se han aplicado las siguientes técnicas: revisión permanente y reducción de datos que implica la separación en unidades aplicando criterios temáticos y la categorización y codificación de la información como descriptiva, axial o relacional y selectiva. También se ha realizado la tarea de síntesis y agrupamiento. La disposición y transformación de datos que faciliten su comprensión y análisis se han presentado en gráficas y matrices descriptivas y explicativas.

Se ha realizado el análisis previo, en la preparación del material y en la selección de unidades. Luego se procedió a obtener los resultados y las conclusiones siguiendo estrategias para la interpretación e integración de los mismos como la consolidación teórica, aplicación de otras teorías, metáforas y síntesis. Luego se comprobó la verificación de las conclusiones. (Saiz, 2016).

3.9. Aspectos éticos

La calidad ética de la investigación se ha garantizado cumpliendo los criterios de las Normas APA, a lo establecido en la ley universitaria N° 30220 y a las normas establecidas por la Universidad Cesar Vallejo para los trabajos de investigación. Se ha respetado la propiedad intelectual, la confidencialidad y los derechos de todas las personas que han tenido relación con la ejecución de la investigación. El respeto, la búsqueda del bien común y la justicia, son los valores éticos que han animado y fundamentado el accionar investigativo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los objetivos planteados en la tesis se han logrado luego del análisis sistemático llevado a cabo por lo que a continuación se presentan los resultados hallados. El objetivo general fue analizar los aportes científicos de las investigaciones originales sobre la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina de Naciones hallados en revistas de alto impacto indexadas en base de datos significativas en el período del año 2010 hasta el año 2021.

Tabla 1

Identificar la cantidad de aportes científicos relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina entre los años 2010 al 2021

N°	Autor / Año	Procedencia	Muestra	Diseño/Tipo	Indización
1	Andrade et al., 2021	Perú	32 estudiantes	Investigación cuantitativa –Pre experimental	EBSCO
2	Cadena & Alvarez., 2021	Colombia	18 estudiantes	Investigación Mixta- Explicativa secuencial	EBSCO
3	Gantier, 2021	Bolivia	2 grupos de estudiantes	Investigación mixta- Cuasi experimental comparativa	REDIB
4	Falcón, et. al., 2021	Perú	8 docentes	Investigación cualitativa – Interpretativa fenomenológica	EBSCO
5	Bernate et al., 2020	Colombia	180 docentes	Investigación cuantitativa- Descriptiva correlacional	EBSCO
6	Carbajal, et al., 2020	Perú	100 estudiantes	Investigación cuantitativa- Descriptiva transversal	EBSCO
7	Coaquira, 2020	Perú	156 docentes	Investigación mixta – Explicativo secuencial	Scopus
8	Orozco & Ayala, 2020	Colombia	8 estudiantes	Investigación Cualitativa –	EBSCO

				Transversal hermenéutica	
9	Ortiz, 2020	Colombia	286 estudiantes universitarios y 1034 de Básica y Media 32 Profesores universitarios y 177 de Básica	Investigación cuantitativa Descriptiva – analítica -descriptiva	ProQuest
10	Vilchez, 2020	Ecuador	346 estudiantes	Investigación cuantitativa - Correlacional	EBSCO
11	García, 2019	Colombia	20 Estudiantes	Investigación cualitativa – Empírica analítica	EBSCO
12	Ocaña et al., 2019	Colombia	25 estudiantes universitarios	Investigación mixta	EBSCO
13	Rodríguez, 2019	Colombia	10 docentes universitarios	Investigación cualitativa Descriptiva - transversal	Scopus
14	Ruiz, 2019	Colombia	180 estudiantes universitarios	Investigación cuantitativa – Empírica- interpretativa longitudinal	EBSCO
15	Velarde, et al., 2019	Perú	Estudiantes	Investigación cuantitativa- Descriptiva correlacional	ProQuest
16	Díaz, 2018	Colombia	7 estudiantes	Investigación cualitativa – Descriptiva comprensiva	EBSCO
17	Romero et al., 2018	Colombia	24 estudiantes de posgrado	Investigación cualitativa- Descriptiva comprensiva	EBSCO
18	Tamayo & Cajas, 2017	Ecuador	30 estudiantes	Investigación cuantitativa- Cuasi experimental	EBSCO
19	Tapia & Tipula., 2017	Perú	83 docentes	Investigación mixta – Descriptiva explicativa correlacional	EBSCO

20	Alvira, 2016	Colombia	18 estudiantes	Investigación cualitativa – Investigación acción	EBSCO
21	Holmes et al., 2016	Colombia	400 estudiantes	Investigación cuantitativa- Exploratoria descriptiva transversal	EBSCO
22	Hermoza, 2015	Perú	Estudiantes de arte y diseño del 2015	Investigación cuantitativa- Descriptiva transversal	EBSCO
23	Areiza, 2013	Colombia	9 estudiantes	Investigación cualitativa- Descriptiva interpretativa	EBSCO
24	Ramírez y Olate, 2013	Colombia	65 estudiantes	Investigación cuantitativa Descriptiva - longitudinal	EBSCO
25	Pinilla-Roa et al., 2010	Colombia	10 grupos focales de profesores de posgrado	Investigación cualitativa Teoría fundamentada	EBSCO

Nota. Elaboración propia

Interpretación: Los artículos seleccionados, por cumplir con los criterios de inclusión, fueron 25, los cuales se analizaron según la demanda de los objetivos específicos.

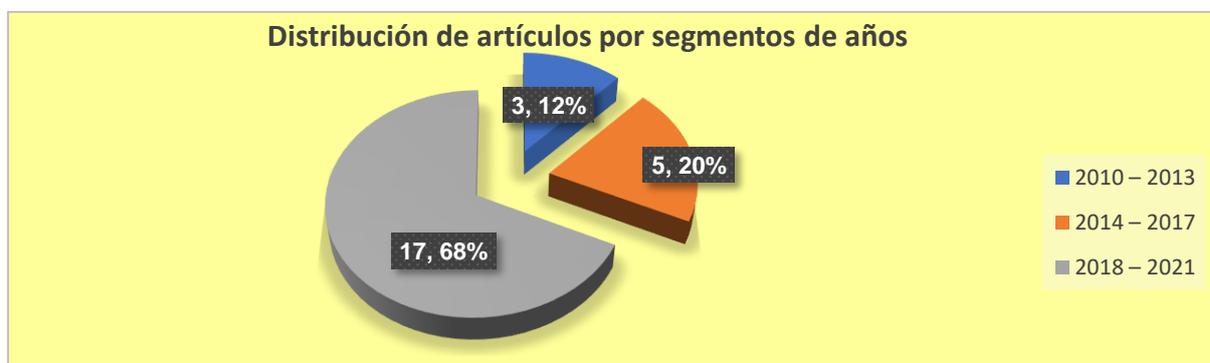
Tabla 2

Cantidad de aportes científicos sobre la evaluación formativa por segmentos de años del rango 2010-2021

Rango	f	%
2010 – 2013	3	12%
2014 – 2017	5	20%
2018 – 2021	17	68%
Total	25	100%

Nota: Matriz de artículos analizados

Figura 4: Distribución de artículos por segmentos de años



Nota. Resultados del cuadro Excel

Interpretación: la tabla 2 y la figura 4 expresan que de los 25 artículos seleccionados el 68% (17) fue publicado en el período 2018-2021; el 20% (5) fue divulgado entre el 2014 y 2017 y el 12% (3) fue difundido en el rango de años correspondiente al 2010 hasta el 2013. Se aprecia que la mayor cantidad de publicaciones se han producido entre los años 2018 – 2021 lo que refleja un incremento significativo de investigaciones relacionadas con la evaluación formativa en el nivel superior de estudios de los países de la CAN.

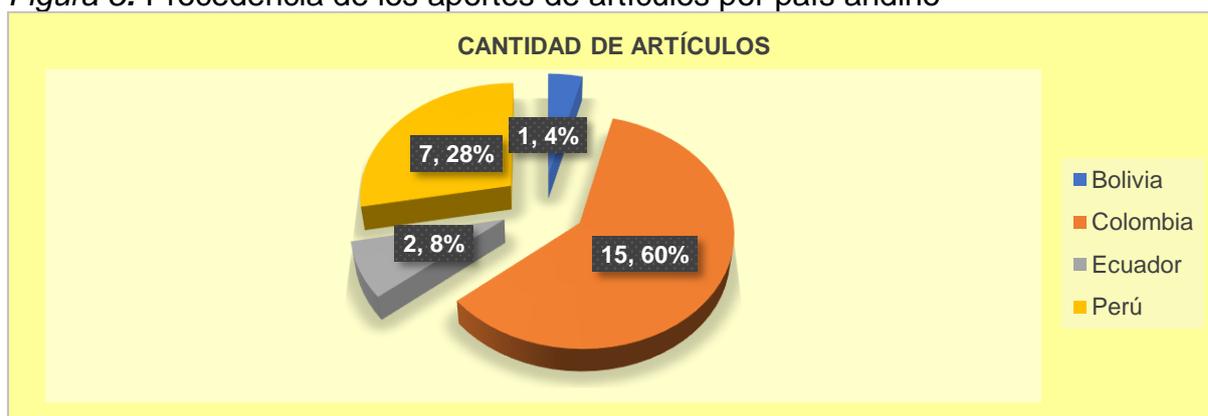
Tabla 3

Determinar los países de donde provienen los artículos de investigación relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina

Países de la CAN	f	%
Bolivia	1	4
Colombia	15	60
Ecuador	2	8
Perú	7	28
Total	25	100

Nota. Matriz de artículos analizados

Figura 5: Procedencia de los aportes de artículos por país andino



Nota. Resultados del cuadro Excel

Interpretación: la tabla 3 y figura 5 evidencian que de los 25 artículos el 60% (15) proceden de Colombia, el 28% (7) tuvieron origen en el Perú, el 8% (2) son oriundos de Ecuador y el 4% (1) corresponde a un estudio de Bolivia. Es significativo que Colombia tenga la primacía sobre los otros países de la CAN en número de publicaciones científicas sobre evaluación formativa en educación superior.

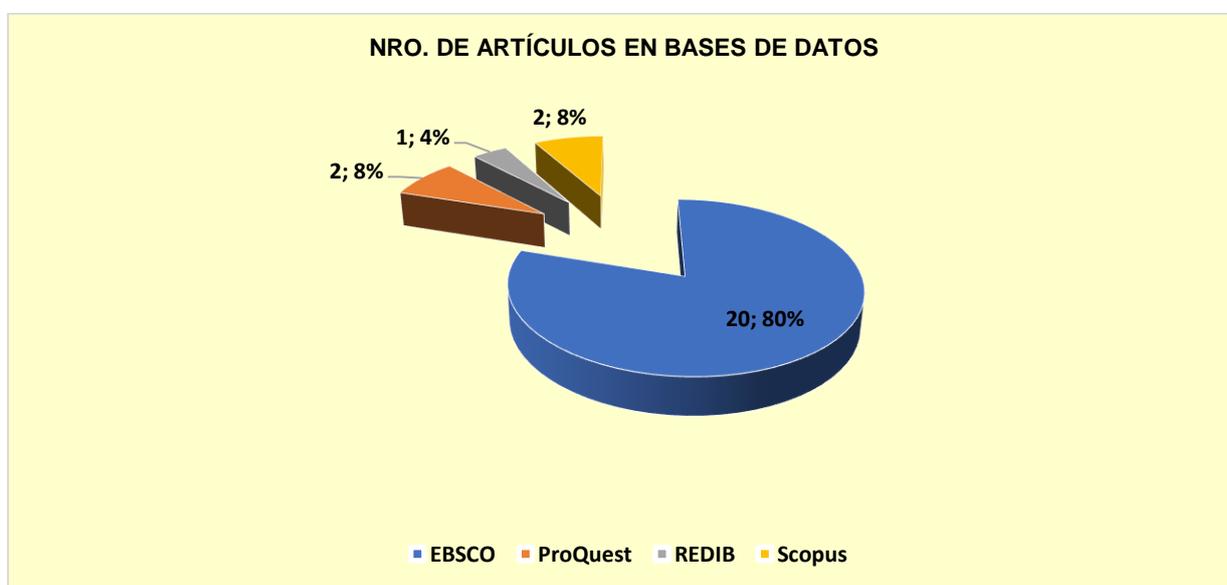
Tabla 4

Distinguir las Bibliotecas virtuales donde se ubican los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina

	Rango	f	%
EBSCO		20	80
ProQuest		2	8
REDIB		1	4
Scopus		2	8
Total		25	100

Nota: Matriz de artículos analizados

Figura 6: Artículos indexados en bibliotecas virtuales



Nota: Resultados del cuadro Excel

Interpretación: en la tabla 4 y figura 6 se constató que los artículos están almacenados en las siguientes Bases de Datos Bibliográficas: el 84% (20) en EBSCO, el 8% (2) se ubican en Scopus; otro 8% (2) se registran en ProQuest y el 4% (1) en REDIB. Se concluye que EBSCO alberga la mayor cantidad y porcentaje de los artículos considerados en el análisis.

Tabla 5

Verificar los diseños de investigación utilizados por cada autor en los artículos sobre evaluación formativa

Enfoque	Diseño de investigación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Cuantitativo	Investigación pre experimental	1	4
	Investigación cuasi experimental	1	4
	Investigación no experimental	9	36
Cualitativo	Fenomenológico	1	4
	Descriptivo comprensivo	4	16
	Descriptivo interpretativo	1	4
	Empírico analítico	1	4
	Investigación acción	1	4
	Teoría fundamentada	1	4
Mixto	Descriptivo explicativo	1	4
	Descriptivo secuencial	4	16
Total		25	100

Nota: Matriz de artículos analizados

Figura 7: Diseños de investigación



Nota: Resultados del cuadro Excel

Interpretación: En la tabla 5 y figura 7 se muestran los hallazgos respecto a los enfoques y diseños de investigación utilizados por los investigadores. Se encuentran artículos de enfoque cuantitativo que representan el 44% (11); estudios cualitativos que forman el 36% (9) y aportes de enfoque mixto siendo éstos el 20% (5). Es notorio que los artículos predominantes son los de enfoque cuantitativo.

Entre los diseños cuantitativos las investigaciones no experimentales alcanzan el 36% (9); el diseño cualitativo descriptivo comprensivo comprende el 20% (4) y empata estas cantidades el diseño mixto descriptivo secuencial con 20% (4). Los tres diseños alcanzan el 76% (17) del total de diseños.

El 24% (8) investigaciones está conformada por los siguientes diseños: diseños pre y cuasi experimentales 8%(2); descriptivo explicativo 4% (1), teoría fundamentada 4% (1), investigación acción 4% (1), empírico analítico 4% (1), descriptivo interpretativo 4% (1), fenomenológico 4% (1) y descriptivo explicativo 4% (1). Se aprecia mayor variedad de diseños propios del enfoque cualitativo.

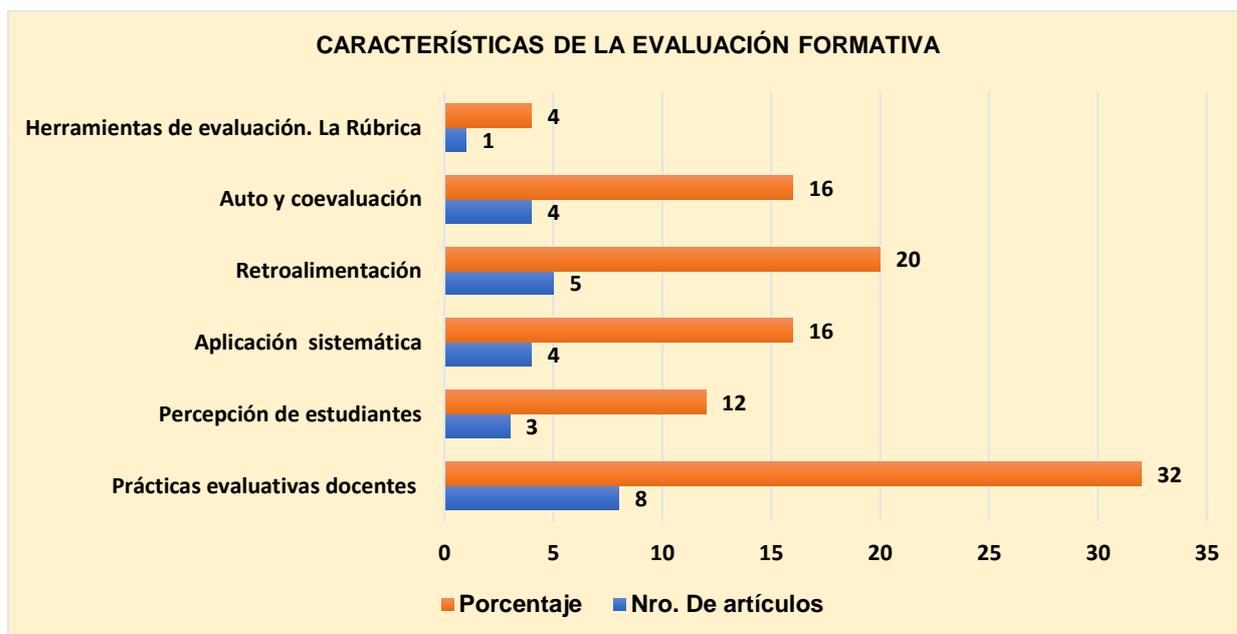
Tabla 6

Identificar características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina consideradas en los artículos seleccionados

Subcategorías	Incluye	%	No incluye	%	total	Total%
Prácticas evaluativas docentes	8	32	17	68	25	100
Percepción de estudiantes	3	12	22	88	25	100
Aplicación sistemática	4	16	21	84	25	100
Retroalimentación	5	20	20	80	25	100
Auto y coevaluación	4	16	21	84	25	100
Herramientas de evaluación. La Rúbrica	1	4	24	96	25	100

Nota: Matriz de artículos analizados

Figura 8. Características de la evaluación formativa



Nota: Resultados del cuadro Excel

Interpretación: En la tabla 6 figura 8 se identifican las subcategorías de las características de la evaluación formativa en educación superior sobre las que han centrado el interés investigativo los autores de las publicaciones analizadas. De los 25 artículos, 32%(8) refieren a las prácticas evaluativas de los docentes, el 68% no las trató directamente. El 20% (5) estudiaron procesos de retroalimentación y el 80% no lo incluyó como aspecto central.

El 16% (4) consideró la autoevaluación y co evaluación mientras que el 84% no lo estudió como aspecto central. El 16% (4) coincidió en estudios sobre la aplicación sistemática de evaluación formativa y el 84% no estudió esa referencia. El 12% (3) se han referido a la dimensión percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el 88% no lo consideró. El 4% (1) realizó estudio acerca de la herramienta de evaluación denominada rúbrica mientras que el 96% no la ha investigado directamente.

Se aprecia que la subcategoría de las características de la evaluación formativa que concentra el mayor número de estudios está referida a las prácticas evaluativas docentes. Se concluye que todas las subcategorías son indispensables para describir la realidad de la evaluación formativa en los estudios superiores de los países de la Comunidad Andina.

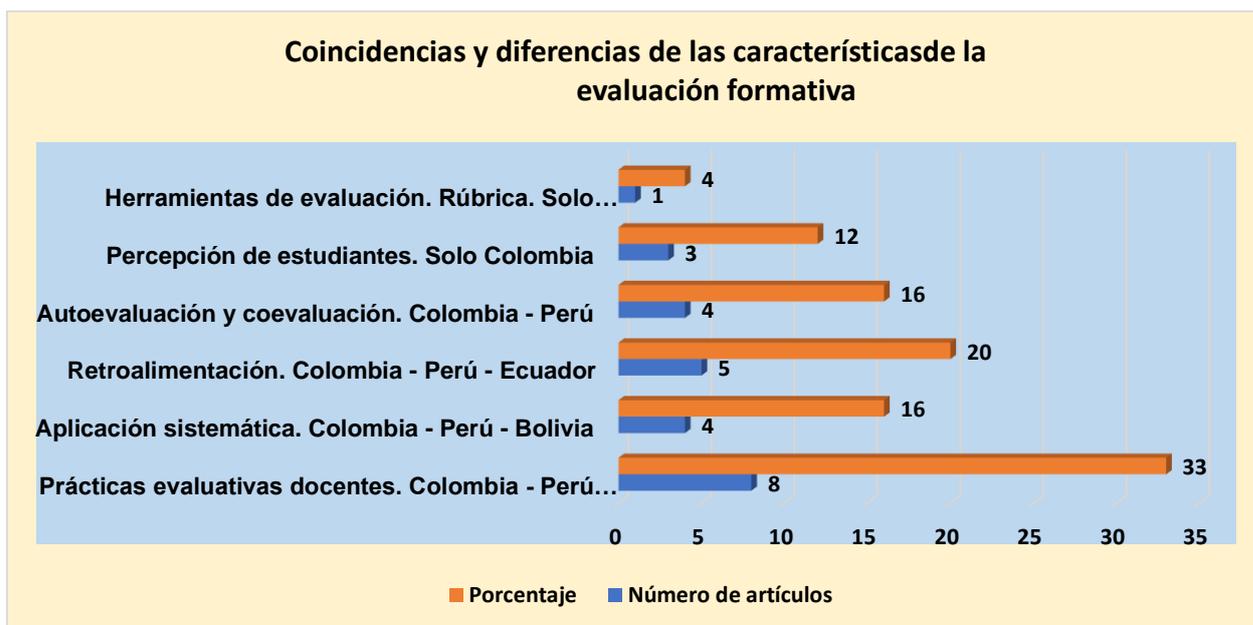
Tabla 7

Establecer coincidencias y diferencias estudiadas en los artículos seleccionados sobre las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina

Coincidencias/Diferencias	F	%	Colombia	%	Perú	%	Ecuador	%	Bolivia	%
Prácticas evaluativas docentes	8	33	4	17	3	12	1	4	-	-
Aplicación sistemática	4	16	1	4	2	8	-	-	1	4
Retroalimentación	5	20	3	12	1	4	1	4	-	-
Autoevaluación y coevaluación	4	16	3	12	1	4	-	-	-	-
Percepción de estudiantes	3	12	3	12	-	-	-	-	-	-
Herramientas de evaluación. Rúbrica	1	4	1	4	-	-	-	-	-	-

Nota: Matriz de artículos analizados

Figura 9. Coincidencias y diferencias de subcategorías



Nota: Resultados del cuadro Excel

Interpretación: De la tabla 6 y figura 9 se aprecia que las subcategorías coincidentes sobre las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la CAN son: las prácticas evaluativas docentes que representa el 38% (8), y allí coinciden Colombia, Perú y Ecuador. Tratar sobre la retroalimentación que significa el 24% (5) es otra subcategoría coincidente en Colombia, Perú y Ecuador.

La aplicación de sistemas de evaluación formativa ha sido estudio coincidente de Colombia, Perú y Bolivia. La autoevaluación y coevaluación es una investigación en la que coinciden Colombia y Perú representando el 19% (4) de los aportes. Se distingue que el mayor número de artículos y porcentaje coincidente lo representa la subcategoría prácticas evaluativas docentes. Dos subcategorías son diferentes en cuanto han sido solo tratadas en estudios colombianos: percepción de estudiantes sobre evaluación y la rúbrica como herramienta de evaluación formativa.

La pretensión de la presente investigación fue el análisis de estudios científicos primarios, publicados entre los años 2010 al 2021 sobre la evaluación formativa en la educación superior de los países de la CAN lo que generó

objetivos específicos para identificar y resumir información que permitiera caracterizar subcategorías planteadas, compararlas y establecer conclusiones sobre la configuración de la evaluación formativa en la educación superior de los países andinos.

La revisión sistemática se realizó en base a veinticinco artículos los mismos que fueron ubicados en importantes bibliotecas virtuales, identificando el país de procedencia, aspecto investigado, tipo y diseños metodológicos, indexación, resultados y conclusiones en relación directa o indirecta con el enfoque formativo de la evaluación del nivel educativo en estudio. Los antecedentes del ámbito andino y los externos a ella sumaron diez artículos.

La utilización de la declaración PRISMA 2020 y el diagrama de flujo, fortaleció la validez interna de la presente revisión. La secuencia ordenada del proceso de la revisión y el uso de herramientas informáticas para la gestión de la información abonaron también en favor de dicha validez.

A su vez, la validez externa de los resultados y hallazgos como fruto de la revisión sistemática deviene de considerarlos útiles en el ámbito de la educación superior de los países de la CAN porque pueden coadyuvar a generar reflexiones y toma de decisiones sobre la realidad de la evaluación formativa en la educación superior. A partir de los hallazgos puede implementarse una secuencia de estudios similares que tendrían la función de monitorear, cada año, el avance del conocimiento científico sobre el empoderamiento o no de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la CAN.

La cantidad de aportes publicados en el período de investigación, fue verificada en base al análisis de los resultados estableciendo que el mayor número de investigaciones se publicó en el rango de años 2018 -2021. Andrade et al. (2021), Cadena et al. (2021), Gantier (2021), Falcón et al. (2021), Bernate et al. (2020), Carbajal et al. (2020), Coaquira (2020), Orozco & Ayala (2020),

Ortiz (2020), Vilchez (2020), García (2019), Ocaña et al. (2019), Rodríguez (2019), Ruiz (2019), Velarde et al. (2019), Díaz (2018) y Romero et al. (2018). Coinciden en este rango de años los antecedentes de Amurrio (2021), Boude et al. (2021), Bringas & Ledesma (2021) y Hernández et al. (2020), Maldonado et al. (2019) y Luna (2019). En la misma línea de investigación se publican aportes científicos en el período del 2014 – 2017. Tamayo & Cajas (2017), Tapia & Tipula (2017), Alvira (2016), Rodríguez et al. (2016) y Hermoza (2015). Los antecedentes publicados en este mismo segmento de tiempo son de Gallardo & Carter (2017), Martínez et al. (2017) y Vera et al. (2017). Finalmente, entre los años 2010-2013 se publicaron los estudios de Areiza (2013), Ramírez & Olarte (2013) y Pinilla-Roa (2010). El antecedente de este segmento de años es el de Fraile et al. (2013).

De los países de procedencia de los artículos de la revisión sistemática, Colombia fue el líder en publicaciones, alcanzando el 60% del total, con estudios de Cadena et al. (2021), Orozco & Ayala (2020), Bernate et al. (2020), Ortiz (2020), Rodríguez (2019), Ocaña et al. (2019), Ruíz (2019), García (2019), Díaz (2018), Romero et al. (2018), Alvira (2016), Rodríguez et al. (2016), Ramírez (2013), Areiza (2013) y Pinilla et al. (2010). El 28% de aportes provienen de Perú con Falcón (2021), Andrade & Paez (2021), Coaquira (2020), Carbajal et al. (2020), Velarde et al. (2019), Tapia & Tipula (2017) y Hermoza (2015). El 8% de aportes correspondió a Ecuador con Vilchez (2020) y Tamayo et al. (2017). Bolivia aportó el 4% con la publicación de Gantier (2021).

Los datos expresan que, en el marco de la presente revisión sistemática, ha sido bastante desigual la producción de investigaciones de los países de la CAN. Los antecedentes considerados en el ámbito de la Comunidad Andina fueron uno por cada país, de Bolivia Amurrio (2021), de Colombia Boude et al. (2021); Hernández et al. (2020) de Ecuador, y de Perú Bringas & Ledesma (2021). Los antecedentes internacionales a la Comunidad Andina proceden de Chile con Maldonado et al. (2019), Gallardo & Carter (2017) y Vera et al. (2017).

De España provienen estudios de Martínez et al. (2017) y Fraile et al. (2013). De México es el estudio de Luna (2019).

En la identificación de bibliotecas virtuales en las que se ubicaron los estudios de la revisión sistemática EBSCO se constituyó en la plataforma bibliográfica que concentró la mayoría de los artículos hallados para el análisis, 80% (20) conformado por trece publicaciones de Colombia: Cadena et al. (2021), Orozco (2020), Bernate et al. (2020), Ocaña et al. (2019), Ruíz (2019), García (2019), Díaz (2018), Romero et al. (2018), Alvira (2016), Rodríguez et al. (2016), Ramírez (2013) Areiza (2013) y Pinilla et al. (2010); cinco artículos de Perú: Falcón (2021), Andrade & Paez. (2021), Carbajal et al. (2020), Tapia & Tipula (2017) y Hermoza (2015); dos aportes de Ecuador: Vilchez (2020) y Tamayo et al. (2017). Los antecedentes alojados en EBSCO son el de Boude et al. (2021) de Colombia, Hernández et al. (2020) de Ecuador; Amurrio (2021) de Bolivia y el estudio español de Martínez et al. (2017)

En la biblioteca virtual Scopus se halló el 6% (2) de los estudios, de Colombia, Rodríguez (2019) y uno de Perú, Coaquira (2020). En ProQuest se ubicó el 6% (2) de artículos, Ortiz (2020) de Colombia y la publicación peruana de Velarde et al. (2019). En REDIB se encontraron 2 artículos (6), el estudio de Gantier (2021) del país de Bolivia y el antecedente de Perú de Bringas & Ledesma (2021). El antecedente de Maldonado (2019) del país de Chile se ubica en REDIB y el antecedente de Fraile et al. (2013) se halló en Dialnet. Los aportes científicos ubicados en estas prestigiosas plataformas cumplen con los requisitos de rigurosidad científica exigidos para su publicación.

La cuarta indagación tuvo como finalidad identificar los diseños que se utilizaron en las producciones de investigación. Se evidenció que las investigaciones de enfoque cuantitativo de diseño no experimental conforman el 44% (11) incluyendo aquí los estudios de Andrade & Paez (2021), Vilchez (2020), Ortiz (2020), Bernate et al. (2020), Carbajal et al. (2020), Velarde et al.

(2019), Ruiz (2019), Tamayo & Cajas (2017), Rodríguez et al. (2016), Hermoza (2015) y Ramírez et al. (2013).

Las de enfoque cualitativo representan el 36% (9), se incluyen los estudios de Falcón et al. (2021), Orozco & Ayala (2020), García (2019), Rodríguez (2019), Romero et al. (2018), Díaz (2018), Alvira (2016), Areiza (2013) y Pinilla et al. (2010). El enfoque mixto representa el 20% y destacan los artículos de Cadena et al. (2021), Gantier (2021), Coaquira (2020), Ocaña et al. (2019) y Tapia & Tipula (2017).

En relación a las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la CAN identificadas en la revisión, la que cuenta con el mayor número de investigaciones, 32%, corresponde a prácticas evaluativas de los docentes que, mayoritariamente, siguen las formas tradicionales al concebirla, diseñarla y practicarla y ello, por creencias pedagógicas, resistencia al cambio, desconocimiento de la evaluación formativa. Docentes y estudiantes no comprenden la evaluación de la misma manera; requieren capacitación. Se agregan, en algunos casos, inadecuadas disposiciones normativas. La práctica evaluativa es crucial porque impacta directamente en la formación de las competencias de los futuros profesionales.

Lo anterior quedó evidenciado en los estudios de Falcón et al. (2021), Bernate et al. (2020), Carbajal et al. (2020), Ortiz (2020), Vilchez (2020), Rodríguez (2019), Tapia & Tipula (2017) y Pinilla et al. (2010). Entre los antecedentes que trataron este mismo aspecto está Amurrio (2021), Martínez et al. (2017) y Vera et al. (2017). Boude et al. (2021), a causa de la Covid 19, resaltan el uso de tecnología para que la práctica docente de la evaluación no sea solo para medición sino formativa.

El 20% de artículos considera la subcategoría retroalimentación como medular en el enfoque formativo. Resultados de experiencias de retroalimentación con medios tecnológicos y recursos multimedia vigorizan el logro de las competencias de los futuros profesionales, Andrade & Paez (2021),

Orozco & Ayala (2020), Ocoña et al. (2019), Tamayo & Cajas (2018) y Alvira (2016), incluso en la modalidad a distancia, Bringas & Ledesma (2021).

La subcategoría percepción de los estudiantes sobre la evaluación, ha captado el interés de investigadores hallándose que los estudiantes describen sus experiencias evaluativas como tradicionales, sin procesos de retroalimentación, de autoregulación, ni el uso de herramientas tecnológicas Ramírez et al., (2016); requieren comprensión de la EF, empoderamiento, solución de conflictos evaluativos y propuestas de mejora. Díaz (2018). El antecedente de Maldonado et al. (2019) concluye que las propuestas evaluativas de los futuros docentes tienden a repetir la experiencia evaluativa de su etapa escolar. Se contrasta con el estudio de Areiza (2013) que muestra el sentir y pensar favorable de los estudiantes que experimentaron procesos de evaluación formativa.

Aplicación de sistemas de evaluación formativa es otra subcategoría hallada en los artículos de revisión, constituye el 16%. Compartir metas de aprendizaje deviene en éxito y permite la identificación de dificultades, Romero et al. (2018); los estudiantes crecen en autonomía y consolidan su personalidad, valoran sus aprendizajes y dificultades y la de los demás Hermoza (2015); el assessment es una herramienta útil para sistematizar la evaluación por competencias Velarde et al. (2019); la implementación de evaluaciones prácticas permite el éxito en los aprendizajes Gantier (2021). Los antecedentes coinciden con sus investigaciones en las ventajas de las prácticas de la EF para los estudiantes, Gallardo & Carter (2017), Hernández et al. (2020), Fraile et al. (2013) y Luna (2019). Han resaltado el balance favorable a la mejora de los aprendizajes porque el enfoque formativo comprende la integralidad del proceso de aprendizaje.

El 16% de artículos estudió experiencias de auto y coevaluación de resultados alentadores para mejorar la autorregulación, el aprendizaje crítico y reflexivo del estudiante, Cadena & Alvarez (2021); la autoevaluación por rúbrica permite la toma de conciencia del proceso de aprendizaje García (2019), promueve el desarrollo de competencias investigativas, Ruíz (2019); la

autoevaluación no solo reporta ventajas para los estudiantes sino para los docentes, Coaquira (2020).

El instrumento de la evaluación formativa rúbrica, hace posible la cuantificación del desempeño de los estudiantes y la observación minuciosa de los avances y dificultades del aprendizaje, Ramírez & Olarte (2013). No pasa desapercibido que ya desde el año 2013 en Colombia se estaba investigando sobre esta herramienta de evaluación.

La identificación de las coincidencias y diferencias de las subcategorías de la evaluación formativa tratadas en los artículos materia de la revisión presentó la siguiente información: Las prácticas evaluativas del docente han generado estudios en Colombia, Ecuador y Perú. Esta similitud evidencia que el docente es un factor neurálgico en los procesos de evaluación del aprendizaje en la educación superior. Colombia, Perú y Ecuador coinciden en investigaciones sobre los procesos de retroalimentación con importantes conclusiones basadas en experiencias significativas con resultados comprobados. Artículos de Perú, Colombia y Bolivia aportan con investigaciones sobre sistemas de evaluación que favorecen el logro de competencias corroborando con los resultados las ventajas de los procesos formativos.

Colombia y Perú coincidieron en investigaciones sobre autoevaluación y evaluación de pares lo que permitió a los beneficiarios valorar estos procesos como importantes medios para la autorregulación personal como la que permite lo expresado por los compañeros, en actitud de respeto y colaboración, fortaleciendo el buen clima de aprendizaje.

Colombia fue el único país con un artículo relacionado a las rúbricas como instrumento de evaluación del desempeño de los estudiantes y como medio para realizar el acompañamiento y seguimiento académico de los estudiantes. Es destacable que Colombia tenga estudios en todas las subcategorías sobre EF halladas en la presente investigación.

CONCLUSIONES

- PRIMERA: El rango para la revisión de publicaciones corresponde del año 2010 al 2021. Es significativo que, en los últimos tres años de dicho rango, sean más numerosos los artículos relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina de Naciones. Se puede concluir que la evaluación formativa en el nivel superior, ha empezado a captar la atención de investigadores ante la tendencia de valorarla como una de las más pertinentes en vistas a la formación integral de futuros profesionales.
- SEGUNDA: En relación a los países andinos, el que mayor número de publicaciones registra, es Colombia; de los veinticinco artículos, quince tienen su origen en el referido país lo que manifiesta el interés por el desarrollo de la evaluación formativa en las instituciones del nivel superior. Perú registra estudios significativos, especialmente en los últimos años lo que avizora un panorama de esperanza en la multiplicación de aportes. Ecuador y Bolivia consignan muy escasos estudios.
- TERCERA: Se ha identificado que la gran mayoría de las publicaciones, veinte de un total de veinticinco, relacionadas a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina se alojan en EBSCO, una de las plataformas bibliográficas más importantes a nivel mundial por los requisitos y exigencias que cumplen las revistas indexadas a ella; es considerada una biblioteca virtual de alto impacto.

CUARTA: En referencia a los tipos de investigación de los aportes, la mayoría de publicaciones responden al enfoque cuantitativo de tipo no experimental y con diseño descriptivo transversal - longitudinal en relación a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la CAN. Se resalta las investigaciones cualitativas y mixtas con pluralidad de diseños lo que enriquece el conocimiento sobre la temática estudiada.

QUINTA: Se pudo establecer que las subcategorías relacionadas a la evaluación formativa en la educación superior de los países andinos lo constituyen las prácticas evaluativas de los docentes, la retroalimentación, percepciones de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas, aplicación de sistemas de evaluación formativa, autoevaluación y coevaluación y la rúbrica como instrumento de evaluación formativa.

SEXTA: Ecuador, Colombia y Perú coinciden en estudios sobre prácticas evaluativas y procesos de retroalimentación. Bolivia, Colombia y Perú asemejan artículos sobre aplicación de sistemas de evaluación considerando el logro de competencias y Colombia con Perú igualan investigaciones sobre autoevaluación y evaluación de pares. Colombia difiere de los demás al ser el único que tiene un estudio sobre la rúbrica como instrumento de evaluación.

VI. RECOMENDACIONES

- PRIMERA: Debe fomentarse y estimularse investigaciones sobre los sistemas de evaluación implementados en las instituciones de educación superior y sobre innovaciones educativas destinadas a fomentar la formación integral y alto desarrollo de las competencias profesionales desde el enfoque formativo de la evaluación.
- SEGUNDA: Las autoridades educativas de los países de la Comunidad Andina deben propiciar eventos sistemáticos de capacitación a los docentes de universidades, escuelas de educación superior y tecnológica sobre prácticas evaluativas formativas garantizando políticas y recursos económicos para la sostenibilidad de esas necesarias actividades.
- TERCERA: La Comunidad Andina de naciones debe incluir entre sus propósitos institucionales fortalecer la educación superior con énfasis en la evaluación formativa con el propósito de que sus países miembros cuenten con profesionales competentes cuyo trabajo aporte al desarrollo de las naciones de la CAN.
- CUARTA: Propiciar el intercambio de experiencias evaluativas formativas innovadoras y exitosas a nivel de docentes y estudiantes de las instituciones de educación superior entre los países de la Comunidad Andina.

VII. PROPUESTA

7.1 Propuesta para la solución del problema

Ejecución de capacitaciones a docentes sobre procesos de evaluación formativa en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada de Camaná – Región Arequipa.

7.1.2 Generalidades

Región: Arequipa

Provincia: Camaná

Localidad: Samuel Pastor

EESP: La Inmaculada

7.1.3 Título del Proyecto

Proyecto de Capacitaciones a docentes sobre procesos de evaluación formativa.

7.1.4. Ubicación geográfica

La Institución educativa se encuentra ubicada en la Av. Samuel pastor 1201, sector Bajo Huarangal, distrito de Samuel Pastor, frente al óvalo del Carmen y y carretera Panamericana.

7.1.5 Beneficiarios

Directo: Docentes de la EESP

Indirecto: Estudiantes de la EESP

7.1.6 Justificación

La propuesta innovadora surge como respuesta a la necesidad de fortalecer debidamente la evaluación formativa en la Escuela Superior que forma a los futuros docentes de la Educación Básica. El diagnóstico sobre las competencias de los docentes en prácticas evaluativas formativas

indica que los docentes adolecen de las habilidades necesarias para empoderarse de la evaluación formativa como lo exigen los nuevos diseños curriculares de Formación Inicial Docente. Se requiere asegurar la formación holística e integral de los estudiantes y la evaluación formativa debe orientar los procesos de aprendizaje hacia el logro del perfil de egreso que exige al docente centrar la evaluación en el logro de aprendizajes.

7.1.7 Descripción de la problemática

Las encuestas sobre prácticas evaluativas de los docentes, aplicadas a los estudiantes arroja disconformidad con dichas prácticas las que se caracterizan por revisión de tareas, productos de trabajos grupales, evaluaciones cognitivas y calificadas en momentos específicos determinados por el docente. Los estudiantes no reciben información oportuna sobre la razón de los resultados y finalmente la evaluación se ve como la sentencia para aprobar o reprobar un curso. La evaluación está centrada en el interés por calificar con fines de aprobación o desaprobación.

1.7.8 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

Docentes con excelente conocimiento de los fundamentos teóricos, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa aplican sistemáticamente el proceso de retroalimentación. Estudiantes con excelente manejo de regulación de sus aprendizajes reflexionan, analizan y valoran sus logros y dificultades en un marco de formación integral basado en el perfil de competencias del futuro docente. Finalmente, profesionales de la educación con calidad formativa aplican procesos de evaluación formativa en la educación básica mejorando los niveles del logro de aprendizajes.

1.7.9 Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

Estudiantes de Formación Inicial Docente logran los desempeños que evidencian el logro del perfil de egreso gracias a la aplicación de sistemas de evaluación formativa que realizan sus docentes. Los futuros docentes replicarán en su práctica pedagógica modelos de evaluación formativa a sus futuros estudiantes garantizando una evaluación centrada en los aprendizajes.

1.7.10 Objetivos

Objetivo general

Desarrollar competencias de evaluación formativa en los educadores de Formación Inicial Docente de la EESP La Inmaculada para el logro óptimo de los perfiles de egreso de los futuros maestros.

Objetivos específicos

Sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de la capacitación docente en evaluación formativa que eleven los estándares del logro de aprendizajes de los futuros docentes.

Capacitar a los docentes en el conocimiento y aplicación de los fundamentos teóricos de la evaluación formativa.

Empoderar a los docentes en técnicas e instrumentos propios de la evaluación formativa en educación superior en modalidad presencial y a distancia.

Capacitar a los docentes en la aplicación del proceso de retroalimentación sistemática valorándolo como medio eficaz para la mejora del logro de aprendizajes en modalidad presencial y a distancia.

1.7.11 Resultados esperados

Acciones a realizar	Posibles resultados
Sensibilización a la Comunidad Educativa sobre la capacitación en evaluación formativa a los docentes de la EESP La Inmaculada.	Miembros de la Comunidad Educativa satisfechos por los logros de las capacitaciones a los docentes formadores.
Capacitación a los docentes en fundamentos teóricos de la evaluación formativa.	Los docentes formadores conocen y manejan los fundamentos teóricos de la evaluación formativa y lo aplican con pertinencia en su práctica pedagógica.
Empoderamiento de los docentes en técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.	Docentes formadores conocen y aplican técnicas e instrumentos de evaluación formativa en sus prácticas de enseñanza y los estudiantes están satisfecho con los procesos de evaluación en modalidad presencial y a distancia.
Capacitación a los docentes en procesos de retroalimentación sistemática en modalidad presencial y a distancia	Docentes aplican sistemas de retroalimentación en el proceso de aprendizaje y los estudiantes identifican sus dificultades y éxitos en un contexto de autoevaluación, coevaluación en constante mejora continua, tanto en modalidad presencial como a distancia.

1.7.12 Costos de implementación de la propuesta

La implementación del programa se contará con los siguientes recursos:

Humanos:

- Directivos
- Todos los docentes de la EESP La Inmaculada

Materiales

- Material digital
- Plataforma virtual de aprendizaje

REFERENCIAS

- Aguilera, R. (2014). *¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?. Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Alvira, R. (2016). *The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screencasts. Profile*, 18(2), 79-92.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>
- Amurrio, F. (2021). *Modelo de evaluación de aprendizajes por competencias en la Universidad Privada Domingo Savio - Sede Sucre. Fides et Ratio*, 21(21), 61-86.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2021000100005&lng=es&tlng=es.
- Andrade, R., y Páez, M. (2021). *El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. Mendive*, 19(1), 16-29. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2107>
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces De La Educación*, 2(3), 31-38.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/3>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad. Editorial Paidós*. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-oportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Araujo, M. (2012). *A propósito de las revisiones sistemáticas: dando pasos para una mejor interpretación de la evidencia*. *Medwave*, 12(08).

[doi: 10.5867/medwave.2011.10.5220](https://doi.org/10.5867/medwave.2011.10.5220)

Areiza, H. (2013). *Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learnin*. *Profile*, 15(2), 165-183.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000200011&lng=en&tlng=en

AUDEO DICERE. (2018, 13 de enero). *Investigación cualitativa (II): ¿Cómo asegurar su rigor?*.

<https://audeodicereblog.wordpress.com/2018/01/13/investigacion-cualitativa-ii-como-asegurar-su-rigor/>

Bernate, J., García., M., Fonseca, I. & Ramírez, N. (2020). *Prácticas de enseñanzas y evaluación en una facultad de educación colombiana*. *Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337–347.

<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>

Bizarro, W., Sucari, W., y Coaquira, A. (2019). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias*. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

Bloom, B., Madaus, G. & Hastings, J. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

<https://eric.ed.gov/?q=Handbook+on+Formative+and+Summative+Evaluation+of+Student+Learning.&ft=on>

Botella, J. y Zamora, Á. (2017). *El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación*. *Educación XX1*, 20(2), 17-38.

[doi: 10.5944/educXX1.18241](https://doi.org/10.5944/educXX1.18241)

Boude, Ó., Becerra, D., y Rozo, H. (2021). *Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia*. *Formación universitaria*, 14(4), 143-150.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400143>

Bringas, E. y Ledesma, M. (2021). *Retroalimentación asertiva en un contexto de enseñanza a distancia como producto de la COVID-19*. *Llamkasun*, 2(3), 64-79.

<https://doi.org/10.47797/llamkasun.v2i3.55>

Briceño, C., Villegas, A., y Pasek, E. (2011). *Fundamentos epistemológicos relativos al Humanismo presentes en el currículo de Educación Integral de la Universidad de Los Andes-Trujillo y de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. *Revista Cifra Nueva*, (23), 89-97.

<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/cifra/n23/art11.pdf>

Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2010). *Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 41-58.

<https://doi.org/10.1080/09695940903565545>

Cabrera, F. C. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *theoria*, 14(1), 61-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Cadena, A., & Álvarez, C. (2021). *Self- and Peer-Assessment of Student-Generated Podcasts to Improve Comprehensibility in Undergraduate EFL Students*. *Profile*, 23(2), 67-85. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88928>

Cañadas, L. (2020). *Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14(2), e1214.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>

Carbajal, M. Barrios, L., & Pacovilca, O. (2020). *Evaluación de aprendizaje y logro de capacidades adquiridas durante la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*, 2018.

Conrado, 16(73), 64-71.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1271>

Coaquira, C. (2020). *Pedagogical practices from the socioformative approach: A teacher self-evaluation in Peru*: *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 260-274.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599944>

Comunidad Andina de Naciones [CAN]. (2021, octubre) *¿Quiénes somos?*.

<http://www.comunidadandina.org/Seccion.aspx?id=189&tipo=QU&title=somos-comunidad-andina>

Corral, Y., Corral, I., & Corral, A. F. (2015). *Procedimientos de muestreo*. *Revista ciencias de la educación*, 26(46), 151-167.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art13.pdf>

DIARIUM. (2017, 18 de abril). *¿Qué es ProQuest?*.

<https://diarium.usal.es/vito/author/vito/>

Díaz, M. (2018). *Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias*. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=es

DOKUTEKAMA. (2015, 2 de marzo). *¿Qué es el análisis documental?*.

<https://archivisticafacil.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/>

Easterly, W. (2001). *The middle class consensus and economic development*. *Journal of economic growth*, 6(4), 317-335.

<https://doi.org/10.1023/A:1012786330095>

ELSEVIER, (2020). *Scopus Base de datos de citas y resúmenes seleccionados por expertos*.

<https://www.elsevier.com/es-mx/solutions/scopus>

Falcón, Y., Aguilar, J., Luy, C. & Morillo, J. (2021). *La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

FECYT INNOVACIÓN. (2021). *Recursos Científicos*.
<https://www.recursoscientificos.fecyt.es/>

Fortich , N. (2013). *¿Revisión sistemática o revisión narrativa?. Ciencia Y Salud Virtual*, 5(1), 1-4.
<https://doi.org/10.22519/21455333.372>

Fraile, A., Lopez, V., Pastor, V., Castejón, F. y Romero, R. (2013). *La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. Aula abierta*, 41(2), 23-34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>

Gallardo, F. y Carter, B. (2016). *La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 258-263.
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>

Gallegos, & Peralta, C. & Guerrero, W. (2017). *Utilidad de los Gestores Bibliográficos en la Organización de la Información para Fines Investigativos. Formación universitaria*, 10(5), 77-87.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500009>

Gantier, S. (2021). *Estrategias de Evaluación de Competencias en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios de Psicología. Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 5-10.
<https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.141>

- García, L. (2019). *La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial*. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 138-147.
<https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.949>
- García-Perdomo, H. (2015). *Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis*. *Urología colombiana*, 24(1), 28-34.
<https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
<https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hermoza, L. (2015). *La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño*. *Educación*, 24(46), 47-72. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12244/12810>
- Hernández, S., & Avila, D. (2020). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53.
<https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández, M., Ruiz, Y., y Tigrero, F. (2020). *Evaluación del aprendizaje: Acciones y resultados de una experiencia de investigación en la educación superior de Ecuador*. *Revista ESPACIOS*, 41(06), 19-31.
https://www.researchgate.net/profile/Mario-Hernandez-Nodarse/publication/339711259_Evaluacion_del_aprendizaje_Acciones_y_resultados_de_una_experiencia_de_investigacion_en_la_educacion_superior_de_Ecuador/links/5e7187d8a6fdcc37caf31ce7/Evaluacion-del-aprendizaje-Acciones-y-resultados-de-una-experiencia-de-investigacion-en-la-educacion-superior-de-Ecuador.pdf
- Herrera, J., Guevara, G., y Munster, H. (2015). *Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico*. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134.

<http://www.revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1015>

Jonsson, A. (2012). *Facilitating productive use of feedback in higher education. Active learning in higher education*, 14(1), 63-76.

<https://doi.org/10.1177/1469787412467125>

Lever, L. V. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 66(68), 51-64.

<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/381/384>

Leyes, G. (2012). *Algunos principios constructivistas para la evaluación formativa en el nivel secundario*. Sujetos y aprendizajes.

<https://sujetosyaprendizaje.com/2019/01/26/principios-constructivistas-para-la-evaluacion-formativa/>

Loor, I., Guevara, S., y Game, M. (2020). *Importancia de la evaluación formativa en la educación superior*. *RECIAMUC*, 4(3), 319-326.

[https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(3\).julio.2020.319-326](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(3).julio.2020.319-326)

López. C., Flores, R., Galindo, A., y Huayta, Y. (2021). *Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática*. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>

López, V. (2012). *Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa*. *Psychology, Society, & Education*, Vol 4(12), 117-130.

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2887/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>

Luna, E. (2019). *Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 997-1026.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6662019000400997&script=sci_arttext

Maldonado, C., Tapia, M., y Arancibia, B. (2020). *¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. Perfiles educativos*, 42(167), 138-157.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>

Martínez, F. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662012000300008&lng=es&tlng=es.

Martínez, L., Santos, M., y Castejón, F. (2017). *Percepciones de alumnado y Profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 76-81.

<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100016.pdf>

Martínez Rizo, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002&lng=es&tlng=es

McMillan, J. (2007). *Classroom assessment: Principles and practices for effective standard-based instruction*, (4th ed.). Pearson.

<https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Mc-Millan-Classroom-Assessment-Principles-and-Practice-for-Effective-Standards-Based-Instruction-4th-Edition/9780205485840.html>

Matienzo, R. (2020). *Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26.

<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>

Mills, J. A. (1998). *Control: A history of behavioral psychology*. NYU Press.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eZ4UCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&dq=Control+A+History+of+Behavioral+Psychology+&ots=uWRVrXhAvw&sig=N9Nc5VrJ8IM9ivoMmkVMuuFMuFY#v=onepage&q=Control%20A%20History%20of%20Behavioral%20Psychology&f=false>.

Ministerio de Educación, (2021). *Ley Universitaria N° 30220*.

http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica y de la Carrera Pública de sus Docentes N° 30512*.

<http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/>

Ministerio de Educación Nacional (2021). *Normas Generales de la Educación Superior*.

<https://www.minedu.gob.co/1621/w3-printer-184681.html>

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2021). *Ley N° 070, Ley de 20 de Diciembre de 2010. Ley de la Educación "Avelino Sinani - Elizardo Perez"*.

https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021) *Ley Orgánica de Educación Superior LOES*.

https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Moll, S. (2018). *Evaluación formativa. ¿Qué es? ¿Cuál es su finalidad?*

<https://justificaturespuesta.com/evaluacion-formativa-finalidad/>

Mollo, M., y Medina, P. (2020). *La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia*. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>

Moreno, W. y Tejada, M. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.

[doi:10.15366/reice2017.15.2.003](https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003)

Ocaña, A., Pulido, D., Gil, S., y Zuluaga. (2019). *Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea*. *Interdisciplinaria*, 36(1), 7-22.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18060087001>

Olarte, S. (2020). *Los retos de la Educación Superior en la Comunidad Andina de Naciones*. *Revista Scientific*, 5(16), 10-18.

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.0.10-18>

Oramas, A. (2020). *Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia*. *Encuentros*, 18(02), 26-41.

<https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>

Orozco, C., y Ayala, C. (2020). *Sentidos del feedback en el prácticum de educación física, recreación y deporte*. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (2), 47-66. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.4>

Ortiz, J. (2020). *Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades colombianas*. *Problemáticas y desafíos*. *Acta Hispanica*, supl. (II), 897-906. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.897-906>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow,

C. D., & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *Bmj*, 372.

<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pastor, V., Pascual, M. y Martín, J. (2005). *La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida*. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís*, (17), 21-37.

[https://www.researchgate.net/profile/Victor-M-Lopez-](https://www.researchgate.net/profile/Victor-M-Lopez-Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf)

[Pastor/publication/39211979 La participacion del alumnado en la evaluacion La autoevaluacion la coevaluacion y la evaluacion compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Victor-M-Lopez-Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf)

Pérez, M., Carbó, E., y González, M. (2017). *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje*. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.

<http://www.revedumecentro.sld.cu>

Pinilla, A. Moncada, L. y López, M. (2010). *Concepciones de los profesores de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58(1), 30-43.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/14359>

ProQuest. (2021). *ProQuest Platform*. *LibGuides at ProQuest*

<https://proquest.libguides.com/proquestplatform>

Ramírez, J. y Dussán, F. (2013). *Experiencia en la Evaluación de Competencias de Estudiantes de Primer año de Ingeniería Electrónica por medio de Rúbricas*. *Educación en Ingeniería*, 8(16), 12-24.

<https://doi.org/10.26507/rei.v8n16.322>

Real Academia Española. (2021, 16 de setiembre). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].

<https://dle.rae.es>

- REDIB. (2020). *Plataforma de contenidos científicos y académicos en acceso abierto producidos en el ámbito iberoamericano*. <https://www.redib.org/>
- Rodríguez, A. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75833-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75833-2)
- Rodríguez, H., Restrepo, Luis., y Luna, Gloria. (2016). *Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior*. *Educare*, 20(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862018>
- Rodríguez, M. (2019). *Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO*. *Formación universitaria*, 12(1), 109-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Romero, I., Gómez, P., y Pinzón, A., (2018). *Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con profesores de matemáticas*. *Perfiles educativos*, 40(162), 117-137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400117&lng=es&tlng=es.
- Ruiz, Y. (2019). *Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios*. *EDUCERE* 23(75), 99 – 508. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/8547>
- Sadler, D. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional science*, 18(2), 119-144. https://www.researchgate.net/profile/D-Royce-Sadler-2/publication/266734933_Evaluation_and_the_Improvement_of_Academic_Learning/links/55ab90cf08ae481aa7fbe49d/Evaluation-and-the-Improvement-of-Academic-Learning.pdf

Saiz, C., & Rivas, S. (2016). *New teaching techniques to improve critical thinking. The DIAPROVE methodology. Educational Research Quarterly*, 40(1), 3-36.

https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Rivas/publication/308378556_New_teaching_techniques_to_improve_critical_thinking_The_DIAPROVE_methodology/links/57e2679708ae427e2959b813/New-teaching-techniques-to-improve-critical-thinking-The-DIAPROVE-methodology.pdf

Sandoval, L. & Quevedo, J. (2015). *Evaluación formativa para entornos virtuales en áreas de bases de datos. Ventana Informática*, (32), 47-59.

<https://doi.org/10.30554/ventanainform.32.1096.2015>

Santa Cruz, F. (2015 de setiembre). *Justificación de la*

investigación. <http://florfanysantacruz.blogspot.pe/2015/09/justificacion-de-la-investigacion.html>

Scriven, M. (2012). *Conceptual revolutions in evaluation. Evaluation roots*, Sage, 167-179.

<https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=fNByA-wAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA167&dq=scriven,+m.+1967+the+methodology+of+evaluation&ots=TbLGsdeuWA&sig=ECkbDKLflpZk-MiwwpixeKmpP9pZQ#v=onepage&q=scriven%2C%20m.%201967%20the%20methodology%20of%20evaluation&f=false>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era*

Digital. <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>

Strauss, L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.)*. Universidad de Antioquia.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa:+t%C3%A9cnicas+y+procedimientos+para+desarrollar+la+teor%C3%ADa+fundada+\(1.+ed.\).+Universidad+de+Antioquia.&ots=Ex26XhfVYi&sig=WgY2ugco7ZuN09eQcAkqFcgeYZw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa:+t%C3%A9cnicas+y+procedimientos+para+desarrollar+la+teor%C3%ADa+fundada+(1.+ed.).+Universidad+de+Antioquia.&ots=Ex26XhfVYi&sig=WgY2ugco7ZuN09eQcAkqFcgeYZw#v=onepage&q&f=false)

Tamayo, M. & Cajas, D. (2017). *Strategies of Metalinguistic and Recast Feedback on Learner Uptake during Oral Interactions in Upper-Intermediate Level Foreign Language Students. Colomb. appl. linguist. j.*, 19(2), 165-176. <http://dx.doi.org/10.14483/22487085.11315>

Tapia, V., Tipula, V., Marino, F. (2017). *Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas - Perú. Comuni@cción*, 8(2), 72-80. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000200001&lng=es&tlng=es

THAI BLOQUE I. (2011, 4 de octubre). *Medidas de rigor en investigación cualitativa y cuantitativa*. <https://docplayer.es/44835707-Medidas-de-rigor-en-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa-thai-bloque-i.html>

Tolman, E. C. (1938). *The determiners of behavior at a choice point. Psychological Review*, 45(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0062733>

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://goo.gl/GcXwuk>

UNESCO, (2019, mayo). *Documento de Eje Educación Superior*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

- UNESCO, (2021, 17 de junio). *Encuesta de la UNESCO releva que el 2021 debe ser un año en que se priorice el diagnóstico en las escuelas de América Latina y el Caribe.*
<https://es.unesco.org/news/encuesta-unesco-releva-que-2021-debe-ser-ano-que-se-priorice-diagnostico-escuelas-america>
- Universidad Mayor de San Marcos. (2021). *Información General EBSCO host.*
https://www.usanmarcos.ac.cr/sites/default/files/tut_info_general_ebsco.pdf
- Universidad de Salamanca. (2016 1 de febrero). *Proquest Central: Acceso conjunto a 20.000 publicaciones.*
<https://bibliotecas.usal.es/noticia/proquest-central-acceso-conjunto-20000-publicaciones>
- Valdivia, S. (2014). *Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. En Blanco Y Negro, 5(2).*
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Velarde, F., Quina, Y., Quispe, J., Begazo, A., Rodríguez, C., y Bejarano, Y. (2019). *El assessment como herramienta de sistematización en evaluación de competencias en estudiantes de educación superior. Revista Ibérica De Sistemas y Tecnologías De Información, E(21), 267-282.* <https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-assessment-como-herramienta-de-sistematización/docview/2317841691/se->
- Vera, A., Poblete, S., y Díaz, C. (2017). *Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(3), 361-372.*
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Vilchez, J. (2020). *La sobresaturación de las evaluaciones en la educación superior ecuatoriana. Transformación, 16(1), 25-32.*
<https://revistas.reduc.edu.ec/index.php/transformacion/article/view/2736>

Villacorta, J. (2016). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. *Revista UNAP*, (1), 63-73.

<https://revistas.unap.edu.pe/journal/>

Zacarías, I. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29- 35.

<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.02>

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de categoría y subcategoría apriorística

Tabla 1

Matriz de Categorías y sub categorías de la variable evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS
				Identificar la cantidad de aportes científicos relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina entre los años 2010 al 2021	Rango de años 2010 -2021	2010 -2013 2014- 2017 2018- 2021	Evaluación formativa Prácticas evaluativas Retroalimentación Auto-coevaluación Instrumentos
La evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.	Limitaciones en el conocimiento del estado de la cuestión del proceso de la evaluación formativa en educación superior de los países de la Comunidad Andina.	¿Cuáles son los aportes científicos relacionados con la evaluación formativa en educación superior de los Países de la Comunidad Andina?	Analizar los aportes científicos de las investigaciones originales halladas en las revistas de alto impacto indexadas en base de datos relacionadas con la evaluación formativa en educación superior de los países de la Comunidad Andina.	Determinar los países de donde provienen los artículos de investigación relacionados a la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.	Artículos de investigación	Países de la Comunidad Andina. Otros países	Cantidad de aportes por país
				Distinguir las bibliotecas virtuales donde se ubican los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.	Plataformas virtuales de servicio bibliográfico	Scopus ProQuest EBSCO REDIB	Cantidad de aportes
				Verificar el diseño de investigación utilizado por cada autor en los artículos sobre evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.	Diseños cuantitativos Diseños cualitativos Diseños mixtos	Cuasi experimentales Diseños descriptivos Diseños correlacionales Diseños exploratorios	Nivel de significancia
				Identificar características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina considerados en los artículos seleccionados.	Características de la evaluación formativa	Práctica evaluativa Retroalimentación Auto –Coevaluación Instrumento de evaluación Emergentes	Dimensiones de evaluación formativa

Establecer coincidencias y diferencias estudiadas en los artículos seleccionados sobre las características de la evaluación formativa en la educación superior de los países de la Comunidad Andina.

Análisis de características

Práctica evaluativa docente –estudiante
Retroalimentación
Auto –Co evaluación
Instrumento de evaluación
Emergentes

Coincidencias
Diferencias

Anexo 2 Matriz de la bitácora

Tabla

Ficha de registro de resultado más relevante de los filtros realizados en la investigación

Bitácora de búsqueda primer filtro en inglés y español: Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru			
Evaluación formativa –educación superior – Bolivia-Colombia – Ecuador - Perú			
Motor de búsqueda	Fecha de búsqueda	Ecuación (Inglés /Español)	Número de resultados
Scopus	2/10/2021	Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Evaluacion formativa educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	350
		feedback higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Retroalimentacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Self – and Peer assessment higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Autoevaluacion coevaluacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Teaching evaluation practices higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Practicas evaluativas docentes educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Rubric higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru/ Rubrica educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
ProQuest	2/10/2021	Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Evaluacion formativa educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	2058
		Feedback higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Retroalimentacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Self – and Peer assessment higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Autoevaluacion coevaluacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Teaching evaluation practices higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Practicas evaluativas docentes educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Rubric higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru/ Rubrica educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
EBSCO	2/10/2021	Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Evaluacion formativa educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	15739
		feedback higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Retroalimentacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	

		Self – and Peer assessment higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Autoevaluacion coevaluacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Teaching evaluation practices higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Practicas evaluativas docentes educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Rubric higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru/ Rubrica educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
REDIB	2/10/2021	Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Evaluacion formativa educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	97
		Feedback higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru /Retroalimentacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Self – and Peer assessment higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Autoevaluacion coevaluacion educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Teaching evaluation practices higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru / Practicas evaluativas docentes educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	
		Rubric higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru/ Rubrica educacion superior Bolivia Colombia Ecuador Peru	

Scopus	ProQuest	EBSCO	REDIB
449	2072	16223	97
↓	↓	18244	↓
54	731	2120	47

Bitácora de búsqueda segundo filtro en inglés y español: Formative evaluation higher education Bolivia Colombia Ecuador Peru

Evaluación formativa –educación superior – Bolivia-Colombia – Ecuador - Perú

Motor de búsqueda	Fecha de búsqueda	Ecuación (Inglés /Español)	Número de resultados
Scopus	2/10/2021	"Formative evaluation" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" /"Evaluacion formativa" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	54
		"Feedback" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Retroalimentacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Self – and Peer assessment" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Autoevaluacion" "coevaluacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"teaching" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "profesor" "practicass evaluativas" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Rubric" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Rubrica" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
ProQuest	2/10/2021	"Formative evaluation" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" /"Evaluacion formativa" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	731
		"Feedback" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Retroalimentacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Self – and Peer assessment" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Autoevaluacion" "coevaluacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"teaching" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "profesor" "practicass evaluativas" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Rubric" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Rubrica" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
EBSCO	2/10/2021	"Formative evaluation" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" /"Evaluacion formativa" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	2120
		"Feedback" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Retroalimentacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Self – and Peer assessment" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Autoevaluacion" "coevaluacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"teaching" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "profesor" "practicass evaluativas" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
		"Rubric" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Rubrica" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	
REDIB	2/10/2021	"Formative evaluation" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" /"Evaluacion formativa" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	47
		"Feedback" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"/ "Retroalimentacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"	

	"Self – and Peer assessment" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" / "Autoevaluacion" "coevaluacion" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"
	"teaching" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" / "profesor" "practicass evaluativas" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"
	"Rubric" "higher education" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru" / "Rubrica" "educacion superior" "Bolivia" "Colombia" "Ecuador" "Peru"

Scopus	ProQuest	EBSCO	REDIB
449	2072	16223	97
↓	↓	↓	↓
	18841		
54	731	2120	47
↓	↓	↓	↓
			
	2952		

Bitácora de búsqueda tercer filtro en inglés y español: Formative evaluation + higher education +Bolivia +Colombia +Ecuador +Peru			
Evaluación formativa +educación superior + Bolivia+Colombia +Ecuador + Perú			
Motor de búsqueda	Fecha de búsqueda	Ecuación (Inglés /Español)	Número de resultados

Scopus	2/10/2021	"Formative evaluation"+ "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Evaluacion formativa" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	30
		"Feedback" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Retroalimentacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Self" + Peer assessment" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Autoevaluacion" + "coevaluacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"teaching" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "profesor" + "practicas evaluativas" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Rubric" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Rubrica" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
ProQuest	2/10/2021	"Formative evaluation"+ "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Evaluacion formativa" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	46
		"Feedback" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Retroalimentacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Self" + Peer assessment" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Autoevaluacion" + "coevaluacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"teaching" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "profesor" + "practicas evaluativas" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Rubric" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Rubrica" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
EBSCO	2/10/2021	"Formative evaluation"+ "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Evaluacion formativa" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	475
		"Feedback" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Retroalimentacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Self" + Peer assessment" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Autoevaluacion" + "coevaluacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"teaching" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "profesor" + "practicas evaluativas" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	

		"Rubric" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Rubrica" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
REDIB	2/10/2021	"Formative evaluation" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Evaluacion formativa" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	30
		"Feedback" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Retroalimentacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Self" + Peer assessment" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Autoevaluacion" + "coevaluacion" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"teaching" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "profesor" + "practicas evaluativas" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	
		"Rubric" + "higher education" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru" / "Rubrica" + "educacion superior" + "Bolivia" + "Colombia" + "Ecuador" + "Peru"	

Scopus	ProQuest	EBSCO	REDIB
449	2072	16223	97
↓	↓	↓	↓
	18841		
54	731	2120	47
↓	↓	↓	↓
	2952		

30	46	381	30
	487		

Anexo 3: Matriz de sistematización de la variable

N°	AUTOR	AÑO	TÍTULO	TRADUCCIÓN	REVISTA	VOLUMEN	NÚMERO	BIBLIOTECA ONLINE	PAÍS	RANGO DE PÁGINA	URL/DOI
1	Andrade & Páez	2021	The podcast as a feedback tool in evaluating virtual activities	El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales	MENDIVE Revista de Educación	19	1	EBSCO	PERU	16 - 29	https://doaj.org/article/adbf0264970d4feaac1fc4a1baad8c67
2	Cadena et al.	2021	Self- and Peer-Assessment of Student-Generated Podcasts to Improve Comprehensibility in Undergraduate EFL Students.	Autoevaluación y evaluación por parte de los compañeros de los podcasts generados por los estudiantes para mejorar la comprensión de los estudiantes universitarios de EFL.	PROFILE	23	2	EBSCO	COLOMBIA	67 - 85	DOI: https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88928
3	Falcón et al.	2021	La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario		Propósitos y representaciones Revista de psicología educativa	9	1	REDIB	PERU	1041	http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021v9n1.1041
4	Gantier	2021	Estrategias de Evaluación de competencias en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de psicología de		Revista Docentes 2.0	11	1	REDIB	BOLIVIA	5 - 10	https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/141
5	Ortiz, V.	2020	Assessment of Student Learning in Colombian Schools and Universities	Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades	Acta Hispánica	Suplementum	II	PROQUEST	COLOMBIA	897 - 906	DOI:10.14232/actahisp.2020.0.897-906

				colombianas Proble- máticas y desafíos							
6	Bernate et al.	2020	Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana		RIDI Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación	10	2	EBSCO	COLOMBIA	337 - 347	https://doaj.org/article/76dc227b18074255bb0b2daef91b621f
7	Orozco & Ayala	2020	Sentidos del feedback en el prácticum de educación física, recreación y deporte		Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	16	2	EBSCO	COLOMBIA	47 - 66	https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=4e48f72c-6d1d-4ecd-93bb-0a7fe3402955%40redis
8	Carbajal et al.	2020	Evaluación de aprendizaje y logro de capacidades adquiridas durante la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión		CONRADO	16	73	EBSCO	PERU	64 - 71	https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1271/1266
9	Coaquira, M. (2020)	2020	Pedagogical practices from the socioformative approach: A teacher self-evaluation in Peru	Prácticas pedagógicas desde el enfoque socio formativo: Una autoevaluación Docente en Perú	Revista de Ciencias Sociales	26	Extra	SCOPUS	PERU	260 - 274	https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85097440277&origin=resultslist
10	Vilchez, J.	2020	La sobreesaturación de las evaluaciones en la educación superior ecuatoriana		Transformación Revista electrónica Científica pedagógica	16	1	EBSCO	ECUADOR	25 - 32	https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2736

11	Rodríguez, M.	2019	Reflection on the Educational Practices that made the University Teachers: The Case of the Faculty of Education of UNIMINUTO	Reflexión sobre las Prácticas Educativas que realizan los docentes universitarios: El Caso de la Facultad de Educación UNMINUTO	Formación Universitaria	12	1	SCOPUS	COLOMBIA	109 - 120	http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109
12	Ocaña et al,	2019	Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea		Interdisciplinaria	36	1	EBSCO	COLOMBIA	7 - 22	https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=56c1a750-b099-4e7a-b15f-60d246248c05%40redis
13	Ruiz, A	2019	Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios		Educere	23	75	EBSCO	COLOMBIA	499 - 508	http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45983/articulo19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
14	García, L.	2019	La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial		Educación en Ingeniería	14	27	EBSCO	COLOMBIA	138 - 147	https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=56c1a750-b099-4e7a-b15f-60d246248c05%40redis
15	Velarde et al.	2019	El assessment como herramienta de sistematización		RISTI	E	21	PROQUEST	PERÚ	267 - 282	https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/H95KC?s=EyO%2FoWuMajOZiav9Lm%2B9II-Meavl%3D
16	Romero et al.	2018	Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con		Perfiles Educativos	40	162	EBSCO	COLOMBIA	117 - 137	http://funes.unian-des.edu.co/23241/1/Romero2018Compartir.pdf

			profesores de matemáticas								
17	Díaz, M.	2018	Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias		Educación Médica Superior	32	3	EBSCO	COLOMBIA	147 - 156	https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=56c1a750-b099-4e7a-b15f-60d246248c05%40redis
18	Tapia & Tipula	2017	Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas		Comunicación Revista de investigación en Comunicación y Desarrollo	8	2	EBSCO	PERU	72 - 80	http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000200001&lng=en&tlng=en#
19	Tamayo & Cajas	2017	Strategies of Metalinguistic and Recast Feedback during Oral Interactions	Estrategias de retroalimentación metalingüística durante las interacciones orales de estudiantes	Colombian Applied Linguistics Journal	19	2	EBSCO	ECUADOR	165 - 176	https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=56c1a750-b099-4e7a-b15f-60d246248c05%40redis
20	Rodríguez et al.	2016	Percepción del estudiante sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior		Revista Electrónica Educare	20	3	EBSCO	COLOMBIA	365 - 381	https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582016000300365&lng=en&tlng=en#
21	Alvira, R.	2016	The Impact of Oral and Written Feedback on EFL Writers With the Use of Screencasts	El impacto de la retroalimentación oral y escrita sobre los escritos de estudiantes de inglés como lengua extranjera con el uso de videos en pantalla	PROFILE	18	2	EBSCO	COLOMBIA	79 - 92	https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=16a7d335-0458-414e-8d62-1a864c0a2727%40redis

25	Pinilla et al.	2010	Conceptions of post-graduate professors of the Medicine School Universidad Nacional de Colombia on the academic assessment	Concepciones de los profesores de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica	Revista de la Facultad de Medicina	58	1	EBSCO	COLOMBIA	COLOMBIA	https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/14359
----	----------------	------	---	---	------------------------------------	----	---	-------	----------	----------	---

Anexo 4 Ficha de registro

N°	REFERENCIA	PROBLEMA	OBJETIVO	MUESTRA	ENFOQUE/DISEÑO	INSTRUMENTO	ESTADÍSTICO	VARIABLES/CATEGORÍAS	HIPÓTESIS	RESULTADOS	APORTES	RECOMENDACIONES
1	Andrade, R., Páez, M. (2021). <i>El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales</i> . <i>Mendive</i> , 19(1), 16-29. http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2107	¿Cuál es el impacto del uso del podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales?	la Evaluar el uso del podcast en el aprendizaje de los alumnos en el marco de la enseñanza-aprendizaje virtual	32 estudiantes	Cuantitativo pre experimental	Rúbrica de evaluación	software MegaStat	V.1:El podcast V2: Evaluación de aprendizajes	El uso del podcast permite niveles de desempeño con logro destacado.	El uso del podcast como parte del proceso de retroalimentación de tareas virtuales generó un impacto importante en el desempeño de los estudiantes y en la concreción de sus aprendizajes	Presentar el podcast como una metodología valiosa de retroalimentación en el proceso de evaluación.	Es necesario la utilización de herramientas virtuales accesibles y disponibles en las plataformas institucionales a las que los docentes tienen acceso.
2	Cadena, A., Álvarez, C. (2021). <i>Self-and Peer-Assessment of Student-Generated Podcasts to Improve Comprehensibility in Undergraduat</i>	Dificultades en el logro de habilidades de comprensión hablada, suprasegmentales en inglés.	Determinar si se da aumento en la comprensión hablada en el idioma inglés de los participantes mientras se les hacía reflexionar y	18 estudiantes	Métodos mixtos	Registro Podcast Cuestionario	maxqda (verbi Software, 2018)	Podcast	El Podcast genera procesos de autoevaluación y de evaluación de pares para la mejora de la comprensión hablada del	Los resultados muestran comportamientos autorregulados y aumento en la comprensión	Reconocimiento de la a importancia de ayudar a los estudiantes a examinar crítica y reflexivamente su producción oral e incorporar capacitación en suprasegmentos	Ayudar a los estudiantes a examinar crítica y reflexivamente su producción oral e incorporar capacitación en suprasegmentos

	e EFL Students. Profile, 23(2), 67-85. https://doi.org/ 10.15446/profil e.v23n2.88928		ajustar su uso de suprasegme ntos						idioma inglés		inglés como lengua extranjera para ayudarlos a comunicarse efectivamente en un contexto globalizado.	
3	Falcón, Y., Aguilar, J., Luy, C. y Morillo, J. (2021). <i>La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Prop ósitos y Representacio nes</i> , 9(1), e1041. https:// dx.doi.org/10.2 0511/pyr2021. v9n1.1041	La evaluación formativa difundida y establecida en las normas e instrumentos de planificación no es realidad en la práctica de los docentes.	Cambiar la evaluación del aprendizaje por la evaluación para el aprendizaje deconstruye ndo la práctica tradicional de los docentes	8 docentes	cualitativo- interpretativo	Entrevistas		Evaluación formativa		Los docentes mantienen el enfoque tradicional de la evaluación del aprendizaje sin evidenciarse tránsito hacia la evaluación para el aprendizaje.	Identificar como causa de la problemática evaluativa el desconocimiento de los docentes de sus propios procesos evaluativos y el desconocimiento de la evaluación formativa.	Monitoreo y acompañamient o adecuado a los docentes para que apliquen la evaluación para el aprendizaje
4	Gantier, S. (2021). <i>Estrategias de Evaluación de Competencias en el Rendimiento Académico de</i>	Persistencia de la forma tradicional de evaluar en la educación superior.	Determinar la efectividad de los exámenes prácticos para mejorar el	25 estudiantes 7mo grado de Psicología	Investigación mixta Cuasi experimental descriptiva comparativa	Planilla de notas Pruebas teóricas	Datos cuatitativos y cualitativos en resultados de exámenes.	Exámenes prácticos	Los exámenes prácticos mejoran el rendimiento académico.	Los exámenes prácticos mejoran el rendimiento académico y motivan a los estudiantes	Importancia de innovar e implementar estrategias de evaluación permitiendo al estudiante poner en práctica lo	Incorporar en las materias universitarias, evaluaciones permitiendo a los estudiantes realizar procesos

	<i>Estudiantes Universitarios de Psicología. Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 11(1), 5-10. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.141</i>		rendimiento académico			Pruebas prácticas Cuestionarios Dibujos					aprendido, ir más allá de los conocimientos meramente teóricos	analíticos, que integren el ser, saber, hacer y decidir.
5	Ortiz, J. (2020). <i>Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades colombianas. Problemáticas y desafíos. Acta Hispanica, supl. (II), 897-906. https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.897-906</i>	¿Cuáles son las características que definen las formas e intencionalidades de la evaluación de los aprendizajes?;	Identificar y sistematizar las formas como se evalúan los aprendizajes confrontado con propuestas formativas	32 profesores y 286 estudiantes universitarios de cinco universidades y 45 colegios de Bogotá, Colombia con participación de 1034 estudiantes y 177 profesores	Descriptivo, analítico y contrastivo, de naturaleza mixta	Test observación	Análisis de datos	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación de los aprendizajes	Se privilegia la evaluación como medición, calificación y para la exclusión y la aprobación.	La evaluación de los aprendizajes en los niveles de educación básica, media y universitaria, muestra idénticas formas, usos e intencionalidades	La evaluación debe servir para observar procesos antes que medir resultados. Debe ser cualitativa y superar su molde tradicionales
6	Bernate, J., García, M., Fonseca, I. y Ramírez, N. (2020). <i>Prácticas de enseñanzas y evaluación en una facultad de educación colombiana. Investigación,</i>	¿Cuál es la relación entre las concepciones y la práctica de los docentes sobre la enseñanza y la evaluación	Identificar las prácticas de enseñanza y evaluativas de los docentes de una universidad colombiana.	180 docentes de la Facultad de Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)	La investigación tiene un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo	Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU)	media y la desviación típica. correlación de Pearson	V.1: Prácticas de enseñanza V. 2: Prácticas evaluativas	Existe relación entre la percepción y la aplicación de las prácticas de enseñanza y las evaluativas.	Los docentes analizados, tienen habilidades de: planificación, manejo instruccional, interacción y evaluación; pero las mismas no se relacionan con lo que	Conocer la percepción de los docentes de la Facultad de Educación UNIMINUTO, acerca de la concepción constructivista de la enseñanza, aprendizaje y	Los futuros docentes: vivencien, comprendan y conozcan el desarrollo del modelo de enseñanza, habilidades y aprendizajes, para que en sus futuras prácticas

	<i>Desarrollo e Innovación, 10 (2), 337–347. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721</i>	en una universidad?						V. 3: Habilidades pedagógicas		enseñan y evalúan.	evaluación, en las prácticas de enseñanza	los implementen y así puedan realizar aportes desde el campo disciplinar.
7	Orozco, C., y Ayala, C. (2020). <i>Sentidos del feedback en el prácticum de educación física, recreación y deporte. Latinoamérica de Estudios Educativos, 16 (2), 47-66. https://doi.org/10.17151/rtee.2020.16.2.4</i>	Escaso conocimiento de los sentidos del feedback en el prácticum de estudiantes de educación física.	Comprender los sentidos del feedback en la interacción durante el prácticum	10 practicantes-profesores	cualitativo, transversal y hermenéutico	Observación directa entrevista	software científico ATLAS.ti Versión 7 procedimiento de Wood y Smith	Feedback	El uso del feedback positivo favorece el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica de educación física	La utilización correcta del feedback, en el campo de la educación física, recreación y deporte, contribuye al desarrollo de diferentes competencias educativas, comunicativas y motrices, favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el practicante-profesor, el profesor-titular, el profesor-asesor y los estudiantes.	Destacar la condición positiva del feedback para la motivación, estímulo y para corrección en el aprendizaje de la educación física	Se sugiere la utilización del feedback corporal en sentido bidireccional, es decir, que en el contexto didáctico el practicante-profesor, el profesor-titular, el profesor-asesor y el estudiante, se involucren e interesen en la formación teórico/práctica para el desarrollo de las diferentes competencias educativas y específicas.
8	Carbajal, M. Barrios, L., y Pacovilca, O. (2020). <i>Evaluación de aprendizaje y logro de</i>	Necesidad de conocer cómo realizan los docentes la evaluación de aprendizaje para la	Determinar cómo realizan los docentes la evaluación de aprendizaje	20 profesores 100 estudiantes	descriptivo con diseño transversal	Cuestionario Entrevista estructurada Lista de cotejo	Tablas de frecuencias y graficas de barras, elaboradas con el	Evaluación de aprendizaje		Los docentes realizan la evaluación de aprendizaje a través de parciales de manera	Identificación de la realidad de la práctica evaluativa de los y la percepción	Se requiere mejorar la práctica evaluativa e incluso llegar a

	<p>capacidades adquiridas durante la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2018. Conrado, 16(73), 64-71. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1271</p>	<p>identificación de las capacidades requeridas por los estudiantes durante su formación</p>	<p>para identificar las capacidades que adquieren los estudiantes durante su formación profesional</p>				<p>programa EXCEL</p>			<p>permanente, haciendo uso de un registro de notas, el registro auxiliar, pruebas escritas tipo cuestionario, exposición y trabajos.</p> <p>Los estudiantes encuestados manifestaron que el 58% sí logran las capacidades, sin embargo hay necesidad de mejorar el proceso de evaluación.</p>	<p>de los estudiantes.</p>	<p>crear un sistema de evaluación</p>
9	<p>Coaquira, C. (2020). <i>Pedagogical practices from the socioformative approach: A teacher self-evaluation in Peru</i>: Revista de Ciencias Sociales, 26(2), 260-274. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599944</p>	<p>¿Pueden los docentes realizar autoevaluación de sus prácticas pedagógicas con fines de mejora?</p>	<p>realizar una autoevaluación de las prácticas pedagógicas de docentes de la Escuela Profesional de Educación en una universidad en Perú</p>	<p>156 docentes</p>	<p>Mixto con análisis de caso</p>	<p>la Rúbrica CIFE</p>	<p>Formularios de google Herramientas de Excel</p>	<p>Prácticas pedagógicas Autoevaluación Rúbrica socioformativa</p>	<p>La autoevaluación de prácticas pedagógicas mejora el desempeño docente.</p>	<p>Se concluye, que la relevancia de la reflexión en función a la autoevaluación realizada permite extraer argumentos relacionados al Enfoque Socioformativo para generar la sostenibilidad del desempeño docente en las Escuelas Profesionales de la universidad peruana</p>	<p>La rúbrica aplicada en este estudio, es pertinente desde el punto de vista analítico porque permite la autoevaluación con fines de mejora.</p>	<p>Se debe promover de manera articulada programas de mejora en función a la identidad y políticas institucionales, al perfil del egresado, a los planes de estudio y necesidades del contexto educativo</p>

10	Vilchez, J. (2020). <i>La sobresaturación de las evaluaciones en la educación superior ecuatoriana. Transformación</i> , 16(1), 25-32. https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/artic/view/2736	¿Existen diferencias en los resultados de las evaluaciones teóricas y las prácticas?	Demostrar que la imposición administrativa de un elevado número de evaluaciones en un mismo ciclo académico resulta ineficiente y sobrecarga	364 estudiantes de Psicología	Cuantitativa correlacional	Técnicas de evaluación diferenciada.	Se utilizó una simple r de Pearson para la correlación de ambas variables utilizadas por cada una de las observaciones	Exámenes teóricos Exámenes prácticos	Existe relación positiva entre los resultados de la evaluación teórica y la práctica	Los resultados del presente estudio demuestran que hay una correlación significativa lo suficientemente fuerte como para que se ponga en tela de juicio la excesiva evaluación continuada de los alumnos	El rendimiento de los estudiantes expresado en calificaciones altas o bajas no está relacionado con el número de instrumento de evaluación o la naturaleza de los mismos	Que las políticas públicas sobre evaluación no sean de sobresaturación de evaluaciones que tienen efecto negativo en la formación de los estudiantes.
11	Rodríguez, M. (2019). <i>Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Formación universitaria</i> , 12(1), 109-120. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109	Escaso conocimiento de las prácticas formativas que desarrollan los docentes	Comprender las prácticas formativas que desarrollan los docentes en los programas ofertados por la Facultad de Educación de UNIMINUTO en la ciudad de Bogotá, Colombia	10 docentes universitarios	Cualitativa de alcance descriptivo y de diseño transversal	Grupos focales Diálogos	Análisis temático	Prácticas educativas	Didáctica Práctica pedagógica	Se evidencia que los docentes aplican la evaluación cuantitativa y cualitativa de manera simultánea	Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de la universidad que permite toma de decisiones.	Propiciar espacios dialógicos y consensuados que permitan identificar que existe la necesidad de que los docentes de la Facultad de Educación antepongan la evaluación cualitativa sobre la evaluación cuantitativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes

12	Ocaña, A., Pulido, D., Gil, S., y Zuluaga. (2019). <i>Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea. Interdisciplinaria</i> , 36(1), 7-22. https://www.repositorio.unal.edu.co/handle/document/18060087001	¿El uso de una base de preguntas con retroalimentación en línea mejora el proceso de apropiación de los conceptos matemáticos de los estudiantes?	Implementar una base de preguntas con retroalimentación para apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje en la asignatura Pensamiento Matemático	En el 2015-III 587 estudiantes, En el 2016 342 estudiantes	Cuantitativa descriptiva longitudinal	Grupos focales Encuestas Entrevistas Calificaciones	Statgraphics prueba de Bondad-de-Ajuste Prueba t	Evaluación formativa en matemática. Recursos digitales	Existe relación entre una base de preguntas con retroalimentación en línea y la mejora de los aprendizajes .	Si hay mejora en el desempeño y apropiación de los conceptos matemáticos en aquellos estudiantes que acceden a los exámenes en línea frente a aquellos que no los usan.	Implementación en la plataforma de la universidad de una base de preguntas en línea con retroalimentación que fortalezca la evaluación formativa	Para futuros semestres se puede continuar con el análisis estadístico de las preguntas con el fin de determinar el grado de dificultad y de confiabilidad de cada ítem o pregunta y la validez y confiabilidad de los exámenes modelo.
13	Ruiz, Y. (2019). <i>Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. EDUCERE</i> 23(75), 99 – 508. http://hdl.handle.net/20.500.12010/8547	¿La autoevaluación y la evaluación de pares pueden mejorar las competencias investigativas de los estudiantes?	Exponer los hallazgos de un estudio empírico e interpretativo, enfocado en la evaluación formativa de competencias investigativas, a través de la autoevaluación y	180 estudiantes universitarios	Empírico interpretativo	Cuestionario para evaluación formativa	Alpha de Crombach Escala de Licker Estadística en Excel	Autoevaluación Evaluación de pares	La autoevaluación y la evaluación de pares se relaciona con el desarrollo de las competencias investigativas	la evaluación formativa y compartida posibilitó el desarrollo de las siguientes competencias: a) identificación de un objeto de estudio, b) Formulación de preguntas de investigación, c) planteamiento de problemas, y d) trabajo en equipo.	Las consideraciones teóricas y los hallazgos en este estudio son evidencias de las oportunidades que ofrece un proceso sistematizado basado en la evaluación formativa y compartida entre estudiantes universitarios	Los docentes tienen que transformar las intenciones y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes a través del diseño de estrategias de evaluación renovadas, para desarrollar habilidades específicas desde sus propias

			evaluación de pares									construcciones personales
14	García, L. (2019). <i>La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial</i> . Revista Educación en Ingeniería, 14(27), 138-147. https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.949	¿Puede la autoevaluación por rúbricas tener efectos en el aprendizaje de las dimensiones psicológicas, autonomía, orientación al logro y autorregulación?	describir los efectos de la autoevaluación por rúbrica en el aprendizaje, en particular en las dimensiones psicológicas, autonomía, orientación al logro y autorregulación	20 estudiantes de primer semestre de Ingeniería Industrial en el periodo 02 de 2017, que cursaron la asignatura: Introducción a la Ingeniería,	empírico analítico, de tipo cualitativo	rúbrica analítica instrumental grupo focal	Programa Excel	Autoevaluación Evaluación formativa	Existe relación entre la autoevaluación y la toma de conciencia de los procesos educativos de los estudiantes.	la autoevaluación por rúbrica, contribuyó de manera favorable en la toma de conciencia del proceso educativo, de la relación medios fines para dar respuesta a las demandas académicas en primer semestre, y perfilar cambios, transformaciones y acciones favorables para el rendimiento académico, redundando en un mejoramiento del desempeño	A mayor tradicionalismo en el instrumento de evaluación utilizado y escasa retroalimentación, menor probabilidad de metacognición.	Promover más investigaciones que vislumbren el ejercicio e implicaciones de la autoevaluación por rúbrica dentro del proceso formativo de profesionales
15	Velarde, F., Quina, Y., Quispe, J., Begazo, A., Rodríguez, C., y Bejarano, Y. (2019). <i>El assessment como herramienta de sistematización en</i>	¿Puede el assessment ser una herramienta de medición y evaluación integral de las competencias educativas en estudiantes de educación superior de la Escuela Profesional?	llevar a cabo la medición y evaluación de competencias educativas en estudiantes de educación superior de la Escuela Profesional	620 estudiantes con matrícula regular.	enfoque cuantitativo y alcance descriptivo	Rúbricas Ficha de toma de datos	Matriz Assessment	El assessment como herramienta de sistematización. Evaluación de	Existe relación del assessment con la forma integral de evaluar los aprendizajes.	El empleo del assessment como herramienta de medición y evaluación de competencias educativas, muestra una forma integral de evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado en	Es así que esta estrategia de evaluación aumenta la fiabilidad en el logro del aprendizaje alcanzado por el estudiante y permite al docente identificar las debilidades de	Favorecer el uso de herramientas que permitan la evaluación integral de los aprendizajes.

	<p>evaluación de competencias en estudiantes de educación superior. <i>Revista Ibérica De Sistemas y Tecnologías De Información</i>, E(21), 267-282.</p> <p>https://www.proquest.com/sc-holarly-journals/el-assessment-como-herramienta-de-sistematización/docview/2317841691/se</p>		de Ingeniería Química de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa periodo 2018-B					competencias		estudiantes pertenecientes a programas de ingeniería	los estudiantes y proponer medidas adecuadas y pertinentes asegurando la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
16	<p>Romero, I., Gómez, P., y Pinzón, A., (2018). <i>Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con profesores de matemáticas. Perfiles educativos</i>, 40(162), 117-</p>	¿Puede la estrategia de compartir las metas de aprendizaje promover la autoevaluación y que el docente adapte su enseñanza?	Proponer una estrategia de evaluación formativa, basada en compartir las metas de aprendizaje con el alumnado, que promueve la autoevaluación de los estudiantes	6 grupos de 4 profesores	Cualitativa Empírico	Entrevistas semi estructuradas	Estructuras de códigos de elaboración propia	Estrategias Metas de aprendizaje		Las entrevistas realizadas a una muestra de docentes del programa revelan su potencialidad para promover una comunicación auténtica en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, implicar al alumnado en dicho proceso y	saber cómo” proponer prácticas evaluativas que generen oportunidades de evaluación auténticas	Reducir la realimentación del profesor a tareas estratégicamente elegidas, en lugar de a todas las tareas de la secuencia, pero mantener la estrategia de semáforos en todas las tareas para aprovechar la interacción social que

	137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400117&lng=es&tlng=es .		y permite al profesor percibir su progreso y adaptar su enseñanza.							orientar en tiempo real la enseñanza de los profesores, entre otros beneficios.		promueve entre los estudiantes
17	Díaz, M. (2018). <i>Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. Educación Médica Superior</i> , 32(3), 147-156. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=es	Escasa información sobre las percepciones, actitudes, experiencias y expectativas sobre la evaluación formativa y el impacto de la retroalimentación en estudiantes de Medicina.	Obtener información acerca de las percepciones, las actitudes, las experiencias y las expectativas en relación con la evaluación formativa y el impacto de la retroalimentación a estudiantes de Medicina de primer semestre de la Universidad de La Sabana que cursan Biociencias.	7 participantes	Cualitativo	Técnica de grupos focales Grabaciones		Retroalimentación Evaluación formativa		Se evidenciaron 4 categorías que abarcan la comprensión del estudiante respecto de la función formativa de la evaluación, el empoderamiento de los estudiantes frente al proceso de evaluación formativa, el manejo de conflictos derivados de la evaluación y algunas sugerencias para mejorar los procesos de evaluación desde la perspectiva del estudiante	Una de las características principales de la evaluación formativa es que permite hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje	La retroalimentación a los estudiantes debe ser inmediata y continua, de tal modo que sepan como conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.
18	Tapia, V., Tipula, V., Marino, F.	Problemática de las creencias del	evaluar el efecto de las creencias	83 docentes universitarios	Investigación mixta de tipo descriptivo –	Cuestionario de competencias	Media aritmética, desviación	Competencias del	Existe influencia de las	Las creencias pedagógicas desde un	Los estudiantes afirman que el uso del espacio	

	(2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas - Perú. Comuni@cción, 8(2), 72-80. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000200001&lng=es&tln=es	docente en su forma de enseñar, planificar, seleccionar contenidos, elaborar materiales, evaluar, etc. y el descontento de los docentes con los resultados de las evaluaciones de desempeño docente realizada por las autoridades universitarias y los estudiantes	pedagógicas en el desempeño docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	de ambos sexos 1232 estudiantes universitarios	explicativo y con diseño correlacional.	de desempeño docente cuestionario de entrevista de creencias pedagógicas	estándar y Chi cuadrado de homogeneidad Técnica de análisis de contenido.	desempeño docente Creencias pedagógicas	creencias pedagógicas en las competencias del desempeño docente del profesor universitario.	enfoque más cognitivo que conductista influyen en las competencias del desempeño docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. La competencia del desempeño docente predominante es el uso del espacio según la opinión de los estudiantes	es la competencia más predominante de los docentes y que creencias pedagógicas predominantes en el enfoque cognitivo	
19	Tamayo, M. & Cajas, D. (2017). <i>Strategies of Metalinguistic and Recast Feedback on Learner Uptake during Oral Interactions in Upper-Intermediate Level Foreign Language Students. Colomb. appl.</i>	Escaso conocimiento de la eficacia de estrategias de retroalimentación metalingüística y de reformulación en las interacciones orales en inglés	Comparar la eficacia de las estrategias de retroalimentación metalingüística y de reformulación en la respuesta del estudiante durante las interacciones orales	30 estudiantes del programa de Inglés divididos en dos grupos	Estudio cuantitativo cuasi experimental longitudinal	Prueba de elección múltiple	Hoja de registro	Feedback refundido Feedback metalingüístico	Existe relación diferenciada entre el feedback metalingüístico y el de reformulación en las interacciones orales	Los estudiantes que estaban expuestos a la retroalimentación metalingüística superaron a sus compañeros expuestos a la retroalimentación de reformulación.	Los resultados de este estudio también proporcionan a los profesores alternativas pedagógicas para maximizar el efecto del feedback en sus clases.	Los profesores deben convertirse en protagonistas activos a la hora de proporcionar pistas adecuadas para mejorar la conciencia lingüística de los alumnos y la consiguiente reducción de errores

	<i>linguist. j.</i> , 19(2), 165-176. http://dx.doi.org/10.14483/22487085.11315											
20	Rodríguez, H., Restrepo, Luis., y Luna, Gloria. (2016). <i>Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Educare</i> , 20(3), 1-17. https://www.repositorio.udec.edu.co/doi/10.15448/194146862018	¿Cuál es la percepción de estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje realizada por sus docentes?	conocer la percepción de estudiantes de universidad sobre la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por sus docentes, su nivel de objetividad y habilidad, entre otros aspectos	400 estudiantes de instituciones universitarias públicas y privadas, seleccionada en forma aleatoria	Cuantitativa descriptiva exploratorio de tipo multidimensional de corte transversal	Encuesta estructurada	análisis multivariado de la varianza (MANOVA)	Procedimiento evaluativo Satisfacción estudiantil		Más del 60% de estudiantes que se indagaron tiene buena percepción referente a la forma en que sus docentes evalúan sus asignaturas; de igual forma la mayoría considera que es buena la habilidad de su profesorado para realizar procesos de evaluación del aprendizaje; más del 80% considera mejor la evaluación en la universidad con respecto a la educación secundaria.	El profesorado no utiliza otras prácticas diferentes a la evaluación tradicional como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación; tampoco utiliza a menudo plataformas virtuales para realizar evaluaciones.	necesidad de mejorar la formación docente en habilidades evaluativas que permitan planificar la evaluación como estrategia para mejorar el aprendizaje, involucrando de manera activa al estudiantado.
21	Alvira, R. (2016). <i>The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screencasts.</i>	¿Puede el screencasting ser una estrategia adecuada para la retroalimentación?	Proponer estrategias de retroalimentación con el uso de screencasting, una	18 estudiantes universitarios	Cualitativa Investigación - Acción	Pre y pos test	Análisis de Datos	Habilidades de redacción		Los resultados muestran que la retroalimentación directa, oral y escrita, acompañada de códigos, es aceptada por los	Estrategia del screencasting para retroalimentación.	capacitación de los docentes para el uso de la herramienta screencasting Una valiosa posibilidad de

	<i>Profile</i> , 18(2), 79-92. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397	ón directa, oral y escrita?	herramienta Web 2.0.					Enseñanza de la escritura Retroalimentación Screencasts		estudiantes y ayuda a desarrollar habilidades de escritura, y que el screencasting es una estrategia promisoría, motivante, que ayuda a mejorar su nivel de escritura.		investigación reside en el desarrollo de una adecuada retroalimentación combinada (es decir, escrita y oral) cuando se utilizan screencasts.
22	Hermeza, L. (2015). <i>La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño</i> . <i>Educación</i> , 24(46), 47-72. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12244/12810	Necesidad de los estudiantes de arte y diseño de forjar autonomía y autorregulación	Identificar los logros del aprendizaje de los alumnos del curso de Dibujo Geométrico demostrar cómo el enfoque de la evaluación formativa apoya la construcción de autonomía y autorregulación del estudiante de arte y diseño	Alumnos de arte y diseño de los cursos de Dibujo Geométrico 1 y 2	Cualitativa descriptiva	Estrategia Aplicación evaluación	Descripción de logros	Evaluación formativa – colaborativa Construcción del aprendizaje		La evaluación formativa colaborativa permite impulsar la formación de individuos autónomos al dotarlos de herramientas que les permitan lograr un discernimiento propio sobre conceptos y experiencias. Por ello, la evaluación de pares y la exposición a la crítica constructiva y fundamentada en criterios construidos en forma colaborativa, consolida la personalidad	Un factor atractivo y motivador, de uso cada vez más intensivo para lograr compromisos en el aprendizaje de nuestros alumnos de arte y diseño, es el empleo de las redes sociales como recurso y estrategia para la formulación, el seguimiento y la evaluación de tareas, exigiéndoles y logrando su autorregulación.	Aprovechar la inserción de los estudiantes en las redes sociales para fortalecer el aprendizaje colaborativo y participativo.

										artística-estética del alumno		
23	Areiza, H. (2013). <i>Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learnin. Profile</i> , 15(2), 165-183. http://www.scieo.org.co/scieo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000200011&lng=en&tlng=en	¿Cuál es el papel de la implementación de la Autoevaluación Formativa sistemática sobre las opiniones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje? -	Indagar sobre cómo la AF puede influir en las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje opiniones sobre este tipo de evaluación.	9 estudiantes principiantes de idiomas inglés	enfoque cualitativo-exploratorio, descriptivo e interpretativo	Documento de recopilación Entrevista semiestructurada	Triangulación de datos	Evaluación Formativa Autonomía Metacognición.		Los resultados mostraron que la evaluación formativa ayudó a estos estudiantes a ser conscientes de su competencia comunicativa y a reconocer las situaciones en las que se generó tal conciencia; además, también les permitió experimentar éxito en su aprendizaje	Implicar activamente a los estudiantes en su evaluación pidiéndoles que describan sus logros y limitaciones de aprendizaje, y dando valor a las voces de su propio aprendizaje	Los profesores pueden dedicarse a la AF sistemática independiente de la carga de trabajo que crean que representaría; proporcionar AF en el aula ayuda a los profesores y a los alumnos a supervisar su aprendizaje de forma más práctica
24	Ramírez, J. y Dussán, F. (2013). <i>Experiencia en la Evaluación de Competencias de Estudiantes de Primer año de Ingeniería Electrónica por medio de Rúbricas. Educación en Ingeniería</i> , 8(16), 12-24. https://doi.org/	¿Es pertinente el enfoque de formación en ingeniería CDIO y la evaluación formativa para el logro de competencias en la formación integral de los estudiantes?	Presentar una experiencia de evaluación de las competencias de expresión oral y escrita de estudiantes de primer año de la asignatura Introducción a la Ingeniería	65 estudiantes de primer semestre de ingeniería electrónica	Cuantitativa descriptiva	Rúbrica de expresión escrita y oral	Estadísticos y gráficos en Excel	Desarrollo de competencias Evaluación formativa		Las rúbricas señalaron los indicadores de desempeño en los que fue evidente una mayor evolución, así como aquellos en los que las actividades del curso no fueron suficientes para lograr los objetivos planteados	Esta información se usará como insumo para modificar las actividades del curso en semestres posteriores o futuras asignaturas que busquen promover las competencias de los estudiantes	el ejercicio presentado puede ser aplicado a otras competencias del enfoque CDIO los estudiantes que no tuvieron

	10.26507/rei.v8n16.322		Electrónica en la Universidad Nacional de Colombia							Se destaca la utilidad de las rúbricas porque no sólo permitieron evaluar resultados finales en cada indicador de las competencias sino hacer seguimiento al proceso de aprendizaje y verificar la efectividad de las actividades		realimentación directa sobre sus escritos no lograban un progreso perceptible en su habilidad de producir textos, a pesar de la participación en talleres de formación repetición de ejercicios y con la coevaluación de pares (estudiantes y docentes del curso)
25	Pinilla, A. Moncada, L. y López, M. (2010). <i>Concepciones de los profesores de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica. Revista de la Facultad de Medicina, 58(1)</i> , 30-43.	El papel del profesor en la evaluación; la metodología, los propósitos, los problemas y sugerencias para mejorar el proceso de evaluación del estudiante.	Indagar las concepciones de los docentes de Posgrado sobre la evaluación del estudiante.	33 profesores de posgrado en 10 grupos focales	Enfoque cualitativo Metodología de la teoría fundamentada	Entrevistas Grabaciones Diarios de campo	el programa para análisis cualitativo Atlas. ti (5.0),	Evaluación Educación de posgrado		Los profesores tienen concepciones y criterios heterogéneos para evaluar y guiar al estudiante de posgrado. Las concepciones de los docentes reflejan la evaluación como un proceso funcional que involucra retroalimentación del discípulo y el profesor pero desligado del aprendizaje y para clasificar al estudiante al aprobar o reprobar.	Las concepciones de los docentes reflejan la evaluación como un proceso funcional que involucra retroalimentación del discípulo y el profesor pero desligado del aprendizaje y para clasificar al estudiante al aprobar o reprobar.	debe organizar la capacitación de profesores para aprender acerca de diversos tópicos como: elaboración de preguntas para evaluaciones escritas, estrategias acerca de cómo se debe hacer la evaluación a los estudiantes según el nivel de formación. el estudiante de posgrado evaluado debe

	https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/14359									estudiante al aprobar o reprobar		ser retroalimentado por su maestro y condiscípulos y debe autorregularse
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------	--	--