



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Análisis de las estrategias evaluativas formativas
implementadas por docentes de la carrera de medicina de una
universidad de Guayaquil, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria**

AUTORA:

Vaca Mendieta, Maritza Monica (orcid.org/0000-0003-2368-9333)

ASESOR:

Mg. Torres Cañizalez, Pablo César (orcid.org/0000-0001-9570-4526)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA — PERÚ

2022

DEDICATORIA

A Dios por su infinito amor.

A mi querida madre por su abnegada dedicación a sus hijos.

A mi sobrina Sofia ejemplo de tesón y lucha

AGRADECIMIENTO

A Dios por mantenerme a su lado, por darme la fortaleza y sabiduría para alcanzar este sueño.

A mi querida madre por haberme enseñado la importancia de la educación para servir a los demás.

A mi querido padre que siempre nos acompañó.

A mi hermano Bolívar ejemplo de hijo y de hermano.

A mis maestros y maestras, en especial a mi asesor por sus enseñanzas y palabras de ánimo.

Índice de Contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	15
3.1 Tipo y diseño de investigación	15
3.2 Categorías, Sub categorías y matriz de categorización	15
3.3 Escenario de estudio	17
3.4 Participantes	17
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.6 Procedimientos	18
3.7 Rigor científico	18
3.8 Método de análisis de datos	19
3.9 Aspectos éticos	20
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
V. CONCLUSIONES	38
VI. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	48

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1	23
Relación entre el objetivo específico 1 y objetivo específico 4. Evaluación formativa, subcategoría: Concepciones teóricas de la evaluación formativa.	
Tabla 2	24
Relación entre el objetivo específico 2. Evaluación formativa, subcategoría: Rol de la evaluación formativa.	
Tabla 3	26
Relación entre el objetivo específico 3. Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: Herramientas de evaluación.	
Tabla 4	28
Relación entre el objetivo específico 3. Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: Retroalimentación.	
Tabla 5	30
Relación entre el objetivo específico 3. Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: Autoevaluación y evaluación entre pares.	
Tabla 6	32
Subcategorías emergentes: Impedimentos para la implementación de la evaluación formativa y aspectos éticos de la evaluación.	

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1	22
Formas de organizar e interpretar los datos según Wolcott.	
Figura 2	22
Triangulación de Fuentes de Datos.	

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la carrera de Medicina de una universidad de Guayaquil, durante el periodo 2022. El alcance de la investigación es de tipo cualitativo y su diseño se apoya en el método de estudio de casos; para la recolección de la información se utilizó como técnica la entrevista a profundidad y como instrumento el guion de entrevista, la muestra estuvo conformada por tres docentes y dos estudiantes. Los resultados evidenciaron que todos los docentes y estudiantes afirman y coinciden en que la evaluación formativa es el núcleo, la base fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es saber a profundidad los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el proceso. Además, los docentes expresaron que para generar la retroalimentación utilizan primordialmente “conversaciones evaluadoras” que les permite explorar con más profundidad los conceptos, modelos mentales y habilidades que tienen los estudiantes. Se pudo concluir que existen factores, como las características de los discentes y el ambiente áulico en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, que pueden impedir que se desarrolle una evaluación formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, rol de la evaluación, retroalimentación, herramientas de evaluación.

ABSTRACT

The present investigation had as objective the analysis of the formative assessment strategies implemented by professors of the Medicine career of a university of Guayaquil, during the period 2022. The scope of the investigation is of a qualitative type and its design is supports the case study method; for the collection of the information, the in-depth interview was used as a technique and the interview script as an instrument, the sample was made up of three teachers and two students. The results showed that all teachers and students affirm and agree that formative assessment is the core, the fundamental basis of the teaching and learning process, whose objective is to know in depth the knowledge acquired by the student during the process. Also, teachers expressed that to generate feedback they primarily use "evaluative conversations" that allow them to explore in more depth the concepts, mental models and skills that students have. It was concluded that there are factors, such as the characteristics of the students and the classroom environment in which the teaching-learning process takes place, that can prevent the development of a formative assessment.

Keywords: Formative assessment, role of assessment, feedback, assessment tools.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente la evaluación formativa ha logrado convertirse en un concepto mundialmente conocido y de suma importancia (Black y William, 2018; Schildkamp et al., 2020), el cual ha sido adoptado ampliamente en la educación superior. La evaluación formativa, si se usa apropiadamente en el aula, contribuye a que los estudiantes logren los aprendizajes esperados, a un nivel mucho más alto (Black y William 1998b).

El considerar a la evaluación formativa como una estrategia de gran valor para la obtención de mejores resultados de aprendizajes de parte de los estudiantes está sustentado en las investigaciones realizadas por Black y William (1998a), los cuales tomaron como base nueve importantes años de informes de investigación y emplearon dos amplias revisiones realizadas con anterioridad (Crooks, 1998; Natriello, 1987) como un antecedente de inicio. Black y William, de 681 investigaciones identificadas como importantes, revisaron un aproximado de 250 informes completos. Estos documentos eran de diferente naturaleza, provenientes de estudiosos de diferentes países, que consideraron estudiantes de edades entre los 5 años hasta estudiantes de universidades.

Los resultados de la investigación permitieron concluir que todo esfuerzo realizado para lograr fortalecer la evaluación formativa conlleva logros de aprendizajes significativos, que incluso parece ayudar más a los estudiantes con un nivel de rendimiento bajo, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje, que, a los otros estudiantes, (Black & William, 1998b).

Aunque la evaluación formativa ha logrado alcanzar una enorme popularidad como una herramienta de enseñanza, los docentes todavía no logran implementarla como práctica diaria en su aula (Schildkamp et al., 2020) porque tienen conocimiento escaso y ha sido poco explorada (Robinson et al., 2014). Además, una de las principales disyuntivas de los docentes universitarios es la forma en cómo poner en marcha métodos efectivos de evaluación formativa con retroalimentación consistente de alta calidad durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo expuesto se evidencia en estudios realizados, en universidades a nivel local, como la de Hernández et al. (2020), cuyos resultados demostraron que después de acciones efectuadas para la mejorar la práctica evaluativa de los

aprendizajes por parte de los docentes, aunque hubo mejoras en más del 60% de los indicadores, sin embargo aún persisten dificultades como las que perciben los estudiantes, en cuanto a la definición y orientación hacia los objetivos a evaluarse, el papel de la retroalimentación durante las evaluaciones, además no se consideran las actitudes y valores por ellos desarrollados, la falta de motivación hacia el estudio de las asignaturas, falta de variedad en las herramientas de evaluación.

Pero, ¿por qué esta incongruencia entre la concepción de la evaluación formativa y su práctica en el aula?, Hernández (2017), Torres & Cárdenas (2010) aportan que esto se debe a que los docentes no desarrollan suficientes estudios empíricos que les permita saber lo que está sucediendo en su praxis en el aula, identificando las fallas y los factores que puedan subyacerla. Tomar conciencia que el proceso de enseñanza- aprendizaje no tiene sentido sin la evaluación de los aprendizajes, es más, está condiciona la enseñanza, y debe ser considerada como parte integral del proceso enseñanza aprendizaje (Leenknecht et al., 2021).

Con lo expuesto anteriormente es importante comprender a profundidad, situándose en su misma realidad, los significados que los docentes y estudiantes le dan a los sucesos en los cuales participan. Por esta razón se plantea realizar esta investigación, cuyo propósito es analizar las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la Carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, 2022. En este contexto se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características de las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la Carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, 2022?

En este estudio se analizarán las diferentes concepciones de las evaluaciones de los aprendizajes que existen actualmente a nivel internacional, y específicamente en la práctica en el aula, con las que poseen los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Guayaquil.

La evaluación real y formativa es considerada como la piedra angular sobre la cual debería pivotar la innovación en el cambio en el cual estamos ahora. Podemos esforzarnos mucho en practicar metodologías activas, pero si no cambiamos la manera de evaluar, nada va a cambiar de una manera profunda. En la evaluación formativa, aquella que ayuda a reflexionar de cómo se ha adquirido

el aprendizaje, por qué se lo ha realizado de esa forma, para qué va a servir y cómo se transferirán estos aprendizajes son preguntas que constantemente se las tiene que hacer el docente; la evaluación se la entiende como la oportunidad de detenernos y reflexionar sobre el trabajo que se está realizando en las aulas y como se puede mejorar.

Eso es lo que se pretende conseguir con esta investigación, al compartirlo con aquellos maestros de mentalidad creativa y poseedores de un espíritu innovador, animarlos a desarrollar su capacidad de reflexión, diálogo, crítica y autocrítica en su práctica profesional y entonces se habrá conseguido el objetivo esperado que es el de contribuir al mejoramiento del proceso evaluativo implementado por los docentes de la carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, a través de recomendaciones pertinentes producto de la investigación a realizarse.

El objetivo general de esta investigación es el de analizar las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la Carrera de Medicina de una universidad de Guayaquil, 2022.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la investigación son: (a) indagar los conceptos que tienen los docentes de la carrera de Medicina sobre la evaluación formativa que orientan su práctica en el aula; (b) revisar cuál es el rol que los docentes le otorgan a la evaluación dentro del marco del proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) describir las estrategias de evaluación que usan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y (d) establecer las percepciones que se han formado los estudiantes acerca de la concepción de la evaluación que orienta la práctica docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

II. MARCO TEÓRICO

Podemos considerar el estudio realizado por Qiang Guo & Yueting Xu (2021) cuyo objetivo fue el de indagar el uso de estrategias de evaluación formativa por parte de profesores universitarios chinos en su instrucción de escritura de inglés, centrándose en cómo compartieron estándares, obtuvieron información de aprendizaje, proporcionaron retroalimentación, utilizaron la autoevaluación y la evaluación entre pares y cómo percibieron los propósitos de sus evaluaciones. Para recolectar los datos se utilizó como instrumento una encuesta, en la que participaron trescientos sesenta y dos maestros.

Los resultados revelaron que estos maestros habían utilizado una gama limitada de estrategias evaluación y que la implementación de estas estrategias es generalmente débil. Rara vez utilizaron estrategias como la obtención de información y la autoevaluación de los estudiantes o la evaluación entre pares, pero pusieron un gran énfasis en proporcionar retroalimentación. El estudio perfiló tres niveles distintos de uso de evaluación formativa entre los encuestados: ocasional, moderado y frecuente.

También identificó tres, de cinco, variables de antecedentes que más contribuyeron al uso de evaluación por parte de los maestros. Estos hallazgos tienen implicaciones para el docente en cuanto a su desarrollo profesional, el uso de evaluación formativa en la educación superior y las políticas de reforma de la evaluación.

Otro estudio fue el realizado por Andersson & Palm (2017) en una institución ubicada en un municipio de tamaño mediano de Suiza, cuyo objetivo fue el de analizar y describir las características de los cambios en la práctica en el aula por docentes que previamente habían participado en un programa de desarrollo profesional en evaluación formativa, que se basaron en una combinación de diversas estrategias de evaluación formativa. Los datos se recolectaron a través de entrevistas con maestros y observaciones en el aula.

Los resultados pusieron en evidencia, que los docentes implementaron muchas actividades nuevas que permitieron fortalecer la práctica formativa en el aula, basada en identificar los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes y modificar la enseñanza y el aprendizaje en consecuencia. Las características de

los cambios que hicieron los docentes revelan la complejidad de esta praxis de evaluación formativa y el por qué es probable que el desarrollo de tales actividades requiera cambios importantes en la práctica de la mayoría de los docentes. También se puede constatar cómo este cambio de actividades brinda nuevas oportunidades de aprendizaje.

El desempeño de los docentes ha sido considerado decisivo en la implementación de la evaluación formativa, las investigaciones sobre la misma han permitido en gran medida reconocerla como una estrategia invaluable para lograr elevar la calidad de los aprendizajes de los discentes. Existen investigaciones, aunque escasas, que realizan un análisis sistemático de aquellos factores que facilitan o dificultan las intenciones y la implementación de la evaluación formativa de parte de los docentes.

Por ejemplo, Ahmedi (2019) realizó en Kosovo un estudio con el objetivo de verificar si existe alguna conexión entre las actitudes y acciones de los docentes y la implementación de la evaluación formativa en la práctica por parte del profesorado. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo observacional, incluyó a 47 maestros de 10 diferentes instituciones educativas que fueron seleccionadas al azar, el instrumento para recolección de información fue un cuestionario diseñado por Qualifications and Curriculum Authority (QCA) del Reino Unido.

Los resultados demostraron que si existe una correlación entre las actitudes hacia la evaluación formativa y su implementación en la práctica. Estos resultados indican que, aunque los docentes muestran actitudes positivas hacia la evaluación formativa, no la practican lo suficiente en su trabajo diario en el aula.

Otra de las investigaciones realizadas al respecto es la realizada por Zi Yan, et al., (2021) y consiste en una revisión bibliográfica de 52 estudios con el objetivo de identificar factores que influyen en las intenciones o implementaciones de la evaluación formativa por parte del docente. Los resultados arrojaron dos categorías de factores: personales y contextuales, entre estos últimos se identificaron: el ambiente institucional, el apoyo proporcionado por la institución, las condiciones de trabajo, las características de los estudiantes, la política externa a la institución y las normas culturales.

También Opara (2018) investigó las características de los docentes como determinantes de su actitud hacia las prácticas de la evaluación continua en la localidad de Obio-Akpor en el estado de Rivers, Nigeria. El estudio adoptó un diseño de investigación ex-post facto. Se extrajo una muestra de 391 docentes de secundaria de la población mediante la técnica de muestreo aleatorio estratificado proporcional basado en la calificación educativa, los años de experiencia docente y el género. Para la recopilación de datos se usó un instrumento denominado Escala de Actitud del Profesor de Evaluación Continua (CATAS), desarrollado por la investigadora el mismo que fue validado por expertos en psicología educativa, medición y evaluación basada en validez aparente y de constructo.

Los resultados revelaron que la proporción de docentes con actitud positiva y negativa respectivamente hacia las prácticas de evaluación continua difiere significativamente a favor de aquellos con actitud positiva; La formación profesional y los años de experiencia docente son buenos determinantes de la actitud de los docentes hacia las prácticas de evaluación continua, mientras que el género no lo es.

La investigación realizada por Krzemien, et al., (2020) en el área de psicológica de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, con el objetivo de analizar las propuestas de evaluación formativa del aprendizaje de acuerdo a lo expresado en los Planes de Trabajo Docente y reflexionar sobre los modelos pedagógicos implícitos en el mismo. Tuvo un enfoque cualitativo, descriptivo transversal y su diseño fue un estudio de casos múltiple, en la cual participaron tres profesores titulares a cargo de las cátedras de Psicología General, Psicología de la Personalidad y Psicología.

Los resultados obtenidos demostraron que, al evaluar el desempeño del estudiante, los instrumentos no guardan relación con lo discursivamente priorizado en las aulas, los criterios utilizados en la evaluación, no siempre son socializados con los estudiantes, sino que en ciertos casos son divulgados en el momento de la entrega de los exámenes. Sólo los docentes están involucrados en el diseño de la evaluación, a los estudiantes no se les suele involucrar en este proceso. El instrumento de evaluación del aprendizaje utilizado es el examen, el cual se rige al modelo tradicional, teniendo relevancia lo conceptual y su fundamentación teórica.

La investigación ha permitido reflexionar que es el momento de realizar un análisis de los principales paradigmas de la evaluación de los aprendizajes y los instrumentos de evaluación que se diseñan y darle primordial importancia a las competencias que se promueven.

Otro de los estudios considerados, es el efectuado por Díaz (2018), con el objetivo de conseguir información de parte de los estudiantes de Medicina que cursan la asignatura de Biociencias de la Universidad de la Sabana, Colombia, sobre cuáles son sus percepciones, sus actitudes, sus experiencias y sus expectativas frente a la evaluación formativa y sus impresiones con respecto a la retroalimentación. El estudio fue de tipo cualitativo, para la recopilación de la información se aplicó la técnica de los grupos focales. El grupo focal estuvo constituido por 7 participantes seleccionados al azar. Como instrumento se utilizó un guion acerca de las inquietudes obtenidas sobre la retroalimentación y se expusieron varias preguntas que se grabaron en audio.

Los resultados revelaron cuatro categorías que engloban la interpretación por parte de los estudiantes en relación a la función formativa de la evaluación, su empoderamiento, la forma de enfrentar los conflictos que surgen de la evaluación, y algunas recomendaciones para hacer mejoras en los procesos de evaluación desde el punto de vista del estudiante. Se concluye que para que las evaluaciones alcancen la notoriedad en el proceso educativo, deben ser parte integral del pensamiento pedagógico actual, de los propósitos del curso y los logros esperados, todos juntos deben estar en perfecta congruencia.

También tenemos la investigación realizada por Boude, et al., (2021) con la finalidad de identificar las concepciones que tienen los profesores de diferentes universidades colombianas del proceso evaluativo durante la pandemia del Covid-19, el estudio que tuvo un enfoque de tipo cualitativo descriptivo, utilizó una muestra de 41 docentes, de los cuales 9 pertenecían a universidades públicas y 12 a universidades privadas. Para la recopilación de datos se aplicó una encuesta estructurada. Los resultados ponen en evidencia que los profesores han cambiado la concepción que tenían sobre el proceso evaluativo y la importancia de su rol para formar futuros profesionales. Además, destaca la importancia de las tecnologías

por las facilidades que nos ofrecen al momento de plantear estrategias de evaluación.

López & Osorio (2016), mencionan que la retroalimentación se constituye como el punto decisivo de la evaluación formativa. Fue Sadler (1989) quien integró a la evaluación formativa el término *retroalimentación* y lo definió como la respuesta proporcionada a los estudiantes sobre sus trabajos y lo que debe hacer para mejorarlos.

Al respecto es importante mencionar el estudio realizado por Villegas, et al., (2018) con el objetivo de examinar la labor del docente en el ejercicio de la evaluación formativa y como es percibida por los estudiantes en lo que respecta a la trascendencia de aplicar el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007), que permita la mejora de los aprendizajes.

La investigación utilizó métodos mixtos y exploratorios, participaron dos docentes y 40 discentes de un Instituto de Educación Superior en Nayarit, México. Para la recopilación de información se usaron tres instrumentos: *un formato* diseñado en base al modelo Hattie y Timperley para retroalimentar, *un cuestionario* que permita conocer la percepción de los estudiantes acerca de las actividades propuestas en el aula por parte de los docentes y la importancia de recibir retroalimentación sobre sus trabajos, y *una entrevista a los docentes*.

Los resultados revelaron que los profesores encontraron útil aplicar este modelo de retroalimentación y que hubo mejoras en la percepción por parte de los estudiantes acerca de los beneficios y la calidad de la retroalimentación proporcionada por los docentes. Por lo tanto, el modelo podría ser eficiente para poner en práctica una evaluación formativa más precisa con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizajes de estudiantes de educación superior.

Localmente son pocos los estudios realizados sobre los procesos de evaluación, y estos mayoritariamente son aplicados a la educación básica. Sin embargo, a nivel de universidades es importante destacar el trabajo realizado por Hernández et al., (2020) en el cual se exponen las acciones realizadas por profesores universitarios de Ecuador para mejorar la evaluación del aprendizaje, para lo cual los docentes debieron previamente participar de un programa de mejora de la aplicación de los procesos evaluativos. Se utilizó una encuesta con 20

indicadores, los que fueron analizados antes y después del programa de mejora durante dos periodos académicos. La investigación tuvo un alcance mixto, con un método de estudio longitudinal descriptivo y para recolectar la información se usaron observaciones, encuestas cerradas y entrevista semiestructuradas a los participantes. La muestra fue de 2435 entre estudiantes, docentes y 63 evaluadores áulicos.

Los resultados muestran una mejora en más del 50% de los 20 indicadores analizados. Sin embargo, aún existe un porcentaje elevado de docentes que continúan con problemas en lo que respecta a la evaluación de los diferentes contenidos de los aprendizajes y los progresos o avances alcanzados por los alumnos, y alegan que sus causas se deben a acciones referentes a prácticas tradicionales, rutinas y costumbres arraigadas. También se evidenció que existen factores como el gran número de clases, de grupos y estudiantes y que los docentes sienten es un impedimento para dedicarle más tiempo para el estudio, familiarización y decisión para experimentar con técnicas e instrumentos innovadores que les posibiliten llevar a cabo una evaluación auténtica, formativa y procesal.

Quito, et al., (2020), realizan una investigación cuyo objetivo es esquematizar una iniciativa metodológica a través de la selección y análisis de estrategias metodológicas que permitan implementar la evaluación formativa con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Matemática, en el sexto grado de la “Unidad Educativa República del Ecuador”. La investigación tiene un enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación y entrevistas semiestructuradas mediante fichas de observación, encuestas, guion para entrevistas y rúbricas. Los resultados de la investigación ponen en evidencia que la evaluación formativa contribuye a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente.

La evaluación de los aprendizajes, en estos últimos años ha alcanzado un gran interés en las universidades, lo que ha generado el desarrollo de estudios con resultados óptimos y que han fortalecido los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2010). De tal manera que la evaluación ha sido apreciada como un componente vital del proceso de aprendizaje de parte de los discentes, y al mismo tiempo una debilidad en las metodologías de enseñanza de

los docentes (Suárez, et al., 2010). No obstante, las mismas investigaciones han producido transformaciones relevantes que han permitido considerar la evaluación un proceso de vital importancia en la formación de las personas (Castro, 2003).

La evaluación, al igual que otros aspectos que están asociados con la educación, ha experimentado cambios en su concepción, siendo en estos últimos años uno de los componentes didácticos de mayor evolución dentro del ámbito educativo y social, así como también el de mayor preocupación por parte de los docentes y de la administración educativa. El fin de la evaluación es obtener evidencias que permitan verificar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje que anticipadamente han sido establecidos (Díaz Lucea, 2005).

El término de evaluación formativa fue planteado en 1967 por Scriven y sus obras según Guba y Lincoln (1989) son representativas de la considerada tercera generación de la historia de la evaluación, que daba énfasis en utilizar la evaluación como un juicio de valor para tomar decisiones. En su ensayo "The methodology of evaluation", (Scriven, 1967) pone de manifiesto las fallas en las concepciones de cómo los programas, los métodos y los profesores tenían que ser evaluados. La rigurosidad en sus concepciones dio lugar al esclarecimiento de la labor educativa y la fijación de los efectos de las actuaciones que se relacionan con la evaluación.

Un año después, 1968, Benjamín Bloom retoma esta idea, pero aplicándola a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y agregando a la idea de Scriven, en cuanto a que la evaluación no únicamente permite obtener información sobre el proceso de aprendizaje, sino también proporciona información acerca del accionar pedagógico de los docentes, ofreciéndole la oportunidad de tomar mejores decisiones en relación a su metodología de enseñanza (Brookhart, 2009), y de esta manera mejorar la calidad de la enseñanza. Bloom en su obra *Mastery Learning*, recomienda que la evaluación formativa se aplique de manera sistemática, dividir el ciclo completo de enseñanza y aprendizaje en periodos cortos intercalados, un periodo en que el docente imparte sus enseñanzas y el estudiante aplica sus estrategias de aprendizaje y al finalizarlo se evalúa, seguido de un periodo de corrección para la mejora de los aprendizajes, de esta manera el autor espera una disminución relevante de las brechas de aprendizajes que existen entre los alumnos más y menos avanzados.

Sadler (1989) da su aporte en la evolución de la evaluación formativa propuesta por Bloom, al indicar que la información de los resultados de la evaluación no únicamente puede ser utilizada por los maestros, sino también por los alumnos. Para esto el estudiante debe tener conocimiento de cuál es el objetivo de aprendizaje a alcanzar al término del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir adónde tiene que llegar; además debe saber en qué situación se encuentra su aprendizaje actual, o sea cuáles son los nuevos aprendizajes que debe adquirir y finalmente el estudiante debe tener a su alcance las estrategias que le permitirán pasar de esta situación inicial a la meta del logro de los objetivos de aprendizaje esperados.

Black & Wiliam (2009); Brookhart (2007) y Stiggins (1998) aportan a la concepción de la evaluación, proporcionándole aún más precisión, al considerar la importancia que tiene a la forma en cómo se da la retroalimentación de los aprendizajes. La evaluación formativa no es un simple señalamiento de los errores en los aprendizajes, por el contrario, debe proporcionar información que motive a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos y habilidades. De tal manera que la forma en cómo la evaluación es realizada y cómo es usada la información que esta proporciona es de vital importancia para trabajar la motivación de los alumnos.

En el contexto regional, históricamente la evaluación en la educación universitaria es considerada como un proceso de gran complejidad, polisémico y polémico que se estila asociarlo con la acreditación de conocimientos, cuya legitimación está prevista en el currículo en respuesta a un requerimiento institucional; esta acreditación, generalmente, se la ejecuta a través de un examen, y que aún es considerado según Celman (2004) y Álvarez (2011) un instrumento priorizado por el docente.

Sin embargo, en estas últimas décadas se viene desarrollando un cambio de paradigma en la manera de concebir la evaluación en el contexto universitario y como lo señala Casassus (2002a, 2002b) este cambio de paradigma se ubica en la evaluación, así como también en los aprendizajes y en el currículo. De acuerdo a Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1989) se ha producido un cambio en la visión paradigmática, de una que es positivista, cuantitativa, empírica en el caso del conductismo hacia una que es cualitativa, fenomenológico, en el caso del cognitivismo constructivista.

El enfoque bajo el cual se plantea la problemática en esta investigación es, la propuesta por Anijovich, et al. (2010), el de una evaluación mediadora, cuya metodología está basada en conceptos de educación, valores morales, la sociedad y el sujeto como parte de ella. Apunta a observar, apoyar y promover la mejora del aprendizaje. Tiene un carácter individual y no se compara, se sustenta en principios éticos, con gran respeto por la diversidad. Por tanto, pretende ser una educación inclusiva en el sentido amplio del término, con acceso al aprendizaje para todos, así como a lo largo de toda la vida, es decir, se convierte en un proyecto de vida.

En gran medida, la evaluación formativa puede definirse como un proceso sistemático, que parte de criterios que han sido establecidos y planificados de antemano para recoger, durante el periodo formativo, información sobre cómo está aprendiendo el estudiante y cómo está enseñando el docente, con el fin de tomar decisiones para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañadas, 2018; López-Pastor & Sicilia, 2017).

El aspecto formativo de una evaluación depende de la intensidad en que la información referente al aprendizaje de los estudiantes es indagado, comprendido y utilizado por los docentes, los propios estudiantes o sus pares, para tomar las decisiones con respecto a la manera de proceder en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2009; Educarchile, 2012 y Martínez, 2012). También Torres (2013) aporta afirmando que la evaluación formativa debe ser considerada como un proceso que proporciona feedback del aprendizaje.

Lo expresado anteriormente nos permite concluir que en una evaluación considerada formativa intervienen la retroalimentación, el análisis crítico, la participación activa del estudiante y la plática sobre lo aprendido (Carless, 2007; Stobart, 2010).

Proporcionar una retroalimentación adecuada a los estudiantes es una de las labores más complejas para los docentes en la actualidad. La retroalimentación o feedback tradicionalmente ha sido entendida como un proceso que se usa para detectar los errores o indicar los aciertos de una tarea ya terminada. En la evaluación formativa la retroalimentación es enteramente comprendida por parte del alumno de tal manera que lo puede usar para mejorar sus aprendizajes (Canabal y Margalef 2017). Y de la misma manera orienta al docente en el

replanteamiento de la forma como enseña durante su práctica dentro o fuera del aula (Jiménez; Navarro 2008).

Además, la evaluación formativa debe ser descriptiva, brindar apoyo de manera oportuna, ser específica, creíble y genuina (Amaranti, 2010; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Tunstall & Gipps, 2011)

Sadler (2009) de sus investigaciones concluye que para que el feedback sea beneficiosa para el estudiante deben cumplirse tres condiciones: que tenga claro el objetivo de aprendizaje a lograr, que este en capacidad de comparar su situación actual de aprendizaje con el que quiere lograr y que posea estrategias que le permitan disminuir la brecha existente entre el nivel actual en que se encuentra y el que tiene que lograr.

Para ello, los docentes deben compartir objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación con sus alumnos. Al mismo tiempo, deben fomentar un entorno que brinde oportunidades para que los estudiantes utilicen recursos y estrategias sobre cómo controlar y regular la calidad de su aprendizaje. La retroalimentación formativa se reconoce como un proceso recíproco conversacional, contrario a la concepción tradicional descrita como unidireccional. Chaux (2016) destaca lo relevante que es la forma en que se realiza la retroalimentación, ya que dependiendo como se la haga puede ocasionar motivación en continuar y adquirir nuevos aprendizajes o desmotivación.

Las evidencias utilizadas para realizar una retroalimentación formativa son obtenidas a través de medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En el actual contexto de educación Superior se evalúan las competencias desarrolladas por los estudiantes de una asignatura en un periodo determinado, lo cual implica evaluar sus logros de aprendizaje que tienen que ver con la parte cognitiva, las habilidades y las actitudinales (García & Morillas, 2011) y para lograr recoger esas evidencias de aprendizaje, de acuerdo a Tillema & Smith (2009), cada vez más se están desarrollando una mayor variedad de medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Por ejemplo, Rodríguez & Ibarra (2011) nos indica que los medios son los productos, actuaciones, actividades que efectúan los estudiantes y que permiten realizar juicios de valor sobre cómo se están desarrollando sus aprendizajes. Las técnicas de evaluación son las estrategias que deben utilizar para recolectar de

forma sistemática las evidencias de aprendizajes. En cambio, los instrumentos de evaluación son las herramientas que permiten representar de una manera de una manera sistematizada la información recolectada, acerca del desempeño del estudiante, a través de determinada técnica de evaluación.

Castejón, et al. (2009) indican que los medios, técnicas e instrumentos de evaluación varían en función de la competencia o aprendizaje que se quiera evaluar, de los estudiantes que están implicados en la asignatura, que sean consecuentes con la metodología que se está utilizando, etc. Existen una gran cantidad de medios, técnicas e instrumentos que han demostrado ser de enorme utilidad para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Hamodi (2014) recomienda por ejemplo como medios las preguntas en clase, las exposiciones, discusiones grupales, las prácticas supervisadas, el role-playing, como técnicas: la observación directa del estudiante o del grupo, la autoevaluación, la evaluación entre pares y por otra parte como instrumentos: la rúbrica, las fichas de observación, las fichas de autoevaluación, las fichas de evaluación entre pares.

III.METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio se desarrolló dentro de un marco paradigmático interpretativo que, de acuerdo a Latorre, et. al (2003) tiene como interés principal revelar el significado de las acciones de los individuos e interpretar su realidad, lo cual se consigue penetrando en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, sus motivaciones y las intenciones que los orientan en su actuar. Por consiguiente, con esta investigación se busca comprender la realidad en la que se desenvuelven los docentes, mediante un análisis referente a cómo se implementa la evaluación formativa en la enseñanza de Cirugía I y cómo es percibida por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, esta investigación asumirá un enfoque cualitativo, de tipo básica con un nivel descriptivo que según Pelekais (2000) consiste en recopilar datos para responder a preguntas que tienen que ver con la situación que viven los sujetos de estudio. De acuerdo a Báez y Pérez (2009), al asumir el enfoque cualitativo, lo que se busca es comprender los fenómenos que rodean a los participantes, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, lo cual permitirá en este caso, develar cómo los docentes, en especial, y los estudiantes perciben e implementan la evaluación formativa.

El diseño de este estudio se apoya en el método de estudio de casos, los cuales de acuerdo a Cebreiro & Fernández (2004), los aportes al estudio de los fenómenos educativos se fundamentan en el interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos, así como también en la preocupación por la perspectiva de los participantes en relación a sus acciones, es decir cómo construyen su realidad social.

3.2 Categorías, Sub categorías y matriz de categorización

Para Gomes (2007) el término categoría generalmente se refiere a un concepto que incluye elementos o aspectos que tienen características comunes o están relacionadas entre sí. Las categorías se utilizan para establecer clasificaciones. En este sentido, trabajar con ellos implica agrupar elementos, ideas

y expresiones en torno a un concepto que tiene el potencial de abarcarlo todo. Se podría decir que es una forma de taxonomía a partir de la cual se generan otras unidades más pequeñas llamadas subcategorías.

La categorización es considerada como un aspecto relevante para analizar e interpretar los resultados de un estudio, mediante este proceso se logran identificar regularidades, patrones de ideas, temas destacados, sucesos repetidos identificados en la información que proviene de los sitios, eventos o los individuos que fueron escogidos para la investigación, constituyéndose en un mecanismo vital para simplificar la información recopilada (Torres, et. al, 2011). Las categorías tomadas a partir del marco teórico y de los antecedentes que se relacionan con la problemática a estudiar son: la evaluación formativa y las estrategias de evaluación formativa.

Categoría 1: Evaluación Formativa

Puede definirse la evaluación formativa como un proceso en el que, sobre la base de unos objetivos establecidos y planificados con anterioridad, se reúne información durante el desarrollo del mismo, acerca del aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza proporcionada por los docentes con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañadas, 2018; López-Pastor & Sicilia, 2017).

Subcategorías de Evaluación Formativa: a) Concepciones teóricas; b) Rol de la evaluación en el sistema de Educación Superior y c) Rol de la evaluación en el aula de clases.

Categoría 2: Estrategias de Evaluación Formativa.

Las estrategias de evaluación son las acciones que apoyadas en una metodología se encargan de constatar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice durante y al final del mismo. Es un sistema de planificación aplicado a un conjunto de acciones claramente articulado, que hace posible alcanzar una meta, permite alcanzar determinados resultados. Por lo tanto, no se puede decir que se están utilizando estrategias cuando no existe un objetivo hacia el cual se dirijan las acciones.

Subcategorías de Estrategias de Evaluación Formativa: a) Herramientas de evaluación; b) Retroalimentación; c) Autoevaluación y d) Evaluación entre pares

3.3 Escenario de estudio

El contexto en que se realizó la investigación es una institución de educación superior, domiciliada en una de las principales ciudades del Ecuador, que inició sus actividades en el año 1867 y actualmente cuenta con dieciocho Facultades con una oferta académica de 48 carreras de pregrado y varios programas de Cuarto Nivel, en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y en línea o por internet.

3.4 Participantes

El muestreo en la metodología cualitativa es definido de manera intencional y razonada, permitiendo al investigador ubicarse en la posición más óptima para la recolección de información relevante relacionada con el concepto o teoría que se busca. De acuerdo a Ruíz (2006) el muestreo tiene como objetivo la selección de aquellas unidades y dimensiones que les proporcionen las mejores garantías en lo referente a la cantidad y la calidad de la información. De tal manera que el número de unidades es lo menos importante, ya que la recolección de información termina cuando ésta se satura, es decir se repite.

Apoyándose en el razonamiento de Hernández Sampieri, et. al (2006) se decidió para la elección de los participantes utilizar un muestreo por conveniencia, método no probabilístico. De tal manera que la muestra quedó conformada por tres docentes, los mismos que fueron elegidos de acuerdo a sus años de experiencia en la práctica pedagógica no menor de 5 años, de trabajo a tiempo completo y tiempo parcial, con formación profesional de cuarto nivel relacionada con la asignatura que imparten y dos estudiantes que estén cursando la carrera de Medicina y ya hayan tomado la asignatura de Cirugía y su disposición para participar en la investigación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se utilizó para recopilar la información en esta investigación es la entrevista a profundidad que de acuerdo a Hernández; et al., (2006) se trata

de una reunión, en la cual interaccionan dos personas, el entrevistador y el entrevistado, la cual debe ser planificada y que persigue un objetivo. En ese intercambio de información, el entrevistado expresa su opinión sobre algún aspecto, y el entrevistador la recopila y la interpreta. Como apoyo para esta técnica se utilizó como instrumento el guion de entrevista.

3.6 Procedimientos

Se aplicó de manera sistemática, garantizando la calidad y rigor científico de la investigación, las siguientes etapas:

Coordinación: Para el inicio del estudio, la investigadora estableció contacto con el Coordinador de la asignatura de Cirugía, a quién se le comunicó los propósitos de la investigación y nos autorice mediante la documentación pertinente, la recolección de los datos.

Asegurarse de la participación de los informantes (docentes y estudiantes):

Para lo cual el Coordinador facilitó a la investigadora una lista de profesores que imparten la asignatura de Cirugía que cumplan con los criterios establecidos previamente en la muestra, a los cuales se les informó cuáles son los propósitos de investigación y la metodología a utilizarse para la recolección de los datos.

Se seleccionó aquellos docentes que coincidían en su disponibilidad de tiempo en la fecha y hora con los de la investigadora, para la realización de las entrevistas, que fueron grabadas en video, previo consentimiento.

De la misma manera sucedió con los estudiantes, el Coordinador de la asignatura proporcionó una lista de estudiantes, con los cuales la investigadora utilizando la plataforma Zoom se pusieron de acuerdo en la fecha y hora para la realización a través de este mismo medio y su predisposición a colaborar con la investigación, en entrevista en formato digital.

Análisis de los datos: Los resultados previamente categorizados y codificados se vaciaron en una hoja de Excel, se ordenaron y clasificaron para su posterior análisis y contrastación con los antecedentes presentados en el marco teórico.

3.7 Rigor científico

La calidad de una investigación se garantiza aplicando un rigor metodológico en su diseño y desarrollo, lo cual determina la confianza en la veracidad de los

resultados obtenidos. Existen diferentes enfoques que establecen criterios de rigor científico que guían la investigación cualitativa y garantizan su credibilidad. Al respecto, Lincoln & Guba (1986) proponen los criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia, y confirmabilidad.

El criterio de credibilidad que es otorgada por el isomorfismo entre la información recolectada y la realidad, la cual se logra mediante la triangulación de los resultados desde diferentes ángulos para contrastarlos e interpretarlos, y que luego deben ser revisados y confirmados por los sujetos de estudio, lo que permitirá corregir errores de interpretación por parte de la investigadora.

El criterio de consistencia comprende la estabilidad y rastreabilidad de los datos, para lo cual se realiza la descripción del proceso de obtención, su análisis e interpretación de los datos, los mismos que se organizan en la matriz de triangulación.

El criterio de transferibilidad de acuerdo a Guba & Lincoln (1981) depende de la similitud entre los contextos de estudio, para su logro la investigadora prioriza una recopilación de información abundante y la descripción de los resultados obtenidos para determinar la similitud y relación con otros contextos.

El criterio de la confirmabilidad, ya que se expuso una descripción completa de los informantes y como fueron seleccionados, se realizó un análisis de la transcripción fiel de las respuestas de los participantes en las entrevistas, asegurándose que no esté sesgada por motivaciones e intereses del investigador mediante la triangulación.

3.8 Método de análisis de datos

El análisis de la información es considerado como una de las etapas más importantes (Leech & Onwuegbuzie, 2008) dentro de la investigación cualitativa y de acuerdo a Spradley (1980), es el proceso a través del cual la información recolectada por los investigadores es organizada y manipulada con la finalidad de fijar relaciones, interpretarlas, extraer significados y conclusiones.

Los datos recolectados de las entrevistas de este estudio fueron transcritos y para su análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido con la cual se procura identificar en cada respuesta aquellos fragmentos significativos (unidades de análisis) que respondan a nuestro objeto de estudio. Luego siguiendo un patrón

fueron agrupados a categorías apriorísticas (deductivas), y/o a las categorías que emergen (inductivas) durante el desarrollo de la investigación. A este paso según Díaz (2008) se lo denomina como reducción de datos y generación de categorías. Los datos una vez categorizados fueron vertidos en matrices de doble entrada de tal manera que facilite su análisis y comprensión (Rodríguez, et. al, 2005).

Con respecto a los datos recolectados de las entrevistas, y que están dirigidas a los estudiantes, se utilizaron para contrastar algunos puntos de vista sobre la problemática de estudio que manifiesten los docentes. Finalmente se realizó la triangulación adoptando la lógica de Cisterna (2005):

- a) Se cruzaron entre si los resultados, provenientes de cada docente entrevistado, generando las conclusiones que responden a las preguntas centrales que orientan la investigación.
- b) De igual manera se cruzaron los resultados obtenidos en las respuestas dadas en las entrevistas realizadas a los estudiantes.
- c) Finalmente se hizo la triangulación entre los resultados provenientes de la información obtenida de las dos fuentes de datos: los docentes y los estudiantes.

3.9 Aspectos éticos

Es importante considerar en toda investigación los aspectos éticos, los mismos que se han resguardado poniendo en conocimiento a cada uno de los participantes cuáles son los propósitos de este estudio firmando un documento dando su consentimiento a ser parte del mismo. También se ha respetado las ideas y lo producido por otros investigadores, aplicando las Normas APA.

De la misma manera, la autenticidad de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos es de considerable importancia, en el marco de los requisitos rigurosos y eruditos de todo trabajo de investigación científica a nivel de posgrado establecidos por la Universidad César Vallejo. El principio de beneficencia cuyo objetivo es el de reducir los daños y optimizar los beneficios de quienes participan en la investigación.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al analizar lo que integra esta experiencia lo que se pretende, de acuerdo a Maxwell (2012), es entender cada uno de los significados que les dan los actores, en este caso los docentes y estudiantes, a los eventos en los que participan e interactúan, comprender el contexto y los procesos en el que se desenvuelven. Para alcanzar los pensamientos de los docentes y los estudiantes se realizó entrevistas a profundidad, permitiendo reconstruir sus vivencias con respecto a las estrategias de evaluación formativa.

La estrategia utilizada para el análisis y presentación de resultados es la recomendada por Wolcott (1994, citado por Simons, 2011), la misma que consta, tal como se muestra en la Figura 1, de tres formas de organizar e interpretar los datos cualitativos: *descripción, análisis e interpretación*.

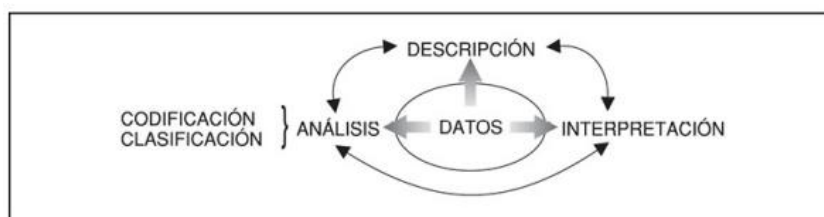


Figura 1

Formas de organizar e interpretar los datos según Wolcott

Nota. Adaptado de *El estudio de caso: Teoría y práctica* (p.201), por H. Simons, 2011, Morata.

Para asegurar la validez y posterior interpretación de la información se utilizó la estrategia de la triangulación de fuentes de datos, ver la Figura 2.

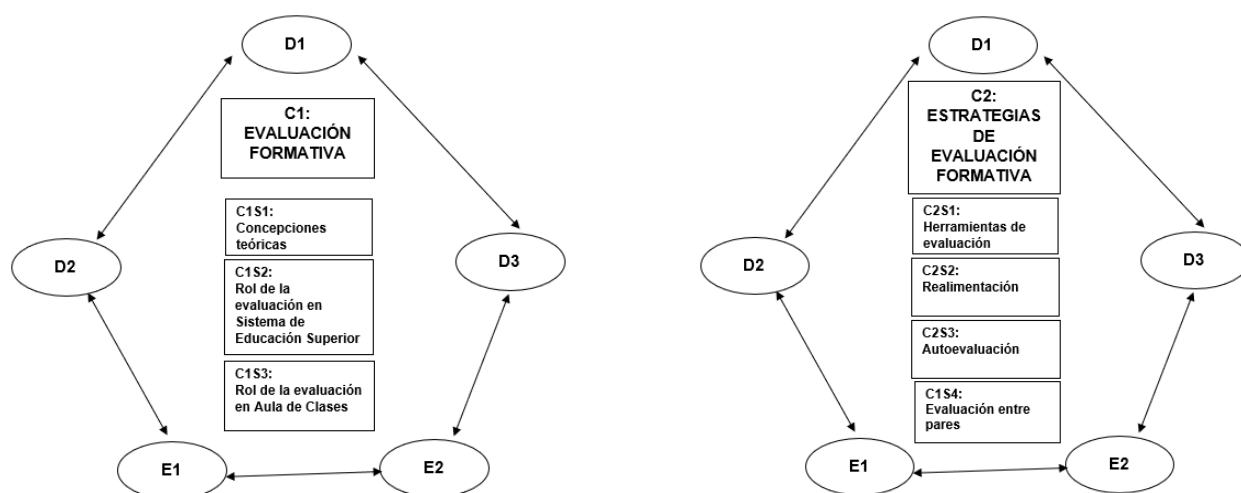


Figura 2

Triangulación de Fuentes de Datos

Categoría apriorística (C1): Evaluación formativa

Tabla 1

Relación entre el objetivo específico 1 y objetivo específico 4. Concepciones teóricas de la evaluación formativa

Unidades de significación	¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su trabajo evaluativo como profesional de la educación? ¿qué entiende usted por evaluación formativa doctor? ¿Cuál es en su opinión, la idea que tiene su profesor sobre la evaluación? Descripción de las frases de significación.
Concepciones teóricas de la Evaluación formativa C1S1	<p><i>“La evaluación formativa debe ser la base fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje sin eso no vamos a conseguir absolutamente nada, durante todo el camino del proceso enseñanza-aprendizaje ..., porque esto nos permiten la evaluación formativa, saber cómo está el estudiante durante este proceso, entonces lo vamos recogiendo nos preocuparemos por él y para nosotros tener finalmente un exitoso proceso enseñanza aprendizaje”. (C1S1D1-33-44)</i></p> <p><i>“El objetivo de la evaluación es mejorar, en lo que se considere necesario. Para tener un resultado óptimo, y que los estudiantes, realmente reciban, tengan un aprendizaje. Que hagan suyo el conocimiento.” (C1S1D2-15-18)</i></p> <p><i>“La formación es constante, es continua; al estudiante y al mismo profesor se lo está evaluando todo el tiempo, Pero formar un individuo, evaluar sus avances, es una parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje,</i></p>

ósea eso está bien latente todo el tiempo”. (C1S1D3-9-15)

“Que la evaluación es un medio para comprobar cuanto conocimiento hemos adquirido. Es una manera que tiene el docente de saber a profundidad lo que nosotros los estudiantes hemos aprendido. También saber sus fortalezas y debilidades al momento de impartir sus clases.” (C1S1E1-9-13).

“Son todas las actividades que nos proponen y que son calificadas y que les permite saber si hemos logrado los conocimientos necesarios para aprobar la asignatura, pero creo yo, que muchas veces no somos bien evaluados en nuestro conocimiento porque al momento de realizar la evaluación no corresponde con lo impartido en clases.” (C1S1E2-9-14).

Interpretación y contrastación con los antecedentes

Los resultados de la indagación acerca de la concepción de evaluación formativa que tienen los docentes y estudiantes, y están relacionados a los objetivos 1 y 4, se pueden observar en la **Tabla 1**. La mayoría de los estamentos, desde su percepción, afirman y coinciden en que la evaluación de los aprendizajes es el núcleo, la base fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es saber a profundidad los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el proceso y aquellos que no lo han logrado, recogerlos y encaminarlos hacia un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje. Además, le permite al docente conocer sus debilidades y fortalezas al momento de impartir sus clases.

Es importante destacar la precepción de la **Estudiante 2: “pero creo yo, que muchas veces no somos bien evaluados en nuestro conocimiento porque al momento de realizar la evaluación no corresponde con lo impartido en clases”**. En este sentido es relevante tomar conciencia tal como lo indican Leenknecht et al. (2021), que la evaluación de los aprendizajes debe ser considerada como parte integral del proceso enseñanza aprendizaje. También Díaz

(2018) aporta con su investigación, indicando que la evaluación, el pensamiento pedagógico, los propósitos del curso y los logros esperados, todos juntos deben estar en perfecta congruencia para que el proceso educativo tenga éxito.

Tabla 2

Relación entre el objetivo específico 2. Evaluación formativa y subcategoría Rol de la evaluación formativa

<p>Unidades de significación encontradas</p>	<p>Según su criterio ¿Cuál es el rol que la evaluación como una práctica sistemática ejerce dentro del sistema de educación superior?</p> <p>¿Cree usted que en general los docentes nos preocupamos por evaluar sus aprendizajes?</p> <p>Explique.</p> <p>Descripción de las frases de significación.</p>
<p>Rol de la evaluación C1S2 C1S3</p>	<p><i>“El proceso de enseñanza aprendizaje tiene en su estructura, la evaluación. Creo que es el núcleo y por tanto debe ser considerada por el profesor como una práctica diaria y no debe ser olvidado ni evitada durante este proceso ... Lo que permitirá que el estudiante en el futuro tenga un exitoso desempeño como médico en el lugar de acción.” (C1S2D1-101-109)</i></p> <p><i>“Sin evaluación no se conoce realmente si estamos avanzado, y si lo que se entrega a los estudiantes, se lo está haciendo de manera adecuada. están aprendiendo, están comprendieron...la evaluación también acredita el saber, el desempeño del estudiante, futuro profesional, poseedor de un capital cultural y valores que una sociedad requiere y valora” (C1S2D2-53-60)</i></p>

“La evaluación nos garantiza muchas cosas, corregir errores, saber que vamos por buen camino, mantener una relación excelente con los estudiantes, motivación del estudiante, motivación del profesor también” (C1S3D3-43-47)

“Considero que sí, porque de ello depende tener evidencia de los aprendizajes que hemos adquiridos, que nos va a permitir desenvolvernos, desempeñarnos en el lugar de acción como excelentes profesionales.” (C1S3E1-37-40).

“También realizamos actividades que son calificadas de manera cuantitativa que vamos acumulando hasta obtener una nota final que nos permita aprobar la asignatura.” (C1S3E2-19-22)

Interpretación y contrastación con los antecedentes

Con respecto al objetivo específico 2, que consiste en revisar cuál es el rol que los docentes le otorgan a la evaluación dentro del marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, las apreciaciones de los informantes al respecto, se pueden apreciar en la **Tabla 2**. Ellos indican que la evaluación asegura la consecución de muchas cosas: corregir errores, saber que vamos por buen camino, mantener una relación excelente con los estudiantes, motivación del estudiante, motivación del profesor. Además, afirman que es el núcleo del proceso de enseñanza aprendizaje, que no debe ser olvidada, ni evitada, porque permitirá que el estudiante en el futuro tenga un exitoso desempeño como médico en el lugar de acción, y asimismo la evaluación también acredita el saber, la forma de ser, el comportamiento del discente, expresando ser poseedor de un capital cultural y valores que una sociedad requiere, reconoce y aprecia.

El rol de la evaluación formativa es la de avalar la calidad del proceso educativo, Fernández (2007) hace énfasis en que debemos reconocer la función y la relevancia de evaluar, ya que ayuda a verificar el progreso de los estudiantes,

detectar y hacer que los maestros recapaciten su accionar pedagógico sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, en la práctica, el rol de la evaluación formativa, todavía, hoy en día, no se ha generalizado, tal como lo indica el **Estudiante 2**: “**realizamos actividades que son calificadas de manera cuantitativa que vamos acumulando hasta obtener una nota final que nos permita aprobar la asignatura**”. Aún se mantiene la evaluación tradicional, cuya finalidad es la de emitir un valor al nivel de concreción de los objetivos de aprendizajes previamente planificados, al final de un periodo de instrucción (Álvarez, 2011), certificando con una nota final los aprendizajes adquiridos (Black, et. al, 2020).

Categoría apriorística: Estrategias de Evaluación Formativa

Tabla 3

Relación entre el objetivo específico 3 – Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: herramientas de evaluación

Unidades de significación encontradas	<p>¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia en el aula con sus estudiantes?</p> <p>¿De qué manera cree usted que influyen las estrategias de evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarte a ti y a tus compañeros?</p> <p>Descripción de las frases de significación.</p>
<p>Herramientas de Evaluación</p> <p>S1</p>	<p><i>“Entonces vamos a utilizar procedimientos que consoliden o que resuman la cuestión teórica en la cuestión práctica... ya sea que vayamos a poner una vena central, ya sea que vayamos hacer una sutura y entonces por ejemplo el concepto de sutura</i></p>

se involucra con una serie de conceptos que tienen que ver con la Cirugía...

es decir, en una sutura se involucran muchas cosas que nos van permitiendo a nosotros los profesores ir conociendo cómo va el estudiante en este aprendizaje y cuáles son sus fallas...” (C2S1D1-70-86)

“las preguntas lanzadas en general y qué hará que el estudiante que está atento en primer lugar a la clase pudiera contestar o pregunta directa al estudiante, por tanto, durante el momento que estamos transmitiendo la información o estamos haciendo algún análisis del tema de ese día, nosotros vamos a utilizar este tipo de herramientas...” (C2S1D1-114-122)

“Con mayor frecuencia utilizo preguntas y respuestas, cuestionarios, mapas conceptuales, fichas de recogida de información, cuaderno de clase, línea de tiempo, exámenes y reactivos.” (C2S1D2-71-75)

“de que instrumentos nos valemos, de los que tengamos a la mano...si tengo que enseñarle a hacer un nudo, o si tengo que enseñarle a hacer un punto, o si le pido que identificar un signo, o un síntoma en un paciente que sea capital para el diagnóstico, o si hay una manifestación que identifica al paciente que tiene o no tiene una u otra patología, y esos son factores de evaluación, si es que pudiese significar que realmente estamos llegando en la formación del individuo, ... pero lógicamente eso tiene que llevar un visto bueno respecto a que ese individuo, que ese ente, está

realmente encaminado hacia el propósito final que es su formación como profesional en el campo de acción” (C2S1D3-65-77)

“un ejemplo es que el docente pone un caso clínico y el estudiante debe resolverlo en un tiempo determinado a través que el Dr. va preguntado qué se debe hacer, que exámenes recomendaría, diagnóstico etc.” (C2S1E1-31-34)

“exposiciones mesas redondas trabajos de campo, lecciones, exámenes. En la materia de cirugía realizamos prácticas en los hospitales con la guía de nuestro profesor” (C2S1E2-32-34)

Interpretación y contrastación con los antecedentes

En lo que respecta al tercer objetivo acerca de describir las estrategias de evaluación que usan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la **Tabla 3** se puede observar las inferencias expuestas por cada uno de los estamentos, las cuales tienen relación con la subcategoría: herramientas de evaluación.

Los docentes proponen actividades, llevadas a cabo durante el desarrollo mismo de la clase, que están encaminadas hacia el propósito final que es su formación como profesional en el campo de acción. Actividades que les permiten interactuar de manera directa con los estudiantes de manera dialógica, donde es posible percatarse de sus procesos constructivos y realizar una retroalimentación, por parte del docente, oportuna y orientadora, que estimule el aprendizaje y lo incremente. Esto concuerda con lo propuesto por Boud y Associates (2010), las actividades de evaluación de los aprendizajes deben ser significativas, que implique la participación del estudiante, de tal manera que facilite el desarrollo de sus habilidades y posterior valorización de su propio trabajo. También Flecha & Puigvert (1998, 2005) hacen estudios respecto a la importancia del aprendizaje dialógico, sus bases científicas y ejemplos prácticos.

Tabla 4

Relación entre el objetivo específico 3 - Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: retroalimentación

Unidades de significación encontradas C2S2	¿Cuál es la frecuencia con la que realiza las prácticas evaluativas y en ese proceso evaluativo cómo genera la retroalimentación? ¿Qué procesos considera que requerirá la retroalimentación para lograr los aprendizajes? ¿Cree usted que en general los docentes nos preocupamos para evaluar sus aprendizajes? Descripción de las frases de significación.
Retroalimentación	<i>“...la pregunta directa es un mecanismo de retroalimentación...Entonces habrá maneras muy soslayadas de conseguir que el estudiante no se dé cuenta que lo estamos corrigiendo, es decir lanzar luego una pregunta de “otro tema” a otro estudiante porque si no hará que este estudiante interfiera en ese tipo de pregunta que le estaba haciendo al primer estudiante. Entonces el estudiante tendrá tiempo para poder saber si se equivocó o no, porque en el momento que yo, no es que lo corrija, pero en el momento que yo cambio mi orientación hacia otro estudiante, pero para hacer otro tipo de pregunta, entonces el estudiante pensará si fue buena o mala su contestación... una retroalimentación que no vaya con el objetivo de hacer caer al estudiante porque eso lo puede desmotivar. Nuestro objetivo como profesores es el de tener éxito en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, hay que ser muy mesurado incluso hasta en decir palabras que al estudiante pueda</i>

desmotivarlo, hay que ser muy, muy cuidadosos.”
(C2S2D1-208-237)

“Se crean casos clínicos, con todo lo aprendido al final de la clase ... En la siguiente clase activación con preguntas del tema visto...como elementos de la retroalimentación podemos considerar compromiso: necesita ser nutrida y construida. Por ejemplo, figuras de autoridad, grupos de pares y podemos aplicar los ya conocidos cuatro niveles de retroalimentación la autovaloración, autogestión: siendo mejor simple que complejo. Mejor individual que grupal.” (C2S2D2-112-124)

“Uno va retroalimentando progresivamente al estudiante en función de esa capacidad que tiene para discernir respecto por ejemplo a una patología...” (C2S2D3-26-30)

“... tenemos tutorías y dentro de esas tutorías se refuerza el conocimiento y también se explica lo que no queda claro en clases y con eso podemos mejorar nuestro aprendizaje” (C2S2E2-40-43)

Interpretación y contrastación con los antecedentes.

Las experiencias vividas acerca de la retroalimentación por parte de docentes y estudiantes están expuestas en la **Tabla 4** y tienen relación con el cumplimiento del objetivo 3, el cual consiste en describir las estrategias de evaluación formativa que ellos utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto el **D1** expresa: *“la pregunta directa es un mecanismo de retroalimentación...Entonces habrá maneras muy soslayadas de conseguir que el estudiante no se dé cuenta que lo estamos corrigiendo, es decir lanzar luego una pregunta de “otro tema” a otro estudiante porque si no hará que este estudiante*

interfiera en ese tipo de pregunta que le estaba haciendo al primer estudiante. Entonces el estudiante tendrá tiempo para poder saber si se equivocó o no...”

Algunos investigadores y educadores como Lidar, et. al (2006), Rasmussen et. al (2008), Ruiz & Furtak (2007), Turpen & Finkelstein (2009a), a este tipo de generación de retroalimentación la han denominado “conversaciones evaluadoras”, que permite a los docentes explorar con más profundidad en sus estudiantes cuáles son los conceptos, los modelos mentales y la habilidad que tienen para expresar sus ideas.

El **D1** también agrega: “... una retroalimentación que no vaya con el objetivo de hacer caer al estudiante porque eso lo puede desmotivar. Nuestro objetivo como profesores es el de tener éxito en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, hay que ser muy mesurado incluso hasta en decir palabras que al estudiante lo pueda desmotivar, hay que ser muy, muy cuidadosos”. Chaux (2016) destaca lo relevante que es la forma en que se realiza la retroalimentación, ya que dependiendo como se la haga puede ocasionar motivación en continuar y adquirir nuevos aprendizajes o desmotivación.

En relación a lo expresado por el **D2** y **E2**, es necesario considerar los aportes de Gibbs & Simpson (2009) en cuanto a que la retroalimentación se la debe realizar a tiempo, cuando todavía es importante para el estudiante y pueda usarlo para un posterior aprendizaje, y además Picaroni (2009) indica que se lo debe llevar a cabo utilizando una metodología eficiente.

Tabla 5

Relación entre el objetivo específico 3 – Estrategias de evaluación formativa, subcategoría: autoevaluación y evaluación entre pares

Unidades de significación encontradas	¿De qué manera fomenta y guía la autoevaluación y evaluación entre pares de sus estudiantes? ¿Sus docentes orientan que se evalúan entre compañeros? Ejemplifique ¿Sus docentes practican que usted evalúe su propio aprendizaje? Ejemplifique.
---------------------------------------	---

	Descripción de las frases de significación.
Autoevaluación C2S3	<p><i>“Yo creo que una de las partes fundamentales de la evaluación, es que el estudiante sepa cómo va, porque eso lo va a motivar...”</i></p> <p><i>“...tenemos una herramienta fundamental que nos ha dado muy buenos resultados que es la técnica de la evaluación basada en la solución de problemas. ..., la mejor manera de conseguir que el estudiante esté listo para el desempeño de su profesión es la solución de problemas, ósea plantear pacientes con tales características y llegar a un diagnóstico y una terapéutica correcta. Entonces eso permitirá que el estudiante primero pueda incluso autoevaluarse y nosotros también tener una evaluación plena de qué está sucediendo con el estudiante...” (C2S2D1-298-309)</i></p> <p><i>“...Tal como lo hemos alegado anteriormente la autoevaluación es una de las estrategias de la evaluación formativa que permite al estudiante reflexionar acerca de su progreso de aprendizaje y también posibilita al docente discernir sobre el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo por el discente, que tienen relación con las dificultades que pudieran haber ocurrido, las metas logradas.....” (C2S2D2-79-85)</i></p> <p><i>“Yo pienso que sí, cuando hacemos las mesas redondas, podemos discutir sobre lo aprendido con nuestros compañeros y nosotros podemos autorregular nuestros aprendizajes...” (C2S2E1-46-49)</i></p>
Evaluación entre pares C2S4	<p><i>“Sí, a veces, esto si lo he practicado algunas veces, se realizan dos o tres preguntas al final de la clase</i></p>

sobre lo aprendido, luego, al terminar, no se pasa la evaluación al profesor sino al compañero de la derecha, de modo que uno es evaluado por compañeros...” (C2S3E1-44-46)

“Si tenemos evaluaciones entre compañeros para conocer en qué tenemos que mejorar.” (C2S3E2-52-53)

“...Eso no tiene mayor dificultad, aunque algunos no están acostumbrados a eso, pero el hecho de poner a trabajar a dos estudiantes, por ejemplo, haciendo nudo, yo pienso que eso los motiva y los estimula de hacerlo uno mejor que el otro, o el uno enseñar al otro que no tiene tanta habilidad. El asunto principal es que el profesor este siempre ahí identificando los problemas o dificultades en este asunto de que el uno evalué al otro... hay que asegurarse de que actúen todos, entre pares, entre grupos, entre el estudiante y el profesor.” (C2S3D3-141-143)

Interpretación y contrastación con los antecedentes

La aplicación correcta de la autoevaluación y coevaluación en las aulas es escasa, se lo evidencia en las vivencias de los estudiantes, **Tabla 5**, cuando responde respecto a la autoevaluación: **E1**: “Yo pienso que sí, cuando hacemos las mesas redondas, podemos discutir sobre lo aprendido con nuestros compañeros y nosotros podemos autorregular nuestros aprendizajes...” y respecto a la evaluación entre pares: “Sí, a veces, esto si lo he practicado algunas veces, se realizan dos o tres preguntas al final de la clase sobre lo aprendido, luego, al terminar, no se pasa la evaluación al profesor sino al compañero de la derecha, de modo que uno es evaluado por compañeros...” y el **E2**: “Si tenemos evaluaciones entre compañeros para conocer en qué tenemos que mejorar.”

Para llevar a cabo con éxito estos procesos son necesario la implementación de estrategias, como el uso de rúbricas en donde se exponen los criterios de evaluación, y donde además existe un acompañamiento por parte del docente en este proceso, ayudándoles a identificar los aspectos a valorar, los cuales han sido previamente definidos entre el docente y estudiante.

Y tal como lo indican Panadero & Alonso-Tapia (2011) la autoevaluación y la evaluación entre pares no deben ser llevados a cabo por los estudiantes sin un proceso previo de enseñanza de cómo deben realizarse. La autoevaluación y especialmente la evaluación entre pares, tal como lo explican López-Pastor et al., (2005) producen de manera involuntaria diálogos entre los estudiantes acerca de los temas desarrollados, de tal manera que favorecen y refuerzan el aprendizaje.

Categorías emergentes

Tabla 6

Subcategorías emergentes: Impedimentos para la implementación de la evaluación formativa y aspectos éticos de la evaluación.

Subcategorías Emergente	Fuente	Relación con las categorías apriorísticas
Impedimentos para la implementación de la evaluación formativa	<p><i>“...lo único que juega en contra de nosotros es el tener que cumplir una carga horaria o un temario, esa podría ser la única dificultad que, como docentes, no podamos llevar a cabo está evaluación formativa...” (CE1D1-128-131)</i></p> <p><i>“...en un aula con 30 hay que tener otras actitudes educativas para tratar de llegar a esos 30, unos vienen con sueño, otros con problemas familiares, algunos arrastran materia, cada persona es un mundo y el</i></p>	C1: Evaluación de formativa

tiempo no da para llegar a todos” (CE1D2-116-120)

“...aquel que no lo logra, con ese hay que reforzarlo, por supuesto eso depende de la cantidad de estudiantes que uno tiene para realizar una actividad, si hay demasiados estudiantes es muy difícil conseguir una formación adecuada en todos... si la cantidad de estudiantes es la apropiada sobre todo en un área práctica es mucho más fácil la formación, que el estudiante se integre definitivamente al proceso.” (CE1D3-86-90)

Aspectos éticos de la evaluación

“...el otro fundamento o pilar ... evitar que el profesor este muy por encima de lo que es un estudiante y que nos podamos vestir de un traje que nos va a dar una autoridad muy alta y que nos va a impedir una bonita evaluación o realizar una evaluación apropiada.” (CE3D1-18-25)

“Es importante indicar que la evaluación nos permite corregir, más no utilizar la evaluación como un método de presión, de control y autoridad que pueda significar que el estudiante se desmotive y en vez de avanzar probablemente se retrase.” (CE3D3-51-54)

C1S1-S2: Rol de la Evaluación Formativa

Interpretación y contrastación con los antecedentes o con la teoría

CE1: Impedimentos para la implementación de la Evaluación formativa

Los aportes de la evaluación formativa al éxito del proceso enseñanza aprendizaje es innegable y están sustentados por una gran cantidad de investigaciones (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2010), sin embargo, su implementación real por parte de los docentes en el aula constituye una tarea compleja, nada fácil (Berry, 2010; Yan & Brown, 2021).

Como podemos observar en la **Tabla 6**, los docentes **D1, D2 y D3** indican que existen factores, como el exceso de estudiantes, sus actitudes y sus realidades, así como también el amplio temario, que impiden que se lleva a cabo una evaluación formativa, lo cual concuerda con la investigación realizada por Zi Yan, et. al, (2021) en cuanto a que las características de los discentes y el ambiente áulico son dos factores contextuales que pueden influir en la implementación de una evaluación formativa.

CE3: Aspectos éticos de la evaluación formativa.

El proceso de enseñanza aprendizaje y la praxis de la evaluación formativa tienen una esencia humanista y por consiguiente están constituidas por un sólido componente ético - moral (Moreno, 2011) que involucra conocimiento y se realiza conforme a valores y conlleva una responsabilidad tanto profesional como social (Escudero, 2011). Y como lo expresa, **Tabla 6**, el **D1**: *“vamos a evitar que el profesor este muy por encima de lo que es un estudiante y que nos podamos envestir de un traje que nos va a dar una autoridad muy alta y que nos va a impedir una bonita evaluación”*. Es decir, los docentes deben tomar conciencia de cómo se puede ejercer poder a través de la evaluación, al momento de valorar la concreción de los aprendizajes, provocando un desequilibrio de fuerzas entre el profesor y el estudiante, y además deben tener siempre presenta que, en función de los resultados, puede motivar o desmotivar a continuar con los aprendizajes, brindar o negar oportunidades de superación en la vida.

Análisis general de resultados

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia que tanto docentes como estudiantes afirman y coinciden en que la evaluación formativa es el núcleo, la base fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y que la información obtenida durante este proceso permite regular los aprendizajes de tal manera que al finalizar este proceso se obtengan los objetivos propuestos en el mayor nivel

posible. Sin embargo, en su práctica diaria en el aula, aún es débil, no se ha generalizado, ya que el pensamiento pedagógico, los propósitos del curso y los logros esperados, todos juntos no están en perfecta congruencia.

También se pudo observar que los docentes utilizan como medios de evaluación preguntas y respuestas en clase, en una forma de conversación dialógica, utilizando como técnica la observación individual o grupal, pero es una de las pocas que utilizan para obtener evidencias de aprendizaje, es decir no existe una variedad de herramientas de evaluación, que les permitan, considerando la heterogeneidad del estudiantado, saber cómo va el aprendizaje de todas las capacidades necesarias para un exitoso desempeño profesional.

Es importante destacar que el **D1** realiza la retroalimentación soslayadamente, sin que el estudiante se dé cuenta que lo están corrigiendo, además con mucho respeto y cuidado; estrategia que la utiliza siempre y le ha permitido lograr los aprendizajes con un alto nivel en todos los estudiantes. También, los docentes manifestaron que existen factores como exceso de estudiantes por aula y carga horaria que impiden llevar a cabo una evaluación formativa.

Considerando lo anteriormente expuesto con esta investigación de enfoque cualitativo lo que se pretende fundamentalmente, es invitar a la reflexión sobre el sistema actual de la evaluación formativa, conocer las concepciones y creencias, comprender la perspectiva de docentes y estudiantes e identificar, considerando el contexto en que se desenvuelven, cuáles podrían ser los factores que contribuyen o dificultan su implementación en el aula. Es importante que investigadores consideren estos factores para juntos encontrar metodologías, estrategias que permitan llevar a cabo con éxito la evaluación formativa.

V. CONCLUSIONES

Conforme a los resultados obtenidos de esta investigación, producto de un análisis e interpretación con un sólido sustento teórico, el mismo que orientó la metodología que se aplicó, con la finalidad de conseguir los objetivos planteados, se concluye:

Primero. El análisis de cada una de las frases de significación emitidas por los docentes permitió verificar que la concepción que tienen sobre la evaluación formativa concuerda con la que se pregona actualmente. Sin embargo, su praxis en el aula, aún no se ha generalizado.

Segundo. Se pudo verificar en lo expresado por los estudiantes, en relación a la concepción y el rol actual de la evaluación de los aprendizajes, que aún los conciben como aquello que se lleva a cabo para medir sus conocimientos durante el desarrollo de las asignaturas y que al final son certificados por una calificación.

Tercero. Con el desarrollo de esta investigación se ha podido reflexionar que existen factores, como las características de los discentes y el ambiente áulico en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, que pueden impedir el desarrollo de una evaluación formativa.

Cuarto. La mayoría de los docentes generan la retroalimentación mediante preguntas y respuestas en el mismo instante en que se está desarrollando la clase, desarrollando una interacción dialógica, permitiendo a los estudiantes llevar a cabo procesos cognitivos constructivos y al mismo tiempo oportunas y orientadoras intervenciones pedagógicas que estimulan e incrementan el aprendizaje.

Quinto. Es importante considerar los aspectos éticos de la evaluación, el profesor y el estudiante deben colocarse a la misma altura durante el proceso de evaluación, evitando un desequilibrio de fuerzas, de tal manera que el docente no utilice la evaluación como un medio de control y excesiva autoridad sobre el estudiante que impida la realización de una evaluación apropiada y formativa.

VI. RECOMENDACIONES

1) De acuerdo a los resultados se ha podido evidenciar que los estudiantes no tienen una participación activa en los procesos de evaluación por lo que se recomienda a los docentes y estudiantes de la Universidad fomentar la realización de actividades de autoevaluación y evaluación entre pares, facilitándoles procesos donde sean ellos quienes construyan los criterios de evaluación de las actividades a ser realizadas para valorar su propio desempeño y el de sus compañeros.

2) También se ha podido observar que para la recolección de evidencias de aprendizaje mayoritariamente utilizan las conversaciones dialógicas utilizando la técnica de la observación directa del estudiante o grupo de estudiantes, tanto en la parte teórica, como en la práctica. Aunque autores como Tejada (2011) indica que es uno de los más utilizados por los docentes, por su dinámica y aplicación en tiempo real, se sugiere a los docentes de la Universidad ampliar las herramientas de evaluación durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que permita por un lado considerar la heterogeneidad del estudiantado y además emitir juicios de valor acerca de las competencias adquiridas por los estudiantes en toda su amplitud.

3) Para afrontar esos factores como exceso de estudiantes y temarios que podrían impedir aplicar una evaluación formativa por parte de los docentes, se recomienda a los docentes de la Universidad buscar estrategias que les permitan llegar con su accionar pedagógico a todos los estudiantes y de esta manera logren un desempeño exitoso en el campo de acción.

REFERENCIAS

- Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1233%Ajzen>.
- Álvarez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata. <https://n9.cl/g5rz1>.
- Anijovich, R., Comilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R. y Mottier, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós. <https://n9.cl/q4y76>.
- Báez, J y Pérez, T. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC. <https://bit.ly/3qquqOw>.
- Berry, R. (2010). Teachers' orientations towards selecting assessment strategies. *New Horizons in Education*, 58(1), 96–107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ966618>
- Black, P. y William, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Black, P. y William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-149. <https://bit.ly/3x7jGbL>.
- Black, P. y William, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y William, D. (2002). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 6 (1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>.
- Brookhart, S. M. (2007). *Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature*. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. Teachers College Press.
- Brookhart, S. M. (2009). *Issues and Practice*. Educational Measurement.
- 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.

- Boud, D. and Associates. (2010). *Assessment (2020): Seven propositions for assessment for reform in higher education*. Sydney: *Australian Learning and Teaching Council*. <https://bit.ly/3BmEMFm>.
- Andersson, C., and Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice, *Education Inquiry*, 8:2, 104-122. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Autónoma de Madrid
- Castro, R. F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexiva crítica. *Theoria*, 12 (1), 119-127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901211>.
- Castejón, J., Capllonch, M., González-Fernández, N., y López-Pastor, V.M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En V.M. López-Pastor. (Ed.). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea.
- Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (Eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Celman, S. (2004). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. *Voces*, 8(5), 15-32. <https://n9.cl/pxij1>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Crooks, T. (1998). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481. <https://doi.org/10.3102%2F00346543058004438>.
- Díaz López, M. 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/pdf/ems/v32n3/a12_1492.pdf
- Díaz Lucea, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje

- en educación física. *INDE Publicaciones*, 3 (8), 133-134.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2672714>
- Fernández, D. (2007). Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581-600.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300013>.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005) Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 13-36.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7715>.
- García, M.P., & Morillas, L.R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678782>.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro. <https://bit.ly/3TQ7mWS>.
- Gomes, R. (2007). Análisis de datos en la investigación cualitativa en M. de Souza (Ed.). *Investigación social: teoría, método y creatividad* (2ª ed., 53-64). Lugar editorial S. <https://bit.ly/3D88qzA>.
- Guba, E., y Lincoln Y (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation result drought responsive and naturalist approach*. Hoboken: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Dir Program Eval*, (30), 73-84.
<https://bit.ly/3TZzg31>.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
<https://bit.ly/3AX9Mum>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research March*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. MC-GRAW HILL INTERAMERICANA.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- 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://n9.cl/fj5na>
- Krzemien, D., Pietrantuono, L., Yedaide, M. (2021). Evaluación universitaria del aprendizaje en el área psicológica - Una mirada crítica. *Revista de Psicología Escolar y Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021210204>.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Experiencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=107349>
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587–604. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.587>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. and Loyens, S. (2021). Formative Assessment as Practice: The Role of Students' Motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (2):236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Lidar, M., Lundqvist, E. y Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom the interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148-163. <https://doi.org/10.1002/sce.20092>.
- López, A., y Osorio, K. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, 1(68), 43. <https://doi.org/10.19052/ap.2829>
- López-Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>.
- López-Pastor, V.M., y Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Mayz Díaz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis

- cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* / J.A. Maxwell. <https://www.researchgate.net/publication/43220402>.
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de Evaluación de Educación. Ministerio de Educación de Managua*.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22 (2): 155-175. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_4.
- Opara, M. (2018). Teachers' Characteristics as Determinants of Their Attitude towards Continuous Assessment Practices. *American Journal of Educational Research*, 6(10), 1351-1355.
<http://pubs.sciepub.com/education/6/10/3/index.html>.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13 (4), 1-11. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol13/iss1/4>.
- Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos*, 2 (2), 347-352. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/997>.
- Picaroni, B. (2009). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*. <https://bit.ly/3RJvHfT>.
- Qiang, G., Yueting, X. (2021). Formative assessment use in university EFL writing instruction: a survey report from China. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1798737>.
- Quito Leon, T. D., & Quito Leon, W. P. (2020). *La Evaluación formativa para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en el sexto grado de la Unidad Educativa República del Ecuador* [Título profesional, Universidad Nacional de Educación].
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1826>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28 (1): 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>.
- Rasmussen, C., Nam, O., & Marrongelle, K. (2008). A framework for interpreting inquiry-oriented teaching. In *Conference on Research in Undergraduate*

- Mathematics Education, Mission Valley, CA.*
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.193.2214>.
- Robinson, J., Myran, S., Strauss, R. and Reed, W. (2014). The impact of an Alternative Professional Development Model on Teacher Practices in Formative Assessment and Student Learning. *Teacher Development* 18 (2): 141-162. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014>.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. (2011). E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 483-484.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024387019>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15 (2), 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Ruiz Olabuénaga JI (2006). El diseño cualitativo. En JI. Ruiz (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 13-25). Universidad de Deusto.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22523>.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 57-84.
<https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2): 119-144.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
<https://bit.ly/3B3wgJZ>.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). AERA Monograph 1. <https://bit.ly/3Qt51OS>.
- Schildkamp, K., F. Van der Kleij, M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., and Veldkamp, B. P. (2020). Formative Assessment: A Systematic Review of Critical Teacher Prerequisites for Classroom Practice. *International Journal of Educational Research* 103, 101-202.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>.
- Shepard, L., Flexer, R.J., Hiebert, E. (1995). Effects of Introducing Classroom Performance Assessment on Student Learning. *Educational Measurement Issues and Practice* 15 (3), 7-18. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1996.tb00817.x>.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart & Winston
- Suarez, M. A.; Godoy, Ma. J. y Lucas M. M. (2010). *Evaluación de la educación. ¿Es la evaluación el talón de Aquiles de la educación?* Congreso Iberoamericano de Educación. <https://bit.ly/3et5EdP>.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 731-745. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Tillema, H.H., & Smith, K. (2009). Assessment orientation in formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching: theory practice*, 15(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/13540600903056726>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://bit.ly/3ewXj96>.
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. <https://bit.ly/3xc562u>.
- Torres, A., Mejía, Pantoja, R., Pita, A., Sotelo, H., Carrera, A., Enríquez, M., y Caicedo, J. (2011). *Estado del arte sobre la investigación educativa y pedagógica*. San Juan de Pasto: UNIMAR. <https://bit.ly/3AUGcpi>.
- Turpen, C. y Finkelstein, N. (2009). Not all interactive engagement is the same: variations in physics professors' implementation of peer instruction. *Physical Review Special Topics Physics Education Research*, 5 (2), 1-18. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.020101>
- Villegas, M., González, G., Gallardo, K. (2018). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*. 8 (16). <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/410/340>.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds.),

- Handbook of formative assessment*. (3^a ed., pp. 18-40). Routledge.
<https://silo.pub/handbook-of-formative-assessment.html>
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70 (9). 703-713. <https://bit.ly/3BshGxd>.
- Yan, Z. & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985>.
- Zi Yan, Ziqi Li, Ernesto Panadero, Min Yang, Lan Yang & Hongling Lao (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28 (3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Análisis de las Estrategias Evaluativas Formativas Implementadas por Docentes de la Carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, 2022:					
Problemas		Objetivos		Categorías y sub categorías	
Problema General:		Objetivo general:		Categoría 1: Evaluación formativa	
¿Cuáles son las características de las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la Carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, 2022?	Analizar las estrategias evaluativas formativas implementadas por docentes de la Carrera de Medicina de una universidad de Guayaquil, 2022.	Sub categorías	Indicadores	Ítems	Instrumento
		Concepciones teóricas.	-Responde a un aprendizaje continuo	1	Guion de entrevista
		Rol de la evaluación en el sistema de educación superior	- Desarrollo de competencias	1	Guion de entrevista
		Rol de la evaluación en el aula de clases.	-Reguladora -Comunicadora	1	Guion de entrevista
Problemas Específicos		Objetivos específicos		Categoría 2: Estrategias de evaluación formativa	
¿Cuáles son las concepciones sobre las estrategias de evaluación formativa que han configurado los profesores de la carrera de Medicina?	Indagar los conceptos que tienen los docentes de la carrera de Medicina sobre la evaluación formativa, que orientan su práctica en el aula.	Sub categorías	Indicadores	Ítems	Instrumento
		Herramientas de evaluación.	-Con participación del estudiante -Sin participación del estudiante	2	Guion de entrevista
	Revisar cuál es el rol que los docentes le otorgan a la evaluación dentro del marco del proceso de enseñanza y aprendizaje	Realimentación.	-Suficiente en calidad y cantidad. - A tiempo	2	Guion de entrevista
¿Cuáles son las estrategias de evaluación que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje?	Describir las estrategias de evaluación que usan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Autoevaluación.	- Autorreguladora	1	Guion de entrevista
		Evaluación entre pares.	- Colaborativo	1	Guion de entrevista
¿Cómo conciben los alumnos las estrategias evaluativas que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura?	Establecer las percepciones que se han formado los estudiantes de las estrategias de evaluación que usan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.				
Diseño de investigación:	Escenario de estudio y Participantes:	Técnicas e instrumentos:	Rigor científico:	Método de análisis de datos:	
Enfoque: Cualitativo Tipo: Básico-Descriptivo Diseño: Estudio de casos	Escenario de estudio: Una universidad de Guayaquil - Ecuador Participantes:3 docentes y 2 estudiantes	Técnicas: Entrevistas Instrumentos: Guion de entrevista	Credibilidad, consistencia, transferibilidad, confirmabilidad	Análisis de contenido y triangulación de fuentes de datos	

Anexo 2. Tabla de categorización

Problemas	Objetivos	Categoría	Sub categoría	Códigos
¿Cuáles son las concepciones sobre las estrategias de evaluación formativa que han configurado los profesores de la carrera de Medicina?	Indagar los conceptos que tienen los docentes de la carrera de Medicina sobre la evaluación formativa, que orientan su práctica en el aula.	Evaluación formativa	Concepciones teóricas.	C1S1D0
			Rol de la evaluación en el sistema de educación superior	C1S2D0
			Rol de la evaluación en el aula de clases	C1S3D0
¿Cuáles son las estrategias de evaluación que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje?	Describir las estrategias de evaluación que usan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Estrategias de evaluación formativa	Herramientas de evaluación	C2S1D0
			Realimentación.	C2S2D0
			Autoevaluación	C2S3D0
			Evaluación entre pares	C2S4D0
¿Cómo conciben los alumnos las estrategias evaluativas formativas que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura?	Establecer las percepciones que se han formado los estudiantes de las estrategias de evaluación formativa que usan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Estrategias de evaluación formativa	Herramientas de evaluación	C2S1E0
			Realimentación.	C2S2E0
			Autoevaluación	C2S3E0
			Evaluación entre pares	C2S4E0

Anexo 3. Instrumento de Entrevista a Docentes.



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tema: Análisis de las Estrategias Evaluativas Formativas Implementadas por Docentes de la carrera de Medicina de la Universidad de Guayaquil, 2022.

Objetivo: Obtener información acerca de las estrategias evaluativas formativas utilizadas por los docentes de la carrera de Medicina en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estimado Docente(a): En estos momentos estoy desarrollando mi tesis para obtener el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria, por lo que por favor le solicito su colaboración de responder de forma objetiva a las preguntas que le voy a exponer. Necesito, si es posible, que me permita grabar la entrevista, la información proporcionada será de estricta confidencialidad y de antemano le agradezco por su colaboración.

Características del Docente.

Marque con una x la información solicitada.

Es docente de Tiempo completo Horario

Grado académico: Dr.(a). Msc. PhD.

Título obtenido en: _____

Escriba en la casilla la información que se le solicita:

Años de docencia:

Fecha: _____

Hora: _____

Preguntas

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su trabajo evaluativo como profesional de la educación?
2. ¿De qué forma pone de manifiesto en su práctica de aula, lo que es la evaluación formativa?
3. Según su criterio, ¿cuál es el rol que la evaluación como una práctica sistemática, ejerce dentro del sistema de educación superior?
4. ¿Cuál es a su juicio el rol que ejercen las practicas evaluativas en el aula de clases?
5. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza con mayor frecuencia en el aula con sus estudiantes?
6. ¿De qué manera cree usted que influyen las estrategias de evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
7. ¿Según su criterio, qué funciones debe desempeñar la evaluación dentro del proceso educativo?
8. ¿Cuál es la frecuencia con la que realiza las prácticas evaluativas y cómo genera la retroalimentación?
9. ¿De qué manera toma en cuenta los resultados de la evaluación para modificar la planificación, metodología y actividad docente?
10. ¿De qué manera fomenta y guía la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares de sus estudiantes?

¡Gracias por su colaboración !

Anexo 4. Instrumento de Entrevista a Estudiantes.



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tema: Análisis de las Estrategias Evaluativas Formativas Implementadas por Docentes de la carrera de Medicina de la Universidad de Guayaquil, 2022.

Objetivo: Obtener información acerca de las estrategias evaluativas formativas utilizadas por los docentes de la carrera de Medicina en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estimado Estudiante: En estos momentos estoy desarrollando mi tesis para obtener el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria, por lo que por favor le solicito su colaboración de responder de forma objetiva a las preguntas que le voy a exponer. Necesito, si es posible, me permita grabar la entrevista, la información proporcionada será de estricta confidencialidad y de antemano le agradezco por su colaboración.

Información general.

Fecha: _____

Hora: _____

Preguntas

1. ¿Cuál es en su opinión, la idea que tiene su profesor sobre la evaluación?
2. Según su opinión, ¿está de acuerdo con la forma en que es evaluado?
3. ¿Qué importancia cree usted que su profesor les asigna a las notas de los estudiantes?

4. ¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarlo a usted y a sus compañeros?
5. ¿Cree usted que en general los docentes nos preocupamos por evaluar sus aprendizajes? Explique.
6. ¿Sus docentes practican que usted evalúe su propio aprendizaje? Ejemplifique.
7. ¿Sus docentes orientan que se evalúan entre compañeros? Ejemplifique
8. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que usted ve en las estrategias de evaluación que utilizan sus docentes?
9. ¿De qué forma le gustaría que los docentes evaluaran sus aprendizajes?

¡Gracias por su colaboración !



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, TORRES CAÑIZALES PABLO CESAR, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "Análisis de las Estrategias Evaluativas Formativas Implementadas por Docentes de la Carrera de Medicina de una Universidad de Guayaquil, 2022", cuyo autor es VACA MENDIETA MARITZA MONICA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 09 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
TORRES CAÑIZALES PABLO CESAR DNI: 002562498 ORCID 0000-0001-9570-4526	Firmado digitalmente por: PTORRESCA17 el 09-08- 2022 17:38:43

Código documento Trilce: TRI - 0405783