

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Escuela De Posgrado

Unidad De Posgrado De Ciencias Humanas y Educacion



Evaluación formativa y rendimiento académico, en estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Unión

Tesis

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
con mención de Investigación y Docencia Universitaria

Por

Abigail Saraí Leiva Olivera

Asesor

Dr. Rafael Calla Mercado

16 Octubre de 2024

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Rafael Calla Mercado, docente de la Unidad de Posgrado de Salud Pública, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“EVALUACIÓN FORMATIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO, EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN”** de la autora Sarai Abigail Leiva Olivera, tiene un índice de similitud de 4 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 22 días del mes de noviembre del año 2024.



Rafael Calla Mercado

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a16..... del mes de.....Octubre.....del año2024....., siendo las.....11:00 a.m....., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado:.....Mg. Josué Arturo Moran Condezo....., el secretario:.....Mg. Nataly Susan Saez Zevallos....., los demás miembros:.....Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez y Dr. Josué Edison Turpo Chaparro.....y el asesor:.....Dr. Rafael Calla Mercado....., con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Trabajo de investigación de Maestro(a) titulada:.....Evaluación formativa y rendimiento académico, en estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Unión..... del Bachiller/Licenciado (a)/Magister **Saraí Abigail Leiva Olivera**..... Conducente a la obtención del Grado Académico de magister en:.....Educación..... (Nomenclatura del Grado Académico)..... Investigación y Docencia Universitaria..... con Mención en El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado. Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente: Bachiller/Licenciado: (a)/Magister: **Saraí Abigail Leiva Olivera**.....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobada	18	A-	Con nominación de muy buena	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.



Presidente

Secretaria

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

A Dios dador y autor de mi vida.

A mi esposo: Luis Castro, por ser el dueño de mi corazón,
y coautor de mis sueños.

A mis hijos Felipe Dawoud y Rachel Hadassah, mi alegría
y motor, sin ellos no hubiese culminado tan anhelado
sueño.

A mis padres: Rebeca y David, por el empuje la
inspiración y pasión en la misión que enfocaron en mi
vida.

A mi hermana Carla Rebeca, quien siempre ha sido un
soporte intelectual y emocional en mi vida.

A Egipto, el primer país donde realicé uno de mis sueños
más anhelados.

Agradecimientos

A Dios, quien le debo todo lo que soy, al que le dedico cada segundo de mi existencia y por el cual tengo redención.

A mi amado esposo, mi compañero y complemento perfecto, que cada día me enseña el arte de vivir por fe y construir mis sueños en la patria celestial.

A mis padres a quienes debo mi existencia, constructores y autores de mis sueños, impulsores de mis metas y por los cuales nunca terminare de darles en vida todo lo que me dieron.

A mi compañera de vida, mi hermana, Carla, quien ha estado en los momentos más importantes de mi vida, con la cual puedo contar siempre, mi compañera de lágrimas y alegrías.

Al Mg. Roger Albornoz como representante de la Escuela de Medicina, por su apoyo constante que permitió que este trabajo de investigación sea posible.

Al Dr. Salomón Vásquez, por sus aportes y sugerencias desde el inicio de la investigación y su apoyo incondicional que me brindo para la ejecución de mi investigación.

A mi asesor el Dr. Rafael Calla, por no desistir en su apoyo hasta el final.

A todas aquellas personas, quienes han hecho posible la realización de esta investigación.

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Tabla de Contenido.....	<i>¡Error!</i>
<i>Marcador no definido.</i>	
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Planteamiento del Problema.....	3
Descripción de la Situación Problemática	3
Formulación del Problema.....	9
Objetivos de la Investigación.....	9
Justificación y Viabilidad	10
Fundamento Teórico de la investigación.....	12
Antecedentes de la Investigación.....	12
Marco Histórico	16
Marco Filosófico.....	27
Marco Teórico	29
Marco Conceptual.....	48
Identificación de Variables	49
Materiales y Métodos.....	51
Tipo y Diseño de la Investigación	51

Definición de la Población y Muestra	51
Técnicas de Muestreo	52
Técnicas de Recolección de Datos	52
Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos.....	54
Análisis de Resultados.....	55
Análisis Descriptivo de las Variables de Estudio	55
Análisis Inferencial de las Variables de Estudio	59
Discusión	656
Conclusiones y Recomendaciones.....	68
Referencias Bibliográficas.....	70
Anexos.....	80

Índice de Tablas

Tabla 1. Diseño de la investigación.....	51
Tabla 2. Dimensiones de la evaluación formativa.....	53
Tabla 3. Estimación de consistencia interna del cuestionario	54
Tabla 4. Frecuencia de la información sociodemográfica	55
Tabla 5. Contingencia del sexo con los ciclos de estudio	56
Tabla 6. Distribución de percepciones sobre la evaluación formativa	57
Tabla 7. Distribución de percepción sobre la evaluación formativa por dimensiones	58
Tabla 8. Contingencia de la percepción de la evaluación según el sexo	58
Tabla 9. Contingencia de la percepción de la evaluación según el ciclo de estudio	59
Tabla 10. Chi cuadrado de la evaluación formativa y promedio ponderado	60
Tabla 11. Chi cuadrado de dimensiones de la evaluación formativa y promedio ponderado.....	61
Tabla 12. Asociación de la dimensión acción educativa y promedio ponderado.....	62
Tabla 13. Asociación de la dimensión acreditación del rendimiento y promedio ponderado	63
Tabla 14. Asociación de la dimensión juicio de valor y promedio ponderado	64

Índice de Figuras

Figura 1. Asociación de la dimensión acción educativa y promedio ponderado	62
Figura 2. Asociación de la dimensión acreditación del rendimiento y promedio ponderado	63
Figura 3. Asociación de la dimensión juicio de valor y promedio ponderado	65

Resumen

La presente investigación tuvo el objetivo de determinar la relación de la Evaluación Formativa con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017. El diseño de la investigación fue cuantitativo, no experimental de corte trasversal, correlacional, ya que se observara la relación entre la variable Evaluación Formativa, y el Rendimiento Académico. Se contó con 130 estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de I, III y V ciclo, quienes fueron seleccionados mediante el muestreo tipo aleatorio simple y a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Evaluación Formativa, el rendimiento académico se obtuvo los registros de notas de los promedios ponderados. Los datos se analizaron utilizando de Chi cuadrado para determinar la correlación entre variables, la evaluación formativa con el rendimiento académico.

En cuanto a las dimensiones mencionadas de evaluación formativa, basado en los resultados obtenidos el docente presenta un manejo apropiado de la acción educativa, acreditación del rendimiento y los juicios de valor de los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión. Los hallazgos revelan una correlación significativa entre la evaluación formativa, la acreditación académica, y los juicios de valor. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la acreditación del rendimiento y el promedio ponderado de los estudiantes, sugiriendo que la certificación por sí sola no garantiza un mejor desempeño académico.

Palabras claves: Rendimiento académico, Evaluación formativa, Acción educativa, Acreditación del rendimiento académico, Juicios de valor.

Abstract

The present investigation had the objective of determining the relation of the Formative Evaluation with the Academic Performance in Medical Students of the Peruvian University Union, 2017. The design of the investigation was quantitative, not experimental of cross-sectional, correlational, since it was observed the relationship between the variable Formative Evaluation, and the Academic Performance. There were 130 students of the Professional School of Human Medicine of I, III, V cycle, who were selected by the simple random sampling and those who asked for the Formative Evaluation Questionnaire, the academic performance obtained the records of grades of the weighted averages. The data were analyzed using Chi square to determine the correlation between variables, academic performance and formative assessment.

Regarding the above-mentioned dimensions of formative assessment, based on the results obtained, the teacher presents an appropriate management of the educational action, accreditation of performance and the value judgments of the medical students of the peruvian union university. The results reveal a significant correlation between formative assessment, academic accreditation, and value judgments. However, no statistically significant relationship was found between the accreditation of performance and the weighted average of the students, suggesting that certification alone does not guarantee better academic performance.

Keywords: Academic performance, Formative assessment, Educational action, Accreditation of academic performance, Value judgments.

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problemática

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del aprendizaje y se ha concebido, de forma general, con el fin de aprobar la materia más que asimilar correctamente el contenido de la misma; por otro lado, el estudiante enfoca su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida (Delgado & Oliver 2006a); este obsoleto tipo de método obstaculiza un aprendizaje integral basando al alumno en un estudio ocasional de la materia y no permanente, en consecuencia presentar resultados inadecuados que abarquen solo a la transmisión de conocimientos ya hechos, impidiendo que el alumno presente pensamientos propios, gane autonomía, presente un desarrollo integral, aprenda a resolver problemas que afecten directamente el rendimiento académico (Tarazona, 2011a).

Estos problemas son de origen multicausal y están presentes en diferentes niveles de la educación en muchos países a nivel mundial como refiere la UNESCOPRESS (2017) en un informe acerca de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la educación para todos, que establecieron más de 160 países en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en 2000 en Dakar (Senegal), a este respecto, el informe reconoce que se están realizando esfuerzos considerables para incrementar el aprendizaje integral de los alumnos; no obstante, un análisis pormenorizado de los datos pone de relieve que en muchas partes del mundo los estudiantes no sacan provecho de la enseñanza debido a la calidad insuficiente de los sistemas de educación, y esto puede ser un obstáculo decisivo que impida a muchos países lograr los objetivos de la educación afectando directamente en el desarrollo integral del estudiante y en su rendimiento académico.

Estudios realizados en el Espacio Europeo revelan que, el profesor no sólo debe

evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo de la asignatura, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, retroalimentativo que facilite la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente (Delgado & Oliver, 2006b).

Como resultado, la evaluación se vuelve formativa y el docente puede monitorear el progreso del aprendizaje de los estudiantes de manera más efectiva ya que es posible una evaluación integrada. (Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales, 2005).

Diversas investigaciones realizadas en el espacio europeo relacionan la evaluación formativa con el rendimiento académico (Brown & Glasner 2007; Álvarez & Álvarez 2008; López-Pastor 2009; y Parkes 2010), estas coinciden en que la evaluación formativa tiene una fuerte influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. Gibbs (2003) señala que hubo mejora en el rendimiento académico (el porcentaje de aptos pasó de un 45% a un 75%) con estudiantes españoles de ingeniería cuando se aplicaron sistemas de evaluación formativa.

De estos estudios se deriva que hay una necesidad de comprobar si hay una relación positiva entre la evaluación formativa y el rendimiento académico, entendiendo que la evaluación tiene una influencia decisiva en el aprendizaje, ya que condiciona su calidad de una manera directa como lo refiere (Biggs, 2005).

En un estudio realizado en el Espacio Europeo, refiere que es necesario introducir los cambios necesarios en la forma de concebir y de desarrollar la evaluación en la enseñanza universitaria, orientada a mejorar los aprendizajes, pero también incrementar la calidad de la enseñanza, evaluando el logro de las competencias planificadas, valorando

todo el proceso de aprendizaje -durante y al final- y promoviendo la participación del alumnado (Falchikov, 2005; López-Pastor et al. 2011).

Un estudio realizado en España por Castejón et al. (2011), destacaron que había diferencias en el rendimiento según el método de aprendizaje y evaluación elegido por los estudiantes. Los resultados fueron mejores cuando se optó por la evaluación formativa en lugar del examen final. Sin embargo, también se observó que, si no se establece un procedimiento claro, esto podría afectar negativamente el rendimiento.

Según el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos, hay 41 países que están relativamente cerca de lograr estos objetivos. La gran mayoría son industrializados o en transición, aunque entre ellos figuran también naciones de América Latina y el Caribe, como Argentina, Cuba y Chile que presentan un buen desarrollo educativo integral contando con sistemas reguladores de evaluación y brindando diversos procesos retroalimentadores durante todo el aprendizaje (UNESCOPRESS, 2017).

La realidad peruana no se encuentra cerca de lograr los objetivos presentados anteriormente ya que exhibimos una problemática de la calidad del aprendizaje a nivel educativo, baja metodología de enseñanza y evaluativa entre otros. Un estudio del Ministerio de Educación de 2003, basado en los resultados de las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA 2001), confirmó el bajo rendimiento estudiantil previamente observado en otras evaluaciones. Este estudio reveló que los jóvenes peruanos enfrentan serias dificultades en competencias de comunicación, ya que no pueden comprender lo que leen, no identifican el tema principal de un texto y no logran relacionar la lectura con su contexto de vida y trabajo. Además, su aprendizaje está influenciado por el tipo de evaluación aplicada. Por todo ello, se plantea una situación de emergencia en la educación de nuestro país (Ministerio de Educación [MINEDU], 2003a).

Estudios realizados por el Ministerio de Educación acerca de la situación de la educación peruana refieren que el rendimiento en las instituciones educativas públicas es inferior al sector privado, lo que evidencia la persistencia de un problema de equidad. Los estudiantes de sectores socioeconómicos más bajos reciben una educación de menor calidad. No obstante, también se observa que gran parte del sector privado muestra una gran desconexión entre lo que ofrece a nivel superior el sistema educativo y las demandas del mercado actual. Las carreras en las que se están formando a los jóvenes a menudo no están alineadas con las necesidades del sistema productivo, y los estudiantes demuestran una capacidad resolutive deficiente, no desarrollan sus capacidades integrales que están reguladas muchas veces por el desarrollo que el docente presenta durante todo el proceso de aprendizaje (MINEDU, 2003b).

A este respecto, Peñaloza y Vargas (2006) mencionan que entre los condicionantes se encuentran el bajo nivel de motivación por aprender dichos contenidos y la definición de metas a corto plazo; es decir, dada la falta de motivación, se busca fundamentalmente acreditar la materia.

Ludeña (2012) refiere que evaluar en educación superior representa hacer una serie de reflexiones sobre la problemática que se da desde el marco legal, siendo la Constitución Política del Perú y la Ley Universitaria las que indican que entre los fines de la universidad están “Formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica de acuerdo a las necesidades del país”.

Para este fin, en su artículo 10° y 25° la Ley Universitaria refiere “Las facultades son las unidades fundamentales de organización y formación académica y profesional para garantizar la calidad de la formación de sus profesionales, por lo cual la universidad está obligada a mantener un sistema de evaluación interna” (Ley Universitaria N° 23733,

2016a).

En el Perú la Comisión Ministerial sobre la Educación Médica realizó evaluaciones para determinar qué nivel de educación recibían los nuevos médicos peruanos y después de recabar información de distintas fuentes se confirmó que la mayoría de los médicos egresan de sus facultades sin un perfil acorde a las nuevas tecnologías y conocimientos presentando un diagnóstico desfavorable (Leyton, 2017).

La Universidad Peruana Unión (2016), en su reglamento general, en el apartado de la evaluación del alumno, refiere que, ésta se sujeta a la naturaleza y características de las asignaturas y a su desarrollo didáctico dentro de las pautas establecidas en el sílabo, que permita evaluar el logro de las competencias de la asignatura, así como el cronograma de evaluaciones de cada asignatura se realiza de manera independientemente por cada docente. Además, la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión evalúa a los estudiantes en diferentes asignaturas siguiendo las especificaciones del Reglamento Académico Universitario, el cual es coordinado previamente con cada escuela. Sin embargo, cada docente implementa su propio sistema de evaluación de manera independiente; no refiriendo presentar un organismo independiente regulador de los sistemas de evaluación, que controle, evalúe y actualice los procesos de enseñanza que efectúa cada docente en el aula; encontrando muchas deficiencias en los alumnos ya que no se realiza una debida retroalimentación que el alumno pueda presentar, el refuerzo adecuado de las enseñanzas impartidas, entre otros; siendo un papel importante para que el estudiante pueda desarrollarse desde cómo aprende, piensa, atiende y actúa para estar a nivel de los requerimientos educativos y pueda alcanzar así un rendimiento académico esperado.

De la misma manera no existen organismos reguladores especialistas en el área que

presenten actualizaciones y entrenamientos constantes en el sistema evaluativo, revisiones perennes en los tipos de evaluaciones que el docente realiza independientemente en cada materia, permitiendo así un mejor control en el proceso evaluativo para alcanzar mejores resultados. De la misma manera el docente se adecua al sistema educativo y como consecuencia no obtiene los resultados esperados por parte del estudiante, privándolos de mejores logros que tendrían si se aplicara otro tipo de evaluación que permita un aprendizaje completo y un desarrollo integral de sus facultades.

En este sentido, es necesario implementar un sistema de evaluación que brinde al alumno una ayuda para exteriorizar sus conocimientos habiendo comprendido con claridad la materia y habiendo profundizado sus estudios durante todo su desarrollo de este.

Es decir, la formación académica de los estudiantes es un derecho, por lo tanto, es un deber de la universidad brindar una adecuada y completa formación a los alumnos. Siendo que la evaluación es un elemento clave del proceso educativo y uno de los elementos más importantes de la educación superior, sus resultados tienen una gran repercusión en la trayectoria profesional futura de los estudiantes, por lo que la evaluación debería atender tanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje como a los resultados de este proceso (European Network for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2005).

Por todo lo referido anteriormente, es necesario realizar cambios en el sistema evaluativo en la Escuela de Medicina Humana por una evaluación que garantice mejores resultados para el educando de carácter continuo retroalimentativo y permanente. Siendo que la educación actual propone una transformación básica y esencial, nuestra universidad debe ser la primera en proponer retos innovadores, teniendo en cuenta la crisis y deficiencia de Educación en nuestro país es por ello que se proponen nuevas estrategias que permitan

obtener mejores resultados académicos.

Formulación del Problema

Problema General

¿Existe relación entre la evaluación formativa y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017?

Problemas Específicos

- ¿Existe relación entre la acción educativa y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017?
- ¿Existe relación entre la acreditación del rendimiento y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017?
- ¿Existe relación entre juicio de valor y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la relación entre la evaluación formativa y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017.

Objetivos Específicos

- Determinar la relación entre la acción educativa y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017.

- Determinar la relación entre la acreditación del rendimiento y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017.
- Determinar la relación entre el juicio de valor y el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión 2017.

Justificación y Viabilidad

Teórica

La evaluación formativa es una herramienta pedagógica esencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo ajustes continuos, retroalimentación y mejora del aprendizaje en tiempo real. Este estudio surge debido a las debilidades persistentes en el sistema de evaluación en la educación universitaria, donde solo suele medirse con el promedio final del alumno y no con una evaluación continua y retroalimentativa, limitando el desarrollo integral del estudiante. La relevancia teórica de la investigación radica en el análisis conjunto de las variables Evaluación Formativa y Rendimiento Académico, especialmente en la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión, donde no se han realizado estudios previos.

Metodológica

El sistema de evaluación actual en la educación superior se basa en metodologías desfasadas que no consideran el desarrollo integral del estudiante. Esta investigación propone analizar la correlación de la Evaluación Formativa como un enfoque clave para optimizar el rendimiento académico, fortaleciendo el perfil profesional de los estudiantes. Desde una perspectiva metodológica, el enfoque cuantitativo permitirá analizar la percepción estudiantil sobre la evaluación formativa y su impacto en el promedio

ponderado.

Institucional

El estudio permitirá comprender científicamente la relación entre la evaluación formativa y el Rendimiento Académico, facilitando la implementación de una metodología de evaluación continua en la Universidad Peruana Unión, que mejore el desempeño académico. Además, se busca potenciar el carácter investigador del estudiante, generando resultados que beneficien a la institución y a la sociedad. En un entorno competitivo, es esencial formar profesionales altamente competentes. Esta investigación contribuirá a la implementación de un sistema de evaluación formativa continua, mejorando el rendimiento académico y la competencia profesional de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del mercado laboral y de la sociedad.

Fundamento Teórico de la investigación

Antecedentes de la Investigación

Internacionales

En la investigación de López Pastor y López Luengo (2005b) sobre *la red de la evaluación formativa, docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, llegaron a la conclusión de que la evaluación formativa es un gran reto docente que nos acerca a los nuevos estándares metodológicos. No obstante, el gran reto es cambiar las actitudes de pensamiento del alumnado que está acostumbrado a los sistemas tradicionales de evaluación, interiorizando así las evaluaciones a las que ha estado sometido.

Las demandas del EEES plantean una evaluación que conecte la metodología de enseñanza que se plantea conduciendo así a una evaluación formativa.

Los estudios de Falchikov (2005), López-Pastor (2009) y Sanmartí (2007) presentaron la siguiente conclusión sobre la correspondencia entre evaluación formativa y el rendimiento académico, señalando que obtuvieron mejoras en el factor pedagógico, particularmente relacionado con los aprendizajes lo cual termina reflejándose en la calificación.

Córdoba (2006) concluye que la evaluación estudiantil debe ser un proceso claro y accesible, funcionando como un espejo que refleje el desempeño de docentes y estudiantes. El estudio destaca la importancia de asumir la evaluación como un proceso formativo y permanente, que contribuye a mejorar la calidad educativa y requiere transformar las ideas tradicionales sobre la evaluación y la enseñanza.

Zambrano (2006) realizó su investigación titulada “La evaluación formativa en la enseñanza- aprendizaje del inglés”, llegó a las conclusiones que educar es una tarea

compleja que exige un trabajo constante, sistemático y requiere una preparación previa y constante por parte del docente así como la planificación y programación de acorde al proceso evaluativo que realice; se elaboró propuestas bajo una metodología centrada en la mejora de la evaluación formativa del área de inglés, como conclusión determinó que la evaluación formativa conduce al aprendizaje significativo del alumno y profesor.

Una investigación realizada por Tejero y Fernández (2009) sobre la evaluación formativa en función del contexto. Reflexiones compartidas por un profesor y un alumno desde su experiencia en dos asignaturas de diferentes características que se presentó a la Universidad Autónoma de Madrid, España, concluyen que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que anhele ser de calidad, debe conllevar un sistema de evaluación formativa que no solo sea exclusivamente para calificar, sino también para utilizar la propia evaluación como vía de aprendizaje en consecuencia esta debe prevalecer ante otras.

La investigación realizada en la Universidad de Oviedo por Romero et al. (2014) sobre la evaluación formativa en la enseñanza universitaria y su impacto en el rendimiento académico examinó cómo la implementación de sistemas de evaluación formativa influye en el rendimiento de los estudiantes. Los hallazgos mostraron que, en comparación con los métodos tradicionales de evaluación y calificación en la educación superior, el uso de sistemas de evaluación formativa resulta en una mejora significativa en el rendimiento académico.

Diversas investigaciones sobre el rendimiento académico destacan la importancia de asignar créditos a las tareas para asegurar la exactitud y precisión de las variables evaluadas. Fournier (1984), en su estudio encontró que los créditos son de enorme utilidad no sólo para labores de diagnóstico, sino sobre todo a nivel de investigación del rendimiento, ya que posibilita un manejo más exacto de esta variable.

Meza y Concari (2001) realizaron una investigación de la Evaluación Formativa en educación en la Facultad de Ingeniería Química en una universidad en Argentina, enfocando su trabajo en parte de la problemática actual donde la evaluación no promueve un aprendizaje significativo, llegando a la conclusión que la evaluación formativa es tan importante como necesaria para determinar la formación del alumno en la toma de decisiones.

Wing (2018) realizó un estudio para evaluar los efectos de la evaluación formativa y sumativa en la conectividad, la satisfacción, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en un curso de atención médica en línea en Estados Unidos. Los hallazgos del estudio demostraron claramente que las prácticas de evaluación formativa contribuyen significativamente a mejorar la percepción de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en programas de atención médica en línea.

Das et al. (2022) realizaron un estudio en dieciséis escuelas secundarias públicas en Pakistán para examinar el impacto de la evaluación formativa en el desempeño académico. Utilizando una lista de verificación de observación y una prueba de aprendizaje, encontraron que la evaluación formativa es clave para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que potencia el rendimiento académico de los estudiantes.

Un estudio realizado por Umar y Ameen (2021) en la Universidad Umm Al-Qura de Arabia Saudita analizó el rendimiento de los estudiantes varones saudíes en inglés médico durante el año preparatorio. Los investigadores observaron que el grupo experimental, que había participado extensamente en prácticas de autoevaluación, mostró una mejora significativa en su rendimiento en comparación con el grupo de control. Este hallazgo sugiere que la autoevaluación tiene un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes en esta disciplina específica.

Nacionales

Fosca et al. (2003) investigó la gestión de la calidad universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Concluyó que los procesos de autoevaluación, planeamiento y propuestas de mejora han evolucionado desde el año 2000, desarrollando una metodología sistematizada para la autoevaluación. La PUCP ha implementado un sistema de Gestión de Calidad enfocado en la evaluación y mejora continua de sus programas de formación de pregrado.

Sanabria (2003) investigó la influencia del seminario y la clase magistral en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Economía de la U.N.M.S.M. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el método de seminario lograron un índice académico elevado, mientras que aquellos que recibieron clases magistrales presentaron un rendimiento académico más bajo.

Tarazona (2011b), con estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional “Santiago Antunez de Mayo” en Huaraz, realizó la toma de Pre-Test y Post-Test, así como la toma de un Cuestionario para medir si el docente realizaba la Evaluación Formativa en el aula, donde encontró que la evaluación formativa detecta con certeza aciertos y los errores del aprendizaje, a través de la reflexión continua, sistemática e integrada sobre la acción educativa implementando las acciones que son necesarias para la obtención de mejores resultados comprobando que la utilización de la evaluación formativa ayudó en la mejora del rendimiento académico.

Cruz (2022) investigó la relación entre la evaluación formativa y el rendimiento académico en la Escuela Profesional de Moquegua en 2021. Con una muestra de 210 estudiantes, el estudio reveló que la retroalimentación, utilizada en un 75% de los casos, es clave para mejorar el rendimiento académico mediante mensajes escritos o sesiones

grupales e individuales. Además, el Departamento de Orientación Educativa desempeña un papel crucial en el seguimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la colaboración entre áreas pedagógicas, psicológicas, y vocacionales.

Marco Histórico

Historia de la Evaluación Formativa

Desde tiempos antiguos, se han desarrollado y utilizado métodos de enseñanza en los que los docentes aplicaban criterios implícitos, sin una teoría formal de evaluación, diferenciar, para valorar y seleccionar a los estudiantes. Como tenemos el caso de algunos filósofos griegos como Sócrates que utilizó cuestionarios evaluativos en sus prácticas de enseñanzas. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan los procedimientos que se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Según López (2018) el tratado más importante de evaluación en la antigüedad es el Tetra Biblos de Tolomeo (Ortiz, 2006), que habla de pasajes evaluadores en la Biblia. Cicerón y San Agustín introducen también conceptos y planteamientos evaluativos. Antiguamente la finalidad de la evaluación era la de verificar el proceso de aprendizaje una vez terminado, comprobando si al final del periodo instructivo los alumnos habían conseguido los objetivos propuestos.

En la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos. Huarte de San Juan define la observación como “procedimiento básico de la evaluación” (*Sutori*, s. f.)

En el siglo XVIII, el crecimiento en la demanda y el acceso a la educación hizo necesario verificar los méritos individuales, lo que llevó a la implementación de normas

para el uso de exámenes escritos (Gil, 1992). En el siglo XIX, se instauraron los sistemas nacionales de educación y se introdujeron diplomas de graduación, los cuales se obtenían tras la aprobación de exámenes estatales. Según Max Weber, surge un sistema de exámenes para comprobar una preparación específica, diseñado para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada (Barbier, 1993). En los Estados Unidos, en 1845, Horace Mann comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo «tests» escritos, que se extienden a las escuelas de Boston, y que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, no se trata todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que responde a prácticas en buena medida rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables (Escudero, 2003).

La evaluación en la Escuela Tradicional nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. El control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa del alumno por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel; entre 1887 y 1898, Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de miles de estudiantes. Este estudio se reconoce como la primera evaluación formal educativa realizada en América (Alcaraz, 2015).

En los años 60, el concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos (Bloom, 1956; Mager, 1962; Glaser, 1965; Gagné, 1971).

Según López (2018) en el año 1967 Scriven propuso los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa referidos ambos a la evaluación de programas, y los de evaluación intrínseca (evaluación del objeto evaluado) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce).

En España, la Ley General de Educación de 1970 introdujo un modelo de evaluación basado en objetivos mediante la evaluación continua, influenciado por el conductismo, en el que el proceso de enseñanza se centraba en lograr conductas observables. En 1971, Bloom, Hastings y Madaus aplicaron el concepto de evaluación formativa a la evaluación de estudiantes (Valdez, 2015).

Hacia 1973 la evaluación adquirió el contenido suficiente como para ser considerada materia específica y profesión diferenciada de las demás, constituyendo la época del profesionalismo y dejó de aplicarse únicamente sobre alumnos y profesores y se extendió hacia los currículos, los programas de innovación, los centros docentes y el sistema educativo en su globalidad.

Cronbach (1980, como se citó en Álvarez, 2005), profundizando en el concepto de evaluación formativa de Scriven, afirmó que la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados.

A lo largo del siglo XIX, se establecieron los sistemas nacionales de educación y se introdujeron los diplomas de graduación, que se otorgaban tras aprobar exámenes estatales. Según Weber (como se cita en Barbier, 1993), se desarrolló un sistema de exámenes para verificar una preparación específica, con el fin de satisfacer las demandas de una sociedad cada vez más jerárquica y burocratizada.

Guba et al. (1989) identifican diferentes generaciones en la evaluación. Actualmente, estaríamos en la cuarta generación Guba y sus colaboradores, especialmente Yvonna Lincoln, identifican diferentes generaciones en la evaluación, que se basa en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los “stakeholders” (demandantes e implicados en la evaluación) para determinar la información requerida. La primera generación se centró en la medición y se extendió hasta el primer tercio del siglo

XX, la segunda en la descripción, y la tercera en el juicio o valoración.

Concepciones de Evaluaciones

En torno al concepto de evaluación existen diferentes aproximaciones evaluativas que fundamentalmente pueden agruparse alrededor de dos grandes propuestas:

- La evaluación centrada en los resultados, en la que esta se asocia al uso de la tecnologías educativas, especializadas en formulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales.
- La evaluación orientada al estudio de los procesos, buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas. En el primer caso una percepción exclusivamente técnica, limita su comprensión en profundidad y en toda su complejidad. El reduccionismo tecnológico ofrece una visión determinista y preconcebida de la realidad y de su evolución. En el segundo caso, los resultados que se obtiene acostumbran a ser muy irregulares; así, es frecuente encontrar trabajos bajo esta perspectiva que se han llevado a cabo con la ingenuidad de presentar análisis escindidos del contexto o que desprecian el efecto regulador que proporciona el hecho de tener en cuenta también los resultados. Su marco teórico y sus realizaciones tecnológicas suelen ser suficientes, lo que evidencia sus limitaciones conceptuales y metodológicas.

La concepción constructivista de la evaluación, constituye uno de los componentes esenciales de la calidad de la educación, de todo proceso educativo y uno de los elementos fundamentales del diseño curricular así como del conocimiento de los resultados del

aprendizaje.

Tarazona (2011c) refiere que la concepción y el manejo metodológico han evolucionado debido a la influencia de los nuevos enfoques en la educación contemporánea, como el constructivismo y la educación personalizada. En este contexto, la evaluación se entiende como un juicio de valor interpretativo desde una perspectiva pedagógica, y debe ser diferenciadora, integrada, formativa, continua, decisoria y colaborativa. Se utilizan diversos instrumentos y modelos de evaluación para llevar a cabo este proceso.

Coll (1996) sostiene que la evaluación debe ser concebida de manera amplia y utilizada para apoyar y guiar a los estudiantes hacia niveles de aprendizaje más altos, así como para facilitar su proceso formativo. No debe emplearse para intimidar, sancionar, reprimir o desaprobado. En su sentido más estricto, la evaluación no se refiere a la enseñanza o al aprendizaje en sí, sino a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Como se sabe; la concepción y el manejo metodológico se han ampliado en la actualidad, por la influencia de los nuevos enfoques de la educación contemporánea, como el Constructivismo y la Educación Personalizada. En este sentido, se concibe la evaluación como un juicio de valor pedagógicamente interpretativo, debiendo ser criterial, diferencial, integrada, formativa, recurrente, decisoria y cooperativa. Así mismo, se manejan modernos modelos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Se han realizado diversos estudios para demostrar los beneficios de la evaluación formativa Black y Willian (1998a) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006) aportan 10 principios de los procesos educativos donde detalla que la evaluación para el aprendizaje:

- ✓ Debe ser parte de la planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Debe enfocarse en como aprenden los estudiantes.

- ✓ Debe ser reconocida como un aspecto central dentro del aula.
- ✓ Debe ser considerada como una destreza profesional clave para los maestros.
- ✓ Debe ser sensible y constructivista porque cualquier evaluación tiene un impacto emocional.
- ✓ Debe tomar en cuenta la importancia de la motivación en el estudiante.
- ✓ Debe promover compenetración con los objetivos del aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios con los cuales los estudiantes son evaluados.
- ✓ Debe dar a los estudiantes una guía constructivista sobre cómo mejorar su desempeño.
- ✓ Debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, de tal forma que los estudiantes se conviertan en individuos reflexivos y auto dirigidos.
- ✓ Debe reconocer todo el rango de logros de todos los estudiantes. (Assessment Reform Group, 2002. P. 1 Traducido por Autor).

Según los principios citados, en los procesos evaluativos se debe realizar una mejora continua teniendo en cuenta que la evaluación formativa puede contribuir a elevar los estándares de rendimiento académico (Black & William 1998b).

En el primer caso, una perspectiva meramente técnica limita la comprensión de la evaluación en su totalidad y complejidad. El reduccionismo tecnológico proporciona una visión preconcebida y determinista de la realidad y su desarrollo.

En el segundo caso, los resultados tienden a ser extremadamente variables. Frecuentemente, los estudios realizados bajo esta perspectiva presentan análisis descontextualizados o subestiman la importancia de considerar los resultados y su impacto

regulador. Aunque las herramientas tecnológicas y el marco teórico pueden ser adecuados, estas revelan limitaciones conceptuales y metodológicas.

La visión constructivista de la evaluación es crucial para la calidad educativa y para el desarrollo de todo proceso formativo. También juega un papel fundamental en el diseño curricular y en la interpretación de los resultados del aprendizaje.

Según Andrade (2003a) es esencial en la práctica docente realizar una evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje para asegurar que los resultados sean óptimos. Evaluar implica estimar el valor de algo, y esta actividad se basa en la práctica evaluativa, inherente a toda acción humana intencional, que surge de la necesidad de medir la eficacia de los procesos utilizados para alcanzar los objetivos. Así, las personas naturalmente buscan confirmar si las acciones realizadas progresan adecuadamente y si el resultado final se ajusta al proyecto inicial, garantizando que el producto final cumpla con las expectativas.

Para asegurar que los resultados de la enseñanza y el aprendizaje alcancen los objetivos establecidos en el diseño curricular y la programación de la asignatura, es esencial llevar a cabo una reflexión y valoración continua de la práctica docente y del progreso de los alumnos. Este proceso de reflexión y evaluación de las acciones en función de la efectividad en el logro de los objetivos se denomina evaluación. Además, es importante destacar que la evaluación no se limita a valorar los resultados obtenidos de las acciones, sino que también abarca el análisis y valoración de todos los aspectos y elementos del proceso, desde la planificación inicial hasta los resultados finales.

La concepción de **José Gimeno** (1992) precisa que la evaluación hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales,

profesores, programas etc., reciben la atención que e0valúa, se analizan y valoran sus características y condicion0es en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Similar concepción tiene **Julián De Zubiria** (1995) “evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comprobar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado”.

Es importante las consideraciones que formula Canales (2009) cómo “afirmación del proceso de valoración o enjuiciamiento del objeto de evaluación e implica de un lado determinados parámetros y de otro lado, los instrumentos mediante los cuales recogemos información y esta valoración o enjuiciamiento como base para la toma de decisiones”.

Objetivos de la Evaluación

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo primordial de la evaluación formativa es promover la mejora continua, tanto en el rendimiento del alumno como en las estrategias y métodos de enseñanza del docente. La evaluación formativa busca, a través de la reconsideración del papel del error, replantear las situaciones de aprendizaje y ajustar las estrategias para adaptar las actividades en clase, con el fin de ayudar al estudiante a alcanzar los objetivos propuestos. Este enfoque permite identificar las dificultades y errores del alumno, facilitando la propuesta de actividades más efectivas para lograr los objetivos (Chadwick, 1990). En consecuencia, el docente proporcionará sugerencias basadas en los errores cometidos, enfocándose en correcciones cualitativas en lugar de cuantitativas.

Bermúdez y Pérez (2001) habla de un aprendizaje formativo caracterizándolo como un proceso de cambio en el individuo pasando de un estado inicial hacia otro cualitativamente nuevo y final, lo cual implica un desarrollo y crecimiento del alumno,

encaminado al fortalecimiento de la autonomía. Sin embargo para aprovechar al máximo los beneficios del aprendizaje formativo, es esencial implementar una evaluación formativa y continua. Esta debe proporcionar al estudiante la seguridad necesaria para aprender de sus errores y realizar los ajustes requeridos.

Esta actividad reguladora por parte del alumno requiere, de acuerdo con Ballester (2008) manejar operaciones de anticipación y planeación de la acción, apropiarse de los criterios e instrumentos de evaluación del profesorado. El docente, por su parte, debe comunicar claramente los objetivos y verificar cómo los alumnos los interpretan y comprenden.

Según Hidalgo (2007) los objetivos centrales de la evaluación abarcan varios aspectos clave:

- 1) Evaluar y medir los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes.
- 2) Investigar y comprender las causas de posibles deficiencias en la consecución de objetivos, capacidades o competencias, considerando factores como el programa curricular, la metodología, la labor docente y los problemas de aprendizaje.
- 3) Tomar decisiones para ajustar y mejorar el proceso educativo, que incluye la planificación, la ejecución y la evaluación.
- 4) Reforzar el aprendizaje alcanzado y proporcionar retroalimentación efectiva.
- 5) Establecer calificaciones, clasificaciones, promociones y certificaciones para los estudiantes.
- 6) Comunicar los resultados a los estudiantes, sus familias y a las diferentes instancias del sistema educativo.

Además, Pérez et al. (2017) señala que la evaluación cumple con funciones esenciales como: la calificativa o sumativa, que tiene el objetivo de dar información sobre

el progreso del estudiante y la evaluación formativa que detecta los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje del alumno.

Por otro lado, Ponce (2003a) considera que los objetivos de la evaluación son:

- ✓ Entender el proceso de desarrollo del alumno.
- ✓ Realizar diagnósticos precisos.
- ✓ Evaluar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Pronosticar las capacidades del alumno y proporcionar orientación.
- ✓ Motivar e incentivar al estudiante.
- ✓ Agrupar o clasificar a los alumnos.
- ✓ Asignar calificaciones.
- ✓ Recolectar datos para la investigación.
- ✓ Identificar, orientar y seleccionar talentos.
- ✓ Mejorar los planes y programas educativos, así como las técnicas de enseñanza.

Tipos de Evaluación

Según Quiñones (2004) la evaluación se clasifica en tres tipos según el momento en que se aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La evaluación diagnóstica, que se realiza al inicio del ciclo escolar o de cada clase, permite conocer el nivel cognitivo y el estado actitudinal del estudiante. Esta evaluación es fundamental para ajustar la práctica educativa a las características, conocimientos, motivaciones y expectativas de los alumnos. Sin una evaluación diagnóstica, la enseñanza podría no estar adaptada a las necesidades del estudiante. Además, esta evaluación es crucial para identificar deficiencias y proporcionar un seguimiento adecuado, tanto por parte del docente como del estudiante, quien debe ser consciente de las medidas necesarias

para mejorar.

La evaluación sumativa, que se realiza al final de un bloque, unidad o periodo. Su objetivo es evaluar la competencia del estudiante en áreas específicas como conocimientos, habilidades cognitivas y procedimientos necesarios para resolver problemas. Según López e Hinojosa (2005), esta evaluación no se limita a un examen que solo examine conocimientos conceptuales, sino que también considera una gama más amplia de habilidades y capacidades del alumno. Asimismo, a partir de 19 los resultados de la evaluación sumativa se puede decidir la promoción o no de los alumnos al siguiente curso y será de utilidad para indicar el punto de partida del estudiante en el otro grado (Rosales, 1988). Aprovechando los beneficios de esta evaluación, se convierte en una herramienta crucial para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia radica en la información valiosa que proporciona sobre el desempeño del estudiante, la cual es fundamental para determinar si el alumno logrará avanzar en el curso.

Aunque ambas evaluaciones son esenciales en el proceso educativo. Sin embargo, la evaluación formativa ha recibido una atención creciente en tiempos recientes debido a su enfoque en el mejoramiento continuo. Esta evaluación se centra en realizar ajustes basados en las dificultades encontradas por el estudiante (Chadwick & Rivera, 1997a), y también influye en la revisión y desarrollo del rol del docente. Por tanto, requiere una vigilancia constante durante el proceso educativo para reflexionar sobre y perfeccionar las áreas de mejora identificadas.

A pesar de la discusión separada de cada tipo de evaluación, existe una estrecha relación entre ellas. La evaluación diagnóstica es crucial para adaptar la enseñanza a las necesidades iniciales de los estudiantes, mientras que la evaluación sumativa se basa en las valoraciones detalladas obtenidas a través de la evaluación formativa, permitiendo así una

visión más completa del desempeño del alumno.

Existen múltiples clasificaciones para los diferentes tipos de evaluación, y aunque estas pueden variar, es importante destacar una propuesta específica. Casanova (1998) clasifica las formas de evaluación bajo diversos criterios, sin implicar que estas categorías sean excluyentes entre sí.

Entre las diversas propuestas para clasificar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacamos aquella que ha sido ampliamente adoptada en el discurso educativo durante varias décadas y que sigue siendo relevante y útil. Esta clasificación distingue los tipos de evaluación según el momento en que se aplican en un episodio, proceso o ciclo educativo, y comprende tres categorías principales: diagnóstico, formativo o continuo, y sumativo o final. Cada tipo de evaluación se realiza en un momento específico del proceso didáctico y tiene funciones y decisiones asociadas particulares (Díaz Barriga, 2002).

Marco Filosófico

Desde los tiempos más remotos de la historia Dios en su infinito amor en la creación, tuvo una regla única que era la adoración hacia Él y la plena obediencia hacia su voluntad; sin embargo, nuestros primeros padres rompieron la regla que Él había dado, después de la caída de nuestros primeros padres podemos ver que Dios ha ido buscando a personas fieles que puedan cumplir con su palabra y mandatos. Dios encontró personas que respondían de manera afirmativa uno de los mejores ejemplos de la fe son Abraham, Job y Juan. White (1989) refiere que en su providencia el Señor proporcionó la más grande prueba de fe a Abraham para enseñarle lecciones de sumisión, paciencia y fe; lecciones que habían de conservarse por escrito para beneficio de todos los que posteriormente iban a ser

llamados a soportar aflicciones. Dios dirige a sus hijos por senderos que ellos desconocen; pero no olvida ni desecha a los que depositan su confianza en Él.

Asimismo, Dios permitió que Job fuera atribulado, pero no lo abandonó. Consintió que el amado Juan fuera desterrado a la solitaria isla de patmos, pero el Hijo de Dios lo visitó allí, y pudo ver escenas de la gloria inmortal.

Dios permite que sus fieles enfrenten pruebas para que, a través de su perseverancia y obediencia, puedan crecer espiritualmente y, a su vez, su ejemplo sirva como fuente de fortaleza para otros.

Dios probó siempre a su pueblo en el crisol de la aflicción. Es en el fuego del crisol donde la escoria se separa del oro puro del carácter cristiano. Jesús vigila la prueba; Él sabe qué se necesita para purificar el precioso metal, a fin de que refleje la luz de su amor. Es mediante pruebas estrictas y reveladoras como Dios disciplina a sus siervos. Él ve que algunos tienen aptitudes que pueden usarse en el progreso de su obra, y los somete a pruebas. En su providencia, los coloca en situaciones que prueban su carácter, y revelan defectos y debilidades que estaban ocultos para ellos mismos. Les da la oportunidad de corregir esos defectos, y de prepararse para su servicio. Les muestra sus propias debilidades, y les enseña a depender de Él; pues Él es su única ayuda y salvaguardia. Así se alcanza su propósito. Cuando Dios los llama a trabajar, están listos, y los ángeles pueden ayudarlos en la obra que debe hacerse en la tierra.

Observamos que constantemente Dios nos prueba, nos purifica y constantemente nos da una retroalimentación positiva donde revela nuestros defectos nuestras carencias, nos ayuda a corregirlos, nos enseña a depender y los llama hacia Él, hacia altos índices de calidad, pues como refiere en Eclesiastes 3:11 Él, en el momento preciso, todo lo hizo hermoso; puso además en la mente humana la idea de lo infinito, aun cuando el hombre no

alcanza a comprender en toda su amplitud lo que Dios ha hecho y lo que hará.

Y finalmente seguimos siendo transformados día tras día con su palabra con la biblia, el Espíritu Santo. Mediante la gracia de Cristo pueden los estudiantes cambiar este habito de la rutina y conviene sus mejores intereses y su utilidad futura dirigir correctamente las facultades mentales, adiestrandolas para que sirvan bajo la dirección del mas sabio de todos los maestros, cuyo poder pueden ellos pedir por fé. De acuerdo con la promesa de Dios, esto les dara éxito en sus esfuerzos intelectuales (White, 1971).

Marco Teórico

Evaluación Formativa

Chadwick (1979a) destaca la importancia de la Evaluación Formativa al describirla como una evaluación que se realiza continuamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación implica una reflexión sistemática e integrada sobre la práctica educativa a lo largo del tiempo, permitiendo hacer ajustes necesarios para mejorar los resultados del proceso. Por lo tanto, es crucial recopilar información constante y suficiente sobre el progreso del alumno en cada etapa de su formación, para orientarlo y ayudarlo a superar cualquier dificultad que pueda enfrentar durante sus estudios.

Mendez (1992) sostiene que la evaluación formativa ocurre durante el desarrollo de un proyecto o acción educativa. Este tipo de evaluación, que se realiza diariamente, ofrece retroalimentación inmediata y facilita la toma de decisiones para mejorar la práctica educativa.

La evaluación formativa se enfoca en aspectos específicos y limitados del programa, tales como las actividades semanales de una asignatura, temas o unidades temáticas, en

contraste con la evaluación final que examina la eficacia del programa en su totalidad o, al menos, de grandes secciones del mismo. Evaluar unidades pequeñas permite analizar cada elemento relevante de la unidad representado en la prueba por al menos un ítem, facilitando una comprensión más detallada del proceso de aprendizaje del estudiante. Esto permite identificar con mayor precisión los aspectos o actividades que necesitan refuerzo o ajuste.

Realizándose de manera continua en cada actividad estudiantil, la evaluación formativa proporciona información valiosa y pertinente sobre el proceso de aprendizaje. Permite detectar errores de inmediato y tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es particularmente efectiva porque se lleva a cabo antes de que el avance del programa sea significativo.

Además, la retroalimentación constante e inmediata sobre el proceso y los resultados del aprendizaje ofrece al alumno la oportunidad de reflexionar sobre su desempeño, tomar decisiones informadas y actuar de manera consciente para optimizar su proceso de aprendizaje. Esto no solo fomenta la autonomía y responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, contribuyendo a su desarrollo personal, sino que también aumenta su motivación y compromiso al sentirse parte activa y significativa de la actividad educativa.

Desde el marco pedagógico, y haciendo referencia al modelo constructivista del psicólogo suizo Jean Piaget, que argumenta que los individuos construyen su propio aprendizaje desde un rol activo (Geary, 1995, como se citó en Schunk, 1997), diversos autores establecen la estrecha relación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. Al hacerlo, destacan la importancia de la evaluación formativa, es decir aquella que se realiza de manera continua e interactiva para formar al estudiante, monitorear su progreso y adaptar el currículo en base a una retroalimentación tanto interna como externa permanente durante el proceso de aprendizaje (Black & William, 1998c; Díaz-Barriga, 2004; Elwood,

2006a; Linn, et. al., 1995).

Según Delgado (1997) la evaluación de proceso o formativa implica la aplicación sistemática de métodos e instrumentos para monitorear, apoyar y regular el aprendizaje del estudiante. Su objetivo es revisar el desarrollo del proceso educativo para orientar a los alumnos en el momento adecuado y ayudarles a corregir errores.

Al evaluar el propio trabajo y ajustar el desarrollo del proceso educativo, los docentes tienen la oportunidad de proporcionar retroalimentación valiosa para el aprendizaje. Delgado también señala que una de las principales dificultades en la aplicación de la evaluación formativa es la falta de habilidades de muchos docentes para implementarla, debido a la tendencia de calificar o clasificar a los estudiantes. Aunque la evaluación formativa no se basa únicamente en asignar notas, idealmente debe integrarse con la evaluación sumativa. Delgado sostiene que la evaluación de proceso puede ser tanto cuantitativa como cualitativa, pero debe ser provisional y modificable según el progreso en el aprendizaje.

Por su parte, Ponce (2003b) argumenta que la evaluación debe realizarse de manera continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación tiene la característica de recoger información constante sobre las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, su desarrollo de nuevos aprendizajes, las dificultades encontradas, y los aspectos más significativos según sus intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje individuales.

Durante estas últimas décadas en que los paradigmas cualitativos comenzaron a tener su apogeo, la evaluación formativa surge como una alternativa que además de centrar su acción en el proceso, es orientadora, global, pedagógica y correctiva de éste, Cerda (2000); sobre la evaluación formativa Camperos (2005) refiere que la evaluación formativa

busca evitar penalizar al estudiante por errores no detectados y corregidos a tiempo, permitiendo al docente monitorear el progreso, identificar problemas y asegurar la adecuada orientación y disponibilidad de recursos. Los trabajos e informes del alumno pueden archivar en un portafolio que evidencie sus logros.

Las características de la evaluación formativa ofrecen valiosas contribuciones al proceso de aprendizaje. Entre sus aportaciones destacan la riqueza de información que proporciona para mejorar el proceso educativo, la capacidad para tomar decisiones oportunas sobre el avance y la orientación del programa, y el estímulo que genera en los alumnos para trabajar con el objetivo de alcanzar el éxito. Esto se basa en la comprensión que los estudiantes tienen de su propio proceso de aprendizaje. Además, la evaluación formativa facilita el seguimiento continuo, especialmente en el análisis de casos de alumnos que enfrentan mayores dificultades en su aprendizaje.

Elwood (2006b) refiere que la evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas del progreso y comprensión de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y hacer los ajustes apropiados de la instrucción. Es crucial enfocar los cambios y ajustes en la metodología de enseñanza en función de los resultados obtenidos a través de la evaluación formativa, en lugar de basarse únicamente en la retroalimentación recibida.

La evaluación formativa no tiene como objetivo principal la asignación de calificaciones, y por lo tanto, no siempre resulta en una nota numérica. Tampoco requiere el uso de instrumentos de evaluación complejos ni el procesamiento estadístico de los datos. Es esencial que la comunicación de los resultados de la evaluación formativa se realice con delicadeza, para evitar generar situaciones incómodas o resistencias por parte de los estudiantes.

Relevancia de la Evaluación Formativa. En la actualidad es evidente realizar un sistema docente de evaluaciones y exigencia formativa continuas, que permita un activo involucramiento del estudiante para la mejora en la formación integral de ellos, así sea más sencillo adaptarse al mercado laboral cada vez más competitivo trasnacionalmente.

De acuerdo con Trotter (2006) la valoración o evaluación del aprendizaje tiene los propósitos siguientes: a) Ofrecer a los estudiantes información que les permita optimizar su proceso de aprendizaje; b) Brindar al docente retroalimentación sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza.; c) motivar a los estudiantes; d) permitir a los estudiantes corregir errores y deficiencias; e) consolidar el aprendizaje del estudiante; y f) transmitir a los estudiantes los objetivos que se quieren lograr.

Por otra parte, desde la perspectiva de De la Garza (2004) la evaluación es una actividad necesaria para retroalimentar el proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, generar información que permita a los actores de dicho proceso (docentes-alumnos) encontrar las áreas de oportunidad para mejorar la calidad y en consecuencia directa, el rendimiento final.

Según López (1999), la evaluación cumple varias funciones clave:

Retroalimentación. Esta función permite a los estudiantes conocer y analizar información sobre sus logros y áreas de mejora, participando activamente en decisiones que refuercen o ajusten el curso de la actividad. Facilita que el alumno se apropie del proceso de aprendizaje al conocer con precisión los resultados y logros alcanzados.

Refuerzo. La función reforzadora destaca la importancia de la evaluación como un medio para recompensar los esfuerzos del estudiante, transformando la acción educativa en una experiencia satisfactoria y motivadora. Ayuda a que el alumno se mantenga comprometido con el sistema educativo.

Metacognitiva. La función metacognitiva resalta el papel de la evaluación en el desarrollo de la conciencia del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Permite que el alumno reflexione sobre cómo aprende, piensa, presta atención y actúa, fomentando una mayor autorregulación autónoma.

Norma Reategui (2001) sostiene que la evaluación es un proceso esencial que recoge información sobre las necesidades y logros del estudiante, permitiendo emitir juicios de calificación fundamentados. Esto facilita la toma de decisiones informadas en la actividad educativa. En resumen, la evaluación se entiende como un medio para informar sobre el desempeño, abarcando al menos los siguientes aspectos según la autora:

- La evaluación como un proceso de recolección de información.
- La evaluación como un juicio fundamentado.
- La evaluación como una herramienta para la toma de decisiones.

El sistema de evaluación continua permite proporcionar una retroalimentación constante a los estudiantes a la vez que incrementa su implicación en el aprendizaje y una mayor motivación (Universidad de Alicante, 2015)

Rotger (1989) identifica varias características esenciales que debe cumplir la evaluación:

- Integración Curricular: La evaluación debe estar incorporada de manera efectiva en el diseño y desarrollo del currículum.
- Formativa: Debe contribuir a la mejora continua del proceso y los resultados educativos.
- Continua: Debe aplicarse de manera persistente a lo largo de todo el proceso educativo.

- Recurrente: Debe utilizarse sistemáticamente como un recurso didáctico en el transcurso del aprendizaje.
- Criterial: Debe basarse en criterios previamente establecidos para cada estudiante.
- Decisoria: Debe permitir la emisión de juicios sobre los objetivos de evaluación y la toma de decisiones en base a estos juicios.
- Cooperativa: Debe fomentar la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Por otra parte, Delgado y Olivier (2006) mencionan que la evaluación continua presenta las siguientes ventajas.

Para el estudiante:

Dado que las evaluaciones son más frecuentes y abarcan una menor cantidad de contenidos en cada ocasión, los estudiantes tienen mayores posibilidades de aprobar la materia. Este enfoque también tiene un impacto positivo a nivel emocional, ya que permite al estudiante sentir un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

También, el estudiante va desarrollando progresivamente las competencias establecidas en los objetivos permitiéndole vincular los conocimientos previos, de una manera más fácil y eficiente, a los conocimientos nuevos, que a su vez incorpora de modo paulatino, hasta llegar a una construcción del conocimiento más compleja.

Finalmente, el estudiante recibe retroalimentación más oportuna es decir, dado que la evaluación se efectúa en periodos de tiempo más cortos, el alumno tiene elementos para reconocer sus fallas y para tomar acciones correctivas involucrándose de manera activa en su propio aprendizaje (Mateo y Martínez, 2008).

Finalidad de la Evaluación Formativa. La evaluación formativa tiene como

objetivo principal el mejoramiento continuo mediante la adaptación de los aspectos que presentan dificultades para el alumno (Chadwick & Rivera, 1997b). Esta evaluación no solo regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también influye en la revisión y desarrollo del rol del docente. Por lo tanto, requiere un monitoreo constante durante el proceso educativo, lo que permite reflexionar y ajustar las áreas de mejora identificadas a lo largo de todo el proceso académico.

Rendimiento Académico

Historia del Rendimiento Académico. En sus primeras etapas, el rendimiento educativo se entendía principalmente como resultado de la inteligencia y el esfuerzo intelectual, enfocándose en la dimensión cognitiva como el factor predominante. Este enfoque ha llevado a destacados investigadores a explorar cómo el rendimiento se relaciona con el aprendizaje y cómo se puede aplicar a diversas situaciones educativas.

Los primeros estudios considerados en la investigación FUERON: Spearman (1904), quien formuló la Teoría Intelectual. Mientras tanto, Burt (1917), Nassari (1930) y Foucault (1933) se interesaron en estudiar el factor de inteligencia como determinante en el éxito de los estudiantes.

Desde la década de los setenta del siglo XX, esta conceptualización del rendimiento académico se ha impuesto. La tendencia a considerar las calificaciones escolares como indicadores del rendimiento centra la atención en la mención a lo que los alumnos obtienen en un determinado curso, tal y como se refleja en las notas o calificaciones escolares (Gimeno, 1976). También se plantea la comprobación de la variabilidad en el rendimiento académico con ayuda de las notas escolares obtenidas por los alumnos (Bregelmann, 1975a).

Las calificaciones escolares reflejan el desempeño de los estudiantes a través de evaluaciones periódicas realizadas por los profesores durante el año académico. Estas calificaciones sirven como una medida social y legal del rendimiento académico dentro de la institución educativa. Sin embargo, como señala Álvaro (1990), su valor como indicador del rendimiento es relativo, ya que no existe un criterio estandarizado aplicable a todos los centros educativos, asignaturas, niveles de curso o docentes. Según Martínez-Otero (1996) el rendimiento académico se considera el resultado del desempeño del estudiante en el ámbito de los centros oficiales.

Goleman (2000), además de considerar la inteligencia, incluye otros aspectos como las habilidades emocionales, el autocontrol, entusiasmo, satisfacción, perseverancia y motivación. El rendimiento académico se presenta como un constructo complejo influenciado por diversas variables, incluyendo inteligencia, motivación, personalidad y actitudes. En este sentido, el rendimiento es un resultado condicionado por múltiples factores y dimensiones.

Definiciones de Rendimiento Académico. Al revisar el concepto de rendimiento académico, es crucial examinar los antecedentes históricos que han dado forma a las normas y jerarquías de evaluación y excelencia en la sociedad. Estos elementos están profundamente relacionados con la manera en que se logra alcanzar los objetivos propuestos.

El rendimiento en su sentido etimológico procede del latín “rendere” (vencer sujetos, someter una cosa al dominio de alguien, dar fruto o utilidad a una cosa) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo, (Repetto, 1984). Cuando nos referimos al rendimiento académico, estamos considerando un aspecto dinámico de la institución educativa. La educación, como proceso intencionado,

tiene como objetivo constante mejorar el aprovechamiento del estudiante.

Según Maillo (1961a) el rendimiento académico se define como el desempeño del alumno dentro de la institución educativa y su capacidad para realizar actividades. Este rendimiento se evalúa frecuentemente mediante tareas o pruebas estandarizadas. Los factores que influyen en el rendimiento académico están relacionados tanto con características internas del estudiante como con factores externos asociados a la institución y al personal docente. En este contexto, el papel del profesor y los métodos de enseñanza que utiliza son frecuentemente determinantes en el rendimiento del alumno.

Por su parte, Pizarro (1985) conceptualiza el rendimiento académico como una medida de las capacidades que reflejan, de manera estimativa, lo que una persona ha aprendido a través de un proceso educativo. Desde la perspectiva del estudiante, el rendimiento se entiende como una respuesta a los estímulos educativos, la cual puede ser interpretada en función de los objetivos o metas educativas establecidos.

Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985).

Carballo (1985) define el rendimiento académico como la calidad del desempeño del alumno en relación con un conjunto específico de conocimientos, habilidades o destrezas en una asignatura particular, obtenido como resultado de un proceso educativo sistemático dentro de la institución. Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Según Novárez (1986, como se citó en Reyes, 2013a), el rendimiento académico se

refiere a la cantidad de logros alcanzados por el individuo en una actividad académica específica. Este concepto de rendimiento está estrechamente relacionado con la aptitud y se considera el resultado de una combinación de factores, incluidos los volitivos, afectivos y emocionales, además de la práctica y ejercitación. Perez (1987) señala que el rendimiento académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.

Herán y Villarroel (1987) definen el rendimiento académico de manera operativa y tácita, indicando que se puede entender como el número de veces que un estudiante ha repetido uno o más cursos. Por otro lado, Chadwick (1979b) conceptualiza el rendimiento académico como la manifestación de las capacidades y características psicológicas del estudiante, las cuales se desarrollan y actualizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rendimiento se traduce en un nivel de funcionamiento y logros académicos alcanzados a lo largo de un período o semestre, y se resume en una calificación final, que en la mayoría de los casos es cuantitativa.

El rendimiento académico está influenciado por diversas variables. Según Vélez (2005), Renault et al. (2019) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), medir los resultados educativos es un desafío complejo que requiere un enfoque integral. La labor del docente no debe limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también debe incluir herramientas de gestión e investigación para diseñar estrategias que mejoren la calidad educativa.

El rendimiento académico supone la demostración por parte del estudiante de cierto nivel de conocimientos en una materia, que se compara con grupos semejantes de edad o conocimientos (Edel, 2003a). Se refiere a la evaluación de la capacidad del individuo para

responder, la cual permite estimar lo que ha aprendido después de un proceso educativo.

Asimismo, Mateo (2000) expresa que la evaluación del rendimiento académico, implica establecer como punto de partida el rendimiento anterior, valorando no solo las ganancias de rendimiento sino analizarlas a la luz de los potenciales aprendizajes observados en los alumnos a lo largo del tiempo. La información acumulada debe integrarse en un registro detallado de evidencias múltiples, que permita evaluar tanto el progreso de los alumnos en su desarrollo como la contribución del docente hacia la mejora personal.

Cuando se menciona el rendimiento académico, se está haciendo referencia al nivel de conocimientos que el estudiante demuestra en un área específica de evaluación. En otras palabras, el rendimiento académico se define por lo que el alumno sabe en relación con los objetivos de aprendizaje y comparado con sus compañeros de clase. Operativamente, el rendimiento académico se mide a través de las calificaciones obtenidas por los alumnos (Solano, 2015).

En resumen, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, lo cual es crucial para el sistema educativo. Se convierte en una “tabla de medida” para evaluar el aprendizaje logrado en el aula, el cual es el objetivo principal de la educación. No obstante, el rendimiento académico está influenciado por diversas variables externas e internas al estudiante, tales como la calidad del docente, el entorno del aula, la familia, el programa educativo, la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto y la motivación del alumno. Es importante aclarar que el aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico presupone que el estudiante es responsable de su desempeño, mientras que el aprovechamiento escolar se refiere al resultado del proceso de enseñanza-

aprendizaje, en el que tanto el docente como el estudiante comparten la responsabilidad de los niveles de eficiencia (Reyes, 2013b).

Factores del Rendimiento Académico. Los factores que influyen en el rendimiento académico abarcan todas las variables involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis del rendimiento académico, en su sentido más estricto, es abordado en pocos estudios a nivel universitario, donde se da mayor importancia a otros criterios de medición. Esto puede entenderse, ya que en niveles educativos más bajos, la deserción escolar es un problema más relevante y las calificaciones estudiantiles son un factor determinante del rendimiento académico. Sin embargo, a medida que se avanza hacia niveles educativos superiores, la importancia de estas variables puede cambiar (Latiesa, 1990).

Según Asbury (1974), los factores que influyen en el rendimiento académico incluyen:

Aptitudes Intelectuales. A pesar de la escasez de investigaciones que analicen los determinantes del rendimiento académico en su totalidad, la mayoría de los estudios se enfocan de manera aislada en aptitudes o rasgos de personalidad. En el contexto español, se ha encontrado que la aptitud con mayor correlación con el rendimiento académico es la expresión verbal. Los estudios revelan que, dentro de cualquier grupo de estudiantes, existen variaciones tanto en el desarrollo cognitivo como en los conocimientos adquiridos.

Personalidad y Motivación. Brengelmann (1975b) sugiere que la baja correlación observada en algunos estudios puede atribuirse a los métodos empleados en las aulas, que a menudo limitan el desarrollo y el rendimiento académico del alumno. Los métodos educativos que utilizan técnicas de cooperación fomentan la responsabilidad en los

estudiantes respecto a sus metas y acciones, y proporcionan retroalimentación continua durante el proceso de aprendizaje, tienden a ser más efectivos en mejorar el rendimiento académico.

Benítez et al. (2000) sostienen que el rendimiento académico del alumno es una de las dimensiones más significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al evaluar y buscar maneras de mejorar el rendimiento académico, se deben considerar diversos factores que pueden influir en él. Estos factores incluyen aspectos socioeconómicos, la extensión de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza empleadas, la dificultad de implementar una enseñanza personalizada, los conocimientos previos de los estudiantes y su nivel de pensamiento formal.

Sin embargo, los autores también destacan que, a pesar de poseer una alta capacidad intelectual y aptitudes adecuadas, los estudiantes pueden no estar logrando un rendimiento óptimo. Dado que el rendimiento académico es un fenómeno multifacético, es crucial explorar y comprender sus fundamentos para abordar eficazmente las causas de este desajuste.

Niveles de Rendimiento Académico. Según Medine Lois (2004), el rendimiento académico se define como el grado en que un estudiante demuestra haber adquirido conocimientos y habilidades en una materia o actividad específica. Este rendimiento puede variar en función del éxito o fracaso experimentado, y se clasifica en los siguientes niveles:

Rendimiento Excelente. Representa el nivel más alto de rendimiento académico. Los estudiantes que alcanzan este nivel se dedican seriamente a sus estudios, priorizan el tiempo de estudio, y experimentan una sensación de logro por su constancia y dedicación.

Rendimiento Muy Bueno. Este nivel se alcanza cuando los estudiantes obtienen calificaciones destacadas y muestran un interés y constancia significativos durante el

proceso de aprendizaje. Refleja un compromiso continuo y una actitud positiva hacia el estudio.

Rendimiento Bueno. Corresponde a un nivel intermedio, donde los estudiantes no obtienen las calificaciones más altas debido a diversos factores que afectan su desarrollo cognitivo. Estos factores pueden incluir aspectos personales, motivacionales, y habilidades intelectuales, así como la constancia y dedicación al estudio. Las calificaciones en este nivel se sitúan entre las consideradas altas y las bajas, dentro de la escala cualitativa.

Rendimiento Aprobado. Este nivel representa un rendimiento que apenas alcanza el umbral de aprobación, pero no muestra un valor destacado. Puede deberse a falta de interés en la materia, problemas personales, dificultades familiares, o problemas de motivación y apoyo. Los estudiantes con este rendimiento a menudo enfrentan desafíos como desinterés en los estudios y falta de motivación.

Bajo Rendimiento. Se caracteriza por calificaciones desaprobadas y se sitúa en la parte inferior de la escala cualitativa, por debajo de los niveles considerados buenos o regulares.

Evaluación del Rendimiento Académico. Es habitual identificar el RA con la calificación (Edel, 2003) y, aunque estamos de acuerdo con ello, lo que sí parece claro es que la relación entre evaluación y RA puede y debe valorarse, con el fin de entender si ésta se refleja en las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Andrade (2003b) argumenta que la evaluación del rendimiento académico está evolucionando para enfocarse más en el entorno del aprendizaje. En este marco, la evaluación alternativa se propone sustituir la evaluación centrada en la capacidad de retención y memoria del estudiante, permitiéndole demostrar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, competencias, destrezas procedimentales, así como comportamientos

y actitudes, al aplicarlas a situaciones problemáticas concretas.

Por otro lado, Briones (1998) sostiene que la evaluación del rendimiento está estrechamente vinculada con los objetivos y contenidos de carácter intelectual. Solo se puede asegurar que los alumnos reciben una educación de calidad cuando, mediante procedimientos válidos y confiables, se verifica el cumplimiento de los objetivos establecidos para dicha educación.

En general, la evaluación se entiende como una manera específica de conocer y relacionarse con la realidad educativa, con el objetivo de promover cambios que optimicen el proceso educativo. Según esta perspectiva, “la evaluación se concibe como un proceso de recolección de información que guía la emisión de juicios de valor sobre un sujeto, objeto o intervención educativa de relevancia”.

Briones (1998), Mateo J. (2000), Andrade (2003) y otros señalan que existen diversos mecanismos dentro de la investigación educativa para determinar el rendimiento académico, el proceso educativo y a la educación en general.

Características de Desarrollo de los Estudiantes. Gómez (1992) identifica varios agentes del rendimiento académico, incluyendo el entorno familiar, social, cultural y económico.

Tradicionalmente, la inteligencia ha sido considerada un factor psicológico crucial para el éxito académico en todos los niveles, desde la educación básica hasta los estudios superiores. Sin embargo, en las últimas décadas, diversas teorías sobre la inteligencia humana han emergido, reconociendo también la importancia de los factores emocionales y de personalidad en el comportamiento inteligente (Cattell y Cattell, 2001; Epstein, 1998; Goleman, 1999; Mayer y Salovey, 1997).

Dentro de esta perspectiva, se destacan varias características de personalidad que

son relevantes para los estudiantes. En el perfil de ingreso, se valora la sensibilidad social y la actitud de servicio. En el perfil intermedio, se espera que el estudiante se adapte críticamente a las condiciones cambiantes del contexto, reconociendo la diversidad y los valores de la disciplina, mientras desarrolla una identidad profesional y universitaria. En el perfil profesional, se anticipa que el estudiante ejecute sus actividades de manera creativa y comprometida, colaborando con otros profesionales, promoviendo la innovación en la organización y el trabajo, y aplicando todas sus habilidades cognitivas.

La Real Academia Española (2010) define la personalidad como "la diferencia individual que caracteriza a cada persona y la distingue de otra" y como "el conjunto de características o cualidades individuales que destacan en algunas personas."

Por su parte, Warren (1984) define la personalidad como "el patrón general de conducta total de un individuo" y como "las características de un individuo que son más relevantes para determinar sus ajustes sociales".

En la investigación realizada por Américo y Calero (1989), sobre el perfil del estudiante universitario se identificaron 10 aspectos básicos que agrupaban a la población estudiantil, denominados "dominios de la vida del estudiante" los cuales son: demográfico, socioeconómico, cultural, académico, cognoscitivo, socioafectivo, ético-moral, político y gremial, salud y uso del tiempo libre.

Álvarez y García (1996) llevaron a cabo un estudio titulado "Factores que predicen el rendimiento universitario", en el que caracterizaron a los estudiantes de la Universidad de Nariño. En esta investigación, se agruparon diversos elementos relacionados con el perfil del estudiantado, destacando aspectos específicos de su composición y contexto.

Estos fueron:

- ✓ Variables Demográficas. Estableciendo las condiciones generales y locales de la

educación. Según Clerc (1977), hay varios aspectos que son de suma importancia en el estudio de la población escolar como pueden ser variables como la edad, el sexo, número de alumnos, tipo de establecimiento, entre otros.

- ✓ Variables que Informan sobre las condiciones de vida y situación socioeconómica del Estudiante. Que pueden ser de nivel económico alto, medio o bajo.
- ✓ Variables que informan sobre la actitud hacia la profesión y la universidad.
- ✓ Variables que informan sobre el uso del tiempo libre.
- ✓ Antecedentes escolares: de estudios previos que haya realizado el estudiante según el contexto en el que vivía, y el nivel académico que presenta gracias a su formación.

Actualmente, es innegable que la educación juega un papel crucial en el desarrollo no solo de un país, sino también de cada individuo. Aquellos que tienen el privilegio de acceder a la educación superior podrán disfrutar de un futuro con mayores oportunidades y ventajas en términos intelectuales, sociales, laborales y económicos. Por otro lado, quienes enfrenten dificultades en factores esenciales para un desarrollo integral se verán desfavorecidos.

Evaluación Formativa y Rendimiento Académico. Las investigaciones sobre la relación entre la evaluación formativa (EF) y el rendimiento académico (RA) destacan las mejoras logradas en el ámbito pedagógico, especialmente en lo que respecta a los aprendizajes (Falchikov, 2005; López-Pastor, 2009; Sanmartí, 2007), lo cual eventualmente se refleja en las calificaciones.

La diversidad de estrategias de EF y de instrumentos utilizados en la misma Castejón et al. (2009), permite adecuarse a los estilos de aprendizaje del alumnado, que

suele expresarse por vías electivas de evaluación López-Pastor, (2009), Santos (2000). Así, se establece un vínculo entre EF y responsabilidad, implicación y control sobre el propio aprendizaje de los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Falchikov, 2005, Rodríguez y Herrera, 2009). Por otro lado, Gargallo et al (2007) señalan que el alumnado va interiorizando cómo conseguir mejoras en sus aprendizajes lo cual tiene incidencia en el rendimiento exigido por el profesorado. Montero et al. (2007), concluyeron que hubo mejores rendimientos con los estudiantes cuando éstos se implicaban en la evaluación.

Los estudios que examinan la relación entre la Evaluación Formativa (EF) y el Rendimiento Académico (RA) (Brown y Glasner, 2007; Inda et al., 2008; López-Pastor, 2009; Parkes, 2010) coinciden en señalar que la EF tiene un impacto significativo en el aprendizaje y el RA. Gibbs (2003) destaca que, en estudiantes de ingeniería, la aplicación de sistemas de EF y evaluación compartida mejoró el RA, con un aumento en el porcentaje de aprobados del 45% al 75%. Castejón et al. (2011) subrayan que existen diferencias en el rendimiento según la vía de aprendizaje y evaluación elegida por los estudiantes, siendo más favorable en los casos donde se opta por la EF en comparación con un examen final, aunque advierten que un procedimiento mal establecido puede afectar negativamente el rendimiento.

Estos estudios sugieren la necesidad de verificar si existe una relación positiva entre la EF y el RA, promoviendo aprendizajes que se reflejan en las calificaciones del alumnado. El propósito de este trabajo es demostrar que los estudiantes que se involucran en la EF obtienen mejores resultados, evidenciados en las calificaciones de las materias que estudian.

Marco Conceptual

Evaluación

Es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo con unos fines que hemos trabajado (De Zubiría, 1997).

Evaluación Formativa

Es aquella que se efectúa a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje, es fundamentalmente la reflexión continua, sistemática e integrada sobre la acción educativa durante todo el proceso, la cual permite efectuar correcciones oportunas para obtener mejores resultados del propio proceso (Chadwick, 1979b).

Rendimiento Académico

Se refiere al desempeño que un estudiante demuestra dentro de una institución educativa, reflejado en su capacidad para llevar a cabo actividades académicas. Este rendimiento es habitualmente evaluado a través de tareas o pruebas estandarizadas (Maillo, 1961b).

Hipótesis

Hipótesis Principal

La evaluación formativa tiene relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017.

Hipótesis Derivadas

- ✓ La acción educativa tiene relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017.

- ✓ La acreditación del rendimiento tiene relación significativa con el rendimiento en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017.
- ✓ El juicio de valor tiene relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017.

Identificación de Variables

Variable 1: Evaluación formativa

Chadwick (1979c) define la evaluación formativa como la evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación implica una reflexión continua, sistemática e integrada sobre la acción educativa a lo largo del proceso, lo que permite hacer ajustes oportunos para mejorar los resultados obtenidos.

Variable 2: Rendimiento académico

Maillo (1961c) entiende el rendimiento académico como el desempeño del alumno dentro de la institución educativa y su capacidad para aprovechar las actividades realizadas. Este rendimiento suele medirse mediante pruebas estandarizadas. Además, el profesor y los métodos de enseñanza que emplea a menudo juegan un papel crucial en el rendimiento académico del estudiante.

Operacionalización de Variables

En Anexos se muestra la Tabla de Evaluación Formativa y Rendimiento Académico en estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Unión en el año 2017.

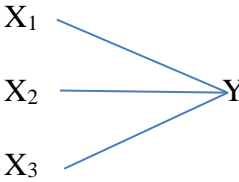
Materiales y Métodos

Tipo y Diseño de la Investigación

Este estudio es de tipo cuantitativo, no experimental, y correlacional, ya que se analizará la relación entre la variable Evaluación Formativa y el Rendimiento Académico. Además, corresponde a un diseño no experimental de corte transeccional, dado que no se manipulan las variables y los datos se recolectarán en un solo momento. (Hernández et al., 2010).

Tabla 1

Diseño de la investigación

Variables	Dimensiones	Diseño
Evaluación Formativa (X)	Acción Educativa- X ₁	X ₁ ————— Y
	Acreditación del Rendimiento – X ₂	X ₂ ————— Y
	Juicio de Valores – X ₃	X ₃ ————— Y
Rendimiento Académico (Y)	Promedio Ponderado- Y	
Evaluación Formativa/ Rendimiento Académico		

Definición de la Población y Muestra

Definición de la Población

La población estará constituida por estudiantes de medicina de I, III, V

ciclo que pertenecen a la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2017.

Técnicas de Muestreo

Para determinar el tamaño de la muestra general se utilizara todos los estudiantes de Medicina Humana del I, III, V ciclo de la Escuela de Medicina Humana.

Criterios de Inclusión

Estudiantes de medicina que pertenecen al I, III, V ciclo con nota aprobatoria de 13 de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2017.

Criterios de Exclusión

Estudiantes que pertenecen a otras Facultades de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2017.

Estudiantes que pertenecen a los II, IV, VI, VII, VIII, IX, X ciclos de Medicina Humana.

Estudiantes que no pertenecen a la Universidad Peruana Unión, Lima, 2017.

Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud otras filiales de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2017.

Técnicas de Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo conforme al diseño de investigación establecido, utilizando una fuente primaria a través de contacto directo con los sujetos del estudio mediante la aplicación de un cuestionario.

El cuestionario es una herramienta de recopilación de datos compuesta por

una serie de preguntas diseñadas para obtener retroalimentación sobre la variable independiente y su relación con la variable dependiente. Su propósito es evaluar los resultados de la investigación realizada en la muestra seleccionada del grupo de estudio.

Para el presente estudio las preguntas del cuestionario se basan en los indicadores de las variables de la investigación que serán entregadas para el estudio a la Universidad Peruana Unión.

Los cuestionarios se entregarán antes de finalizar el ciclo a todos los estudiantes de i, iii, v ciclos de la escuela de medicina humana previa coordinación con los docentes encargados para cada materia correspondiente. La recolección de la información hará en base a protocolos correspondientes al instrumento a medir. La aplicación del instrumento durara aproximadamente entre 25 a 35 min.

Instrumentos para la Recolección de Datos

A continuación, se describen el instrumento utilizado:

Cuestionario de evaluación formativa, este instrumento fue desarrollado por Tarazona (2011), fue validado por expertos en el área; y será aplicado al final de las labores académicas, cuyas preguntas se han sustentado con los indicadores de la Evaluación Formativa para evaluar si es que el docente ha utilizado la evaluación formativa como estrategia para lograr el Rendimiento Académico en los estudiantes de Medicina Humana. El Cuestionario será tomado por la investigadora. No se le solicitará al participante su nombre por motivos de confidencialidad.

Tabla 2

Dimensiones de la evaluación formativa

Dimensiones	Items	N Total de Items
Acreditación Educativa	1,2,3	3
Acreditación del Rendimiento	4,5,6	3
Juicios de Valor	7,8,9,10	4

Para poder hallar la fiabilidad se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, es cual obtuvo una medida menor a 0.7 para mencionar que es fiable, por tal motivo se realizó pruebas de correlaciones interna para poder discriminar el ítem que obtuvo la correlación menor. Posterior a eliminar un ítem, el coeficiente de Cronbach resultó ser 0.716, lo que indica una consistencia interna adecuada para la aplicación del instrumento en poblaciones similares.

Tabla 3

Estimación de consistencia interna del cuestionario

	Alfa de Cronbach	Ítems
Evaluación formativa	,716	9

Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Los datos recolectados se tabularán a través de los programas informáticos de Excel y SPSS 22.0. Asimismo, se realizó un análisis, Los datos se analizaron utilizando de Chi cuadrado para determinar la correlación entre variables.

Previamente se realizó una revisión de las encuestas para corroborar los datos a digitar.

Análisis de Resultados

Análisis Descriptivo de las Variables de Estudio

Recuento de la Información Sociodemográfica

La Tabla 4 muestra que la mayoría de los estudiantes son del sexo femenino (53.8%) en comparación con los del sexo masculino (46.2%). Además, la mayor parte de los participantes se encuentra en el Ciclo 1 (50%), lo que indica una predominancia de estudiantes en las etapas iniciales de su carrera. En contraste, solo un 14.6% están en el Ciclo 5, lo que sugiere que el grupo está compuesto principalmente por estudiantes en niveles iniciales o intermedios.

Por otro lado, la gran mayoría son de Perú (73.8%), con una representación significativa de estudiantes de Brasil (16.9%). En comparación, los otros países representados tienen una proporción mucho menor, destacando así la preeminencia de estudiantes peruanos en el análisis.

Tabla 4

Frecuencia de la información sociodemográfica

Información sociodemográfica		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	70	53,8%
	Masculino	60	46,2%
Ciclo de estudios	Ciclo 1	65	50,0%
	Ciclo 3	46	35,4%
	Ciclo 5	19	14,6%
País de origen	Perú	96	73,8%
	Brasil	22	16,9%
	Bolivia	3	2,3%
	Colombia	3	2,3%
	Ecuador	2	1,5%

Chile	1	0,8%
Honduras	1	0,8%
Panamá	1	0,8%
Estados Unidos	1	0,8%

Distribución del Género en los Ciclos de Estudio

De acuerdo con la Tabla 5, en el Ciclo 1 se observa que el 55.0% de los estudiantes son masculinos, mientras que el 45.7% son femeninos. Sin embargo, en el Ciclo 3, la distribución cambia notablemente: 42.9% de los estudiantes son femeninos y 26.7% son masculinos. Esto indica una mayor representación de estudiantes femeninos en el Ciclo 3 en comparación con los ciclos anteriores. Finalmente, en el Ciclo 5, la tendencia se invierte nuevamente: 18.3% de los estudiantes son masculinos y solo 11.4% son femeninos.

Tabla 5

Contingencia del sexo con los ciclos de estudio

	Masculino	Femenino
Ciclo 1	33 55,0%	32 45,7%
Ciclo 3	16 26,7%	30 42,9%
Ciclo 5	11 18,3%	8 11,4%

Percepción de la Evaluación Formativa

Un 13,1% de los estudiantes tiene una percepción que se alinea con la evaluación clásica. Esto sugiere que una proporción menor de estudiantes ve la evaluación de manera tradicional, probablemente enfocándose en su función para

calificar y clasificar el rendimiento sin un énfasis significativo en el proceso continuo de mejora. En cambio, la gran mayoría, 86,9%, de los estudiantes muestra una percepción que corresponde a la evaluación formativa. Esto indica que la mayor parte de los estudiantes valora la evaluación como un proceso continuo diseñado para proporcionar retroalimentación y facilitar la mejora del aprendizaje, en lugar de simplemente clasificar el desempeño. (Tabla 6).

Tabla 6

Distribución de percepciones sobre la evaluación formativa

		Frecuencia	Porcentaje
Percepción	Formativa	113	86,9%
	Clásica	17	13,1%

Percepción de la Evaluación Formativa según sus Dimensiones

En términos de acción educativa, según la Tabla 7, la mayoría de los estudiantes (96,9%) prefiere una perspectiva formativa, destacando la importancia de la retroalimentación continua y la mejora del aprendizaje. En contraste, solo el 3,1% ve la acción educativa desde un enfoque clásico, centrado en calificar y clasificar el rendimiento.

Respecto a la acreditación del rendimiento, el 70,8% de los estudiantes valora una evaluación formativa que fomente la retroalimentación y el desarrollo continuo. Por otro lado, el 29,2% percibe esta dimensión de manera clásica, enfocada en la certificación del desempeño académico.

Finalmente, en cuanto a los juicios de valor, la gran mayoría (79,2%) mantiene una visión clásica, centrada en la calificación final. Solo el 20,8% valora los juicios de valor desde una perspectiva formativa, que enfatiza la retroalimentación continua.

Tabla 7*Distribución de percepción sobre la evaluación formativa por dimensiones*

		Frecuencia	Porcentaje
Acción educativa	Formativa	126	96,9%
	Clásica	4	3,1%
Acreditación del rendimiento	Formativa	92	70,8%
	Clásica	38	29,2%
Juicios de valor	Formativa	27	20,8%
	Clásica	103	79,2%

Percepción de la Evaluación Formativa según Sexo

La Tabla 8 muestra que un mayor porcentaje de estudiantes femeninos (48.5%) prefiere la evaluación formativa en comparación con los estudiantes masculinos (38.5%), destacando que las estudiantes femeninas valoran más la retroalimentación continua y el desarrollo del aprendizaje. En cuanto a la percepción clásica, un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes masculinos (7.7%) tiene esta visión en comparación con las estudiantes femeninas (5.4%), indicando una mayor inclinación de los estudiantes masculinos hacia una evaluación centrada en la calificación y clasificación tradicional.

Tabla 8*Contingencia de la percepción de la evaluación según el sexo*

	Masculino	Femenino
Formativa	50 38,5%	63 48,5%
Clásica	10 7,7%	7 5,4%

Percepción de la Evaluación Formativa según Ciclo de Estudio

La tabla 9 muestra una tendencia decreciente en la percepción formativa de la evaluación a medida que los estudiantes avanzan en sus ciclos de estudio, con 43.1% en el Ciclo 1, 33.1% en el Ciclo 3 y 10.8% en el Ciclo 5. Esto sugiere que los estudiantes en las etapas iniciales están más abiertos a una evaluación que enfatiza la retroalimentación continua y el desarrollo del aprendizaje. En contraste, la percepción clásica es menor en general, pero presenta un ligero aumento en el Ciclo 5, con 6.9% en el Ciclo 1, 2.3% en el Ciclo 3 y 3.8% en el Ciclo 5, lo que podría indicar una mayor presión académica en los ciclos avanzados y una necesidad de obtener calificaciones definitivas.

Tabla 9

Contingencia de la percepción de la evaluación según el ciclo de estudio

	Ciclo 1	Ciclo 3	Ciclo 5
Formativa	56 43,1%	43 33,1%	14 10,8%
Clásica	9 6,9%	3 2,3%	5 3,8%

Análisis Inferencial de las Variables de Estudio

Chi Cuadrado de la Evaluación Formativa y el Promedio Ponderado

El valor de Chi cuadrado es 95,148 con una significancia de 0,035 (Tabla 10). Este resultado indica que existe una relación significativa entre la evaluación formativa en general y el promedio ponderado de los estudiantes. En términos estadísticos, una significancia de 0,035 (que es menor que el umbral comúnmente aceptado de 0,05) sugiere que la evaluación formativa guarda estrecha relación estadísticamente

significativa con el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 10

Chi cuadrado de la evaluación formativa y promedio ponderado

	Chi cuadrado	Sig.
Evaluación formativa/ Promedio ponderado	95,148	0,035

Chi Cuadrado de Dimensiones de la Evaluación Formativa y el Promedio Ponderado

La prueba de Chi cuadrado (Tabla 11) muestra la relación entre las dimensiones de la evaluación formativa (acción educativa, acreditación del rendimiento y juicio de valor) y el promedio ponderado de los estudiantes.

En cuanto a la acción educativa, el valor de Chi cuadrado es 37,844 con una significancia de 0,036. Esto indica que existe una relación significativa entre esta dimensión de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes. En otras palabras, cómo se percibe la acción educativa influye de manera estadísticamente significativa en el rendimiento académico.

Respecto a la acreditación del rendimiento, el valor de Chi cuadrado es 34,538 con una significancia de 0,538. Este resultado indica que no hay una relación significativa entre esta dimensión de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes. Esto sugiere que la acreditación del rendimiento no influye de manera estadísticamente significativa en el rendimiento académico.

Por último, en la dimensión de juicio de valor, el valor de Chi cuadrado es 46,388 con una significancia de 0,004. Este resultado muestra una relación significativa entre el juicio de valor de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes. Esto indica que la percepción de los juicios de valor impacta de manera

estadísticamente significativa en el rendimiento académico.

Tabla 11

Chi cuadrado de dimensiones de la evaluación formativa y promedio ponderado

Evaluación formativa/ Promedio ponderado	Chi cuadrado	Sig.
Acción educativa	37,844	0,036
Acreditación del rendimiento	34,538	0,538
Juicio de valor	46,388	0,004

Asociación de la Dimensión Acción Educativa y Promedio Ponderado

La tabla de contingencia (Tabla 12) revela la asociación entre la dimensión "acción educativa" de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes, dimensionado en "Aprobado" y "Desaprobado". La gran mayoría de los estudiantes aprobados (85.4%) perciben la evaluación como formativa, lo que indica que una evaluación que enfatiza la retroalimentación continua y el desarrollo del aprendizaje está significativamente asociada con mejores resultados académicos. En contraste, solo un 1.5% de los aprobados perciben la evaluación como clásica, subrayando la baja influencia de una evaluación tradicional en el rendimiento académico positivo. Para los estudiantes desaprobados, el 11.5% percibe la evaluación como formativa y el 1.5% como clásica, reflejando que, aunque algunos estudiantes con percepciones formativas pueden desaprobado, la proporción es considerablemente menor. El valor de Chi cuadrado de 0,026 confirma una relación significativa entre la percepción de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes.

Tabla 12

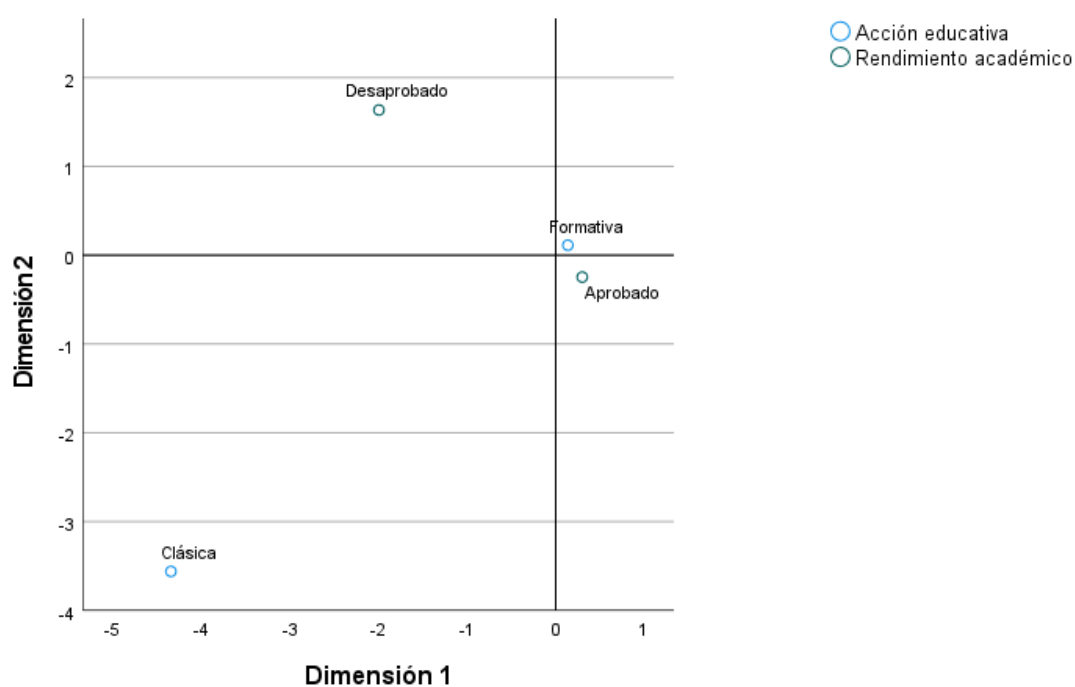
Asociación de la dimensión acción educativa y promedio ponderado

	Aprobado	Desaprobado
Formativa	111 85,4%	15 11,5%
Clásica	2 1,5%	2 1,5%

Corroborar lo mencionado, el análisis de correspondencia (Figura 1) que permite apreciar la asociación de la dimensión “acción educativa” con el promedio ponderado que expresa el rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 1

Asociación de la dimensión acción educativa y promedio ponderado



Asociación de la Dimensión Acreditación del Rendimiento y Promedio Ponderado

La tabla de contingencia (Tabla 13) muestra la relación entre la dimensión

"acreditación del rendimiento" de la evaluación formativa y el promedio ponderado de los estudiantes, clasificados en "Aprobado" y "Desaprobado". Un 63.8% de los estudiantes aprobados perciben la evaluación como formativa, lo que sugiere que una evaluación que incorpora principios formativos está asociada con un mejor rendimiento académico. En comparación, solo el 23.1% de los estudiantes aprobados tiene una percepción clásica de la evaluación, indicando una menor asociación con el éxito académico. Entre los estudiantes desaprobados, el 6.9% percibe la evaluación como formativa y el 6.2% la percibe como clásica, reflejando una distribución similar en ambos enfoques. Sin embargo, el valor de Chi cuadrado de 0,083 indica que no hay una asociación estadísticamente significativa entre la percepción de la acreditación del rendimiento y el promedio ponderado de los estudiantes.

Tabla 13

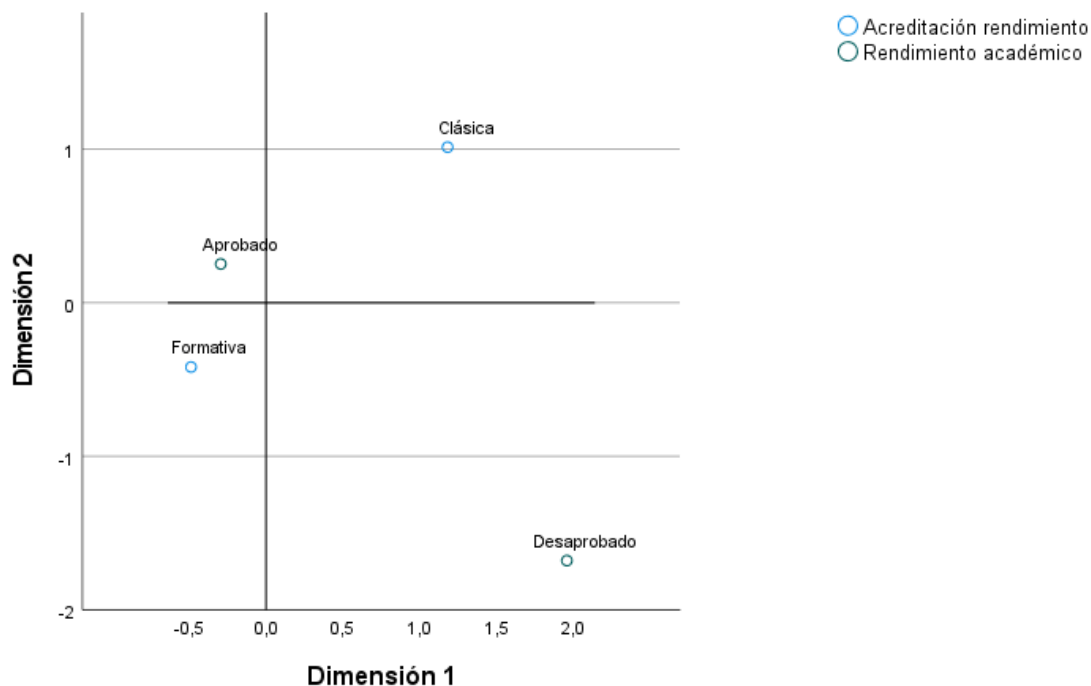
Asociación de la dimensión acreditación del rendimiento y promedio ponderado

	Aprobado	Desaprobado
Formativa	83 63,8%	9 6,9%
Clásica	30 23,1%	8 6,2%

Confirma lo referido, el análisis de correspondencia (Figura 2) que permite apreciar la relación no significativa de la dimensión "acción educativa" con el promedio ponderado que expresa el rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 2

Asociación de la dimensión acreditación del rendimiento y promedio ponderado



La tabla de contingencia (Tabla 14) muestra la relación entre la dimensión "juicio de valor" de la evaluación y el promedio ponderado de los estudiantes, agrupados en "Aprobado" y "Desaprobado". Entre los estudiantes aprobados, el 19.2% percibe la evaluación como formativa, mientras que el 67.7% tiene una percepción clásica de la evaluación. Entre los estudiantes desaprobados, el 1.5% percibe la evaluación como formativa y el 11.5% la percibe como clásica. Aunque un mayor porcentaje de estudiantes aprobados percibe la evaluación como clásica, la distribución de los juicios de valor entre los estudiantes aprobados y desaprobados muestra una tendencia similar en ambos enfoques. El valor de Chi cuadrado de 0,326 indica que no hay una asociación estadísticamente significativa entre la percepción del juicio de valor y el promedio ponderado de los estudiantes.

Tabla 14

Asociación de la dimensión juicio de valor y promedio ponderado

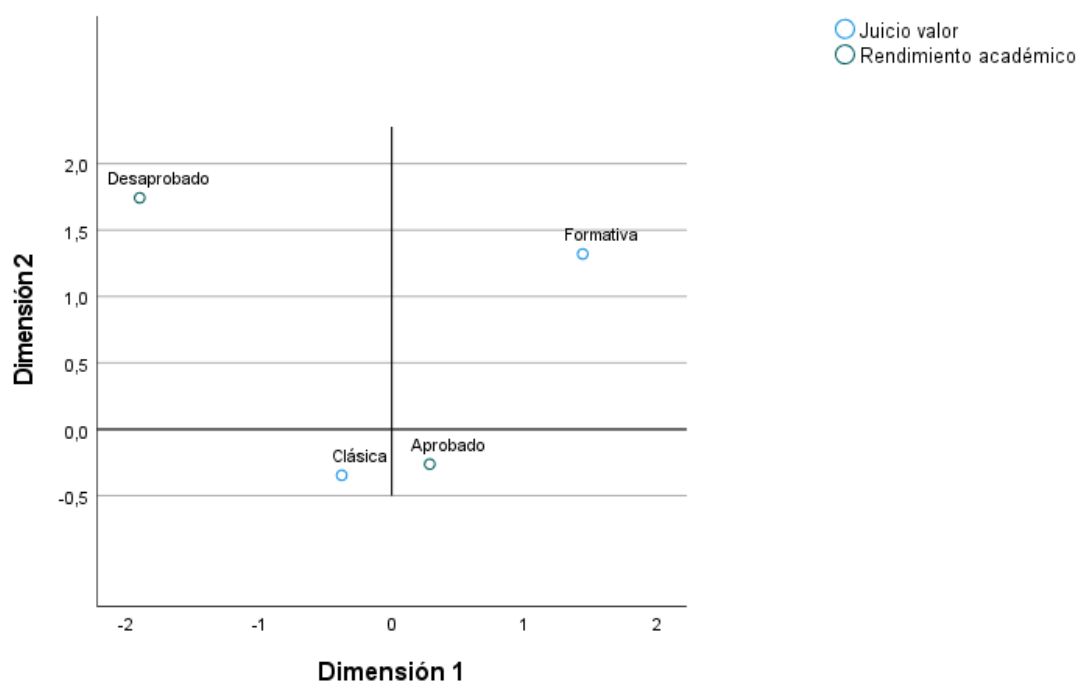
	Aprobado	Desaprobado
--	----------	-------------

Formativa	25	2
	19,2%	1,5%
Clásica	88	15
	67,7%	11,5%

Ratifica lo precisado, el análisis de correspondencia (Figura 3) que permite apreciar la asociación no significativa de la dimensión “juicio de valor” con el promedio ponderado que expresa el rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 3

Asociación de la dimensión juicio de valor y promedio ponderado



Discussion

El resultado general de la investigación muestra un valor de Chi cuadrado de 95,148 con una significancia de 0,035, indicando una relación significativa entre la evaluación formativa y el rendimiento académico. Este hallazgo es consistente con el estudio de Cruz (2022) en Moquegua, donde se evidenció una relación directa y moderada entre la evaluación formativa y el rendimiento académico con un coeficiente de 0,568 y una significancia de 0,009. Ambos estudios sugieren que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

El valor de Chi cuadrado de 37,844 con una significancia de 0,036 indica una relación significativa entre la acción educativa y el rendimiento académico. Esto concuerda con los hallazgos de Wing (2018), quien encontró que los procedimientos de evaluación formativa aumentaban significativamente el aprendizaje y el rendimiento académico en un curso en línea.

El valor de Chi cuadrado de 34,538 con una significancia de 0,538 sugiere que no hay una relación significativa entre esta dimensión y el rendimiento académico. Esto podría indicar que la simple acreditación de logros no es suficiente para influir en el rendimiento académico, una observación que no contradice, pero complementa estudios como el de Acevedo (2012), que destacaron la importancia de la retroalimentación más allá de la simple acreditación.

Un valor de Chi cuadrado de 46,388 con una significancia de 0,004 revela una relación significativa entre el juicio de valor y el rendimiento académico. Este hallazgo se alinea con el estudio de Das et al. (2022) en Pakistán, donde las actividades de evaluación formativa mostraron un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes, sugiriendo que la percepción y valoración por parte de los estudiantes son cruciales para su desempeño académico.

El estudio realizado en Arabia Saudita por (Umar & Ameen, 2021) analizó el rendimiento de los estudiantes varones saudíes en inglés médico durante el año preparatorio donde se observa que los estudiantes que recibieron evaluación formativa tuvieron un rendimiento significativamente mejor que aquellos con evaluación sumativa. Además, las actitudes positivas de los estudiantes y docentes hacia la evaluación formativa indican su aceptación y efectividad, corroborando los resultados encontrados en este estudio.

En suma, se revela que la evaluación formativa tiene un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina en la Universidad Peruana Unión. Este hallazgo es respaldado por estudios en diferentes contextos educativos, sugiriendo que las estrategias de evaluación formativa, incluyendo la acción educativa y los juicios de valor, son efectivas en mejorar el rendimiento académico. La acreditación del rendimiento, sin embargo, no muestra una relación significativa, indicando la necesidad de enfoques más holísticos y centrados en la retroalimentación y la valoración de los estudiantes para influir positivamente en su desempeño académico.

Conclusiones y Recomendaciones

De acuerdo con los datos y resultados presentados en esta investigación sobre la evaluación formativa y estudiantes de medicina se arriba a las siguientes conclusiones:

1. La evaluación formativa tiene relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, resultado respaldado por un valor de Chi cuadrado de 63,053 y una significancia de 0,001, lo que confirma que la evaluación formativa tiene fuerte vinculación con mejores resultados académicos.
2. La acción educativa presenta una asociación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, evidenciado por un valor de Chi cuadrado con significancia de 0,001.
3. La acreditación del rendimiento no presenta una asociación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, evidenciado por un valor de Chi cuadrado de 0,072.
4. El juicio de valor presenta una asociación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, evidenciado por un valor de Chi cuadrado con significancia de 0,008.

Recomendaciones

Después de analizar los resultados de este estudio, se presenta las siguientes recomendaciones:

Para otras investigaciones:

1. Implementar y fortalecer estrategias de evaluación formativa en el currículo de Medicina, destacando la importancia de la retroalimentación continua y el


desarrollo del aprendizaje, dado su impacto positivo en el rendimiento académico.

2. Capacitar a los docentes en técnicas de evaluación formativa para asegurar una implementación efectiva y coherente, favoreciendo un entorno de aprendizaje que promueva la mejora continua y el éxito académico.
3. Fomentar la cultura de retroalimentación continua entre los estudiantes y docentes, asegurando que las evaluaciones no solo se centren en calificar, sino en proporcionar información útil para la mejora del aprendizaje.
4. Revisar y ajustar las estrategias de acreditación del rendimiento y juicios de valor, buscando un equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa que maximice el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes.
5. Considerar la diversidad de la población estudiantil al diseñar e implementar estrategias de evaluación, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen, reciban una evaluación justa y equitativa.
6. Realizar estudios continuos para evaluar el impacto de las estrategias de evaluación formativa implementadas, permitiendo ajustes y mejoras basadas en datos y resultados concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Granados, I. (2012). *La evaluación formativa desde la perspectiva del maestro y su impacto en el rendimiento académico de alumnos en una institución de educación superior en Medellín, Colombia* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio institucional. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571718?locale-attribute=es>
- Alcaraz N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001>
- Álvaro M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. CIDE.
- Alvarez, M. T. & García, H. (1996). *Factores que predicen el rendimiento universitario*. Universidad de Nariño.
- A. Vélez Van Meerbeke, C. & Roa González, C.N. (2005) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educ Med*, 8 (2), 74–82. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>
- Andrade E. (2003). *Evaluar para aprender, aprender para evaluar*. Ediciones Fargraf S.R.L. Lima.
- Asbury, C. A. (1974). Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*, 44 (4), 409-428.
- Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation. Recuperado el 13 de abril del 2014, de: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media>.
- Ballester, M. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Grao
- Renault, G., Castro Solano, A. & Cortada de Kohan, N. (2019). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, ISSN 0326-3932, Año 38 (5)5, 141-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8422935>
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós.
- Benítez, M; Gimenez, M. & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?*. En red.
- Bermúdez Morris, R. & Pérez Martín, L.M. (2001). *Aprendizaje formativo: una opción para el Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Habana]. [https://fototeca.uh.cu/files/original/2180366/Perez_Martin_Lorenzo_Miguel_\[2013\].pdf](https://fototeca.uh.cu/files/original/2180366/Perez_Martin_Lorenzo_Miguel_[2013].pdf)

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Amasú Ediciones.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Brengelmann, J.C. (1975). Determinantes personales del rendimiento escolar. Primer symposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. pp. 155-170. INCIE
- Briones G. (1998) *Evaluación educacional*. Secretaría ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Brown, S., y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* 2da ed.). Narcea.
- Brown, Sally (2006). Assessment is the most important thing we do for HE students. The Open University. Recuperado el 12 de octubre del 2006 de: <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment>
- Burt, C. (1917). *Mental and scholastic tests*. University of London Press.
- Canales I (2009) *Evaluación Educacional*. Ediciones Facultad de educación de la Universidad Mayor de San Marcos Lima.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. Editorial Anaya.
- Casanova M. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca del Normalista.
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J.A., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171007>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total, logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magisterio.
- Chadwick, C.B. & Rivera, N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Paidós.
- Chadwick, J. (1990). *Evaluación Formativa*. Editorial Paidos.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología Educativa para el Docente*. Paidós.

- Clerc, P. (1977). *Ciencias de la Educación-Demografía Escolar*. Oikos-Tau.
- Coffman, W. E. (1971). Essay examinations. En R.L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*. American Council on Education.
- Coll, César (1996). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Córdoba Gómez F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7). <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Concari, S., Alzugaray, G., Arese, A. & Pozzo, R. (1992). El trabajo de investigación como recurso didáctico en la enseñanza de la Física. *Memorias del 1er Encuentro Internacional de Educación en Física*. APFU.
- Cruz Chambilla, M. (2022). *Evaluación formativa y rendimiento académico en estudiantes de Gestión Pública y Desarrollo Social de una Universidad de Moquegua, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79885>
- Das, A., Ullah, N. & Ghunio, A. (2022). Effect of formative assessment on the academic performance of secondary school students of Taluka Mithi, District Tharparkar. *Human Nature Journal of Social Sciences*, 3(4).
- De la Garza, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816.
- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J. & García, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812
- De Zubiría, J. (1997) *Estrategias y criterios de evaluación*. Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (1995) *Los modelos pedagógicos* (5ta ed.). Fundación Alberto Merani.
- Delgado, K. (1997). *Evaluación y Calidad Educativa*. Edit. Logo. 
- Delgado, A. & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-13. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-delgado-oliver/266-1183-2-PB.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Allyn Bacon.

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1).
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). 1-15. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Elwood J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education*, 13 (2), 215 – 232.
- ENQA (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
- Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales (2005). La metodología docente y el crédito.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Fosca, C., Wanus, K. & Cueva, R. (2003). Gestión de la calidad Universitaria. *El caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Flores C, Reátegui N., Arakaki M. (2001), *El reto de la evaluación*. Ministerio de Educación Lima.
- Foucault, M. (1933). *La inteligencia y el éxito académico*. Éditions Gallimard.
- Fraile, A., López-Pastor, V.M., Castejón, F.J. & Romero, E. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(2), 23- 34.
- Tejedor Tejedor, F.J., Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007), Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342 pp. 443–473
- Gagné, R. M. (1971). *The conditions of learning* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Narcea.
- Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús: La “Ratio Studiorum”*. UPCO.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Servicio de Publicaciones del M.E.C.

- Gimeno, J. (1992). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia
- Glaser, R. (1965). *The role of assessment in modern learning theory*. Educational Testing Service.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?*. Vergara Ed.
- Gómez Dacal, O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. La Muralla.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. & Smith, G. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications
- Herán, y Villarroel. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de Castellano y Matemática en el primer ciclo de Enseñanza General Básica*. CPEIP.
- Hidalgo Matos, B. (2007). *Nueva Cultura Evaluativa*. Servicio Gráficos Silva.
- Inda, M., Álvarez, S. & Ivarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539- 552.
- MINEDU (2003). Informe sobre la educación peruana situación y perspectivas. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Informe-sobre-la-Educaci%C3%B3n-Peruana.-Situacion-y-perspectivas1.pdf>
- Ortiz M., L. (2006). La nueva concepción de la evaluación de aprendizajes en la educación de las ciencias de la Salud. *Revista de educación en Ciencias de la salud*, 3(1), 6-13. <https://recs.udec.cl/article/la-nueva-concepcion-de-la-evaluacion-de-aprendizajes-en-la-educacion-de-las-ciencias-de-la-salud/>
- Leyton, F. (2017). Salud en riesgo por deficiente formación de nuevos médicos. República. En López-Pastor, V. M. *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Narcea.
- Linn, R. L., Baker, E. L. & Dunbar, S. B. (1995). Complex, performance-based assessments: Expectations and validation. *Educational Policy Analysis Archives*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v3n1>
- López Frías, B.S. & Hinostroza Kleen, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje. Alternativa y nuevos desarrollos*. Trillas.
- López Pastor, V.M. y López Luengo, MA. (2005). La evaluación formativa y el proceso de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida. En Cruz, A. y Benito, A. (coords.), *Actas de las II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria "El reto de la convergencia europea"*. Universidad Europea de Madrid.

- Ley Universitaria N° 23733 (2016). Ministerio de Educación. Recuperado el 8 de diciembre de: http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/data/Country_Law/Peru-LEY%20UNIVERSITARIA_modificada.pdf
- López Friaz, Blanca Silvia, Elsa María Hinojosa Kleen, (2002). *Evaluación del Aprendizaje, alternativa y nuevos desarrollos*. ITESM, Universidad Virtual.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Narcea.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- Lopez Mojarro, M. (1999) *A la calidad por la evaluación: La evaluación de los centros docentes*. Escuela Española.
- López Bautista, D. (2018). *Evaluación del Rendimiento Escolar*. Recuperado de: <https://lahermandaddeeva.files.wordpress.com/2010/03/evolucion-historica-de-la-evaluacion-educativa.pdf>
- Ludeña Caballero, M. (2012). Evaluación formativa y su influencia en el aprendizaje de lenguaje de programación de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – 2011 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/1c54e22c-b91f-48fd-89f6-1a7dff717758>
- Maillo, A. (1961). *La educación en la sociedad de nuestro tiempo. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*. Ministerio de Educación.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon.
- Martín, E., García, L.A., Torbay, A. & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213/estrategiasde-aprendizaje-y-rendimiento-ES.pdf>
- Martin, E. (1993). “La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista”. En Coll Salvador, E., *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Martínez-Otero, V. (1996). *Factores determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Media*. Publicaciones del Colegio de Psicólogos de Madrid.
- Mateo J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE- Horsori.

- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. Cuadernos de Docencia Universitaria 03. Barcelona: Octadero - Universidad de Barcelona.
- Mendez Zamolloa, G. (1992). *Evaluación del Rendimiento*. Pearson
- Álvarez Mendez, J. (2005). *La Evaluación a Examen*. Miño y Dávila Editores.
- Meza, S. & Concari, S. (2001). *La evaluación formativa y el aprendizaje significativo*. Facultad de Ingeniería Química-UNL.
- Pérez Pino, M., Clavero, J.O.E., Carbó Ayala, J.E. & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Nassari, J. (1930). *The role of intelligence in academic achievement*. Educational Publications.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Parkes, K.A. (2010). Performance assessment: Lessons from performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 22(1), 98-106.
- Peñaloza, J. & Vargas, C. (2006). ¿Qué debe cambiar en el aprendizaje de la Estadística en las ciencias del comportamiento? XIV Jornadas y II del Encuentro Internacional de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa - ASEPUMA. Recuperado de: <http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/41.pdf>
- Pérez Gómez, A.I. (1990). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En Fernández Enguita, M., *Sociología y educación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Universidad Autónoma de Occidente (2007). Perfil Socioeconómico del Estudiante Autónomo. Recuperado de: http://www.uao.edu.co/sites/default/files/PERFIL_SOCIOECO_ESTUDIANTE_S_0.pdf
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis de Magíster. Universidad de Chile.

- Ponce Vertiz, M.J. (2003). *Evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria* (Edición Facultad de Educación UNMS). Universidad Nacional mayor de San Marcos.
- Quiñones Reyna, D. (2004): Evaluar... para que aprendan más. En: Revista Iberoamericana de Educación, 34(2). <https://doi.org/10.35362/rie3433028>
- Universidad Peruana Unión (2016). Reglamento General de Estudios. Secretaría General-Oficina de Reglamentos.
- Repetto, T. (1984). *Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un Análisis de correlación canónica*. Morelia.
- Reyes, Y. (2013). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/a1d8c3cb-f3e2-41bf-a1b3-85df069fdaf7>
- Rodríguez, C. & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Romero Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. & Castejón-Oliva, F. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Cincel.
- Sanabria Montañez, M. (2003). Influencia del Seminario y la clase magistral en el rendimiento académico de alumnos de la E.A.P. de Economía de la UNMSM [Tesis de maestría, Universidad Nacional mayor de San Marcos]. Repositorio institucional. <https://gestionrepo.unmsm.edu.pe/items/42d798bf-abcb-48ed-ab5a-400b1101c7a5>
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave, evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). *Evaluar es Comprender*. By Magisterio del Río de la Plata. Viamonte 1674 (1055) Buenos Aires, República de Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). *Evaluación Educativa No. 1*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Viamontes 1964 (C1055ABF). Buenos Aires, República de Argentina.
- Solano, L. (2015). RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON LAS APTITUDES

MENTALES Y LAS ACTITUDES ANTE EL ESTUDIO (Tesis Doctoral).
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Spearman, C. (1904). *The principles of intelligence*. Macmillan.

Sunberg, N. D. (1977). *Assessment of person*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje educativo*. Prentice-Hall.

Sutori. (s. f.). Sutori. <https://www.sutori.com/en/story/desde-los-tests-hasta-la-investigacion-evaluativa-actual-un--HM15UU7JkT8uYqYyWv46VUUw>

Tarazona García, J. (2011). Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (Maestría en Educación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tejedor, F.J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Tejero González C., Fernández Díaz M. (2009). Indefensión laboral y dirección escolar. Medición y prevalencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-10.

Trotter, A. (2006). *Evaluación educativa: Enfoques y prácticas*. Editorial Universitaria.

Umar, A. M. A. T., & Ameen, A. A. (2021). The Effects of Formative Evaluation on Students' Achievement in English for Specific Purposes (A Case Study of the Preparatory Year Students at Umm- Al-Qura University). *World Journal Of English Language*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.5430/wjel.v11n2p107>

Universidad Autónoma de Occidente. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. Perfil socioeconómico del estudiante autónomo. (Sitio en internet). Disponible en: tp://dali.uao.edu.co:7777/pls/portal/docs/PAGE/UAP/UNIVERSIDAD/PLANEACION_Y_DESARROLLO/PERFIL_SOCIOECO_ESTUDIANTES.PDF consultado 9 abril de 2017.

UNESCOPRESS. (2017). La calidad de la educación es insuficiente para lograr la Educación para Todos en 2015. Retrieved from http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=23451&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Valdez, F. (2015). SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NIVEL PRIMARIO DE LA I.E “MARÍA AUXILIADORA”-SULLANA –PIURA, 2014. (MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN). UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”.

Warren, H.C. (ed.) (1984), *Diccionario de Psicología*, México, Fondo de Cultura Económica.

- White, E. (1989). *Historia de los patriarcas y profetas*. Boise, Idaho: Pacific Press Pub. Association.
- White, E. (1971). *Consejos para los Maestros*. Boise, Idaho: Pacific Press Pub. Association.
- Wing, T. J. (2018). *The effects of formative and summative assessment on student's connectedness, satisfaction, learning and academic performance within an online healthcare course* [Doctor of Education]. Boise State University Graduate College.
- Woodward A. (1985). Evaluating the evaluators: A study of the evaluators and evaluations of educational software. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Reserch Association. March 31- April4.
- Yu, D.D. (2011). How Much Do Study Habits, Skills, and Attitudes Affect Student Performance in Introductory College Accounting Courses? *New Horizons in Education*, 59(3), 1-15.
- Zambrano, G. (2006). *La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés*. (Tesis Doctoral). Universidad de Rovira I Virgili - Departamento de Pedagogía.

ANEXOS

ANEXO A: Matriz de Consistencia

EVALUACION FORMATIVA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNION, 2017

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
EVALUACION FORMATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNION, 2017	<p>General</p> <p>¿EN QUE MEDIDA LA EVALUACION FORMATIVA RELACIONA CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNION, 2017?</p>	<p>General</p> <p>DETERMINAR LA RELACION DE LA EVALUACION FORMATIVA CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNION, 2017.</p>	<p>General</p> <p>LA EVALUACIÓN FORMATIVA TIENE RELACIÓN SIGNIFICATIVA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN?, 2017.</p>	<p>Tipo de Investigación: Cuantitativa, de corte longitudinal.</p> <p>El diseño de la investigación es</p>	<p><i>Variable Independiente</i></p> <p>Evaluación Formativa:</p> <p>Constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en los procesos de desarrollo con el fin de detectar los aciertos y los errores, permitiendo efectuar correcciones</p>
	<p>Específicos</p>	<p>Específicos</p>	<p>Específicas</p>		

	<p>1. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN?, 2017?</p> <p>2. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA ACREDITACIÓN DEL RENDIMIENTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN?, 2017?</p>	<p>1. DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN., 2017.</p> <p>2. DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE LA ACREDITACIÓN DEL RENDIMIENTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES</p>	<p>1. LA ACCIÓN EDUCATIVA TIENE RELACIÓN SIGNIFICATIVA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN?, 2017.</p> <p>2. LA ACREDITACIÓN DEL RENDIMIENTO TIENE RELACIÓN SIGNIFICATIVA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO</p>	<p>Pre - Experimental.</p>	<p>oportunas para obtener mejores resultados.</p> <p>Rendimiento Académico:</p> <p>Al hablar de rendimiento académico, se hace la relación existente entre lo que el alumno aprende y sus capacidades para realizar un estudio, en el que toman en cuenta distintos factores de la capacidad del alumno y los objetivos señalados en la materia.</p> <p>Cuestionario de Evaluación</p> <p>Formativa: Conjunto de preguntas usadas para la información y manipulación de la</p>
--	---	---	--	----------------------------	---

	<p>3. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE JUICIO DE VALOR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN, 2017?</p>	<p>DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN, 2017.</p> <p>3. DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE EL JUICIO DE VALOR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN, 2017.</p>	<p>DEL CURSO DE MORFOFISIOLOGÍA HUMANA BÁSICA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA HUMANA, 2017</p> <p>3. EL JUICIO DE VALOR TIENE RELACIÓN SIGNIFICATIVA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN?, 2017.</p>	<p>variable independiente y sus efectos hacia la variable dependiente.</p>
--	--	--	---	--

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO DE EDUCACION
INVESTIGADORA: C.D ABIGAIL LEIVA OLIVERA

**ANEXO B: Consentimiento informado
Trabajo de investigación:**

**“EVALUACION FORMATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNION, 2017”**

Propósito del estudio:

Este estudio tiene como propósito Determinar la relación de la Evaluación Formativa con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina de la Universidad Peruana Unión, 2017.

procedimientos: Si usted acepta participar en este estudio se le aplicará un listado de preguntas con respecto a la Evaluación formativa de manera anónimo, el cual será llenado por Ud. Mismo. Ud. Puede preguntar al evaluador cualquier incertidumbre que tenga respecto al test. Se calcula que el llenado del mismo debe durar un promedio de 15 minutos.

Confidencialidad: Toda la información recogida en este estudio será manejada con absoluta confidencialidad. El cuestionario será identificado solamente con un código, Solo los investigadores tendrán acceso a los datos de esta investigación, la información será conservada hasta que los reportes del estudio sean publicados, y por un máximo de tres años. Esta investigación es anónima.

Costos e Incentivos: Usted no deberá pagar nada por participar. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de colaborar en la evaluación

Consentimiento: Acepto voluntariamente participar en este estudio.



ANEXO C: Cuestionario Anónimo de Evaluación Formativa UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

I. Datos Personales.

Ciclo Académico: _____ Edad: _____
 Código: _____ Género: _____
 Nacionalidad: _____
 El pago del ciclo es: a) al contado b) en cuotas.

II. Instrucciones: Sírvase encerrar con círculo, el enunciado que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿La evaluación es continua para verificar el nivel de aprendizaje?

- a) Se evalúa de acuerdo a lo programado.
- b) Se evalúa para saber quién aprobó o desaprobó.
- c) Se evalúa de acuerdo a los temas que se desarrollan.
- d) Se evalúa para saber si todos aprendieron.

2. ¿Las evaluaciones incrementan el compromiso de aprendizaje?

- a) Cuando se anuncia la fecha evaluación se estudia.
- b) Si no hay evaluación no hay necesidad de estudiar.
- c) Las evaluaciones continuas obligan a estudiar.
- d) Las evaluaciones seguidas crean el hábito de estudio.

3. ¿Con la evaluación se conoce a los alumnos con dificultad de aprendizaje?

- a) Con la evaluación se conoce a los alumnos que no estudian.
- b) La evaluación señala a quienes no comprendieron la clase.
- c) La evaluación indica que temas debe volver a explicar el docente
- d) La evaluación señala las dificultades de aprendizaje.

4. ¿La evaluación diagnostica el tipo de dificultad del alumno?

- a) La evaluación no distingue el tipo de dificultad.
- b) La evaluación determina el número de aplazados.
- c) La evaluación señala el tipo de dificultades para que se corrija.
- d) La evaluación revela la clase de dificultades del aprendizaje.

5. ¿Con la evaluación se realiza correcciones oportunas para obtener mejores resultados del aprendizaje?

- a) Con la evaluación no se realiza ninguna corrección.
- b) Con la evaluación no se mejora el aprendizaje
- c) La evaluación orienta las correcciones que se deben realizar en el aprendizaje
- d) La evaluación encausa las acciones para mejorar los resultados del aprendizaje.

6. ¿La evaluación refuerza y reorienta los conocimientos adquiridos?

- a) La evaluación califica los conocimientos aprendidos.
- b) La evaluación no refuerza los conocimientos logrados.
- c) La evaluación refuerza los conocimientos adquiridos.
- d) La evaluación reorienta los aprendizajes con nuevas explicaciones de los temas.

7. ¿La evaluación garantiza una mejor acción educativa durante el ciclo?

- a) La evaluación es ocasional y nada garantiza.
- b) La evaluación se cumple porque es obligatoria para el profesor.
- c) La evaluación en todo el ciclo mejora la acción educativa.
- d) La evaluación permanente garantiza el aprendizaje del alumno en el ciclo.

8. ¿Se evalúa varias veces para comprobar la superación de dificultades del aprendizaje?

- a) No se evalúa nuevamente sobre un mismo tema.
- b) La evaluación es siempre sobre temas nuevos.
- c) Se vuelve a evaluar un tema para comprobar la superación de dificultades de aprendizaje.
- d) El profesor evalúa un mismo tema hasta que el estudiante responda positivamente.

9. ¿Las calificaciones anteriores se modifican con nuevas calificaciones?

- a) Ninguna evaluación modifica calificaciones anteriores.
- b) Las evaluaciones son únicas, no se repiten.
- c) Las evaluaciones modifican las calificaciones anteriores.
- d) Se evalúa nuevamente los temas que se vuelven a explicar.

ANEXO D: Operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores	Definición Instrumental / Items	Definición operacional / Valoración
EVALUACIÓN FORMATIVA	Acción educativa	Valoración de todo el proceso educativo.	1. ¿La evaluación es continua para verificar el nivel de aprendizaje?	Escala Valorativa (Cuestionario de Evaluación según Ítems de cada Indicador) donde respuestas c,d son indicadores de evaluación formativa. Autor: (Tarazona, 2011).
		Perfeccionar el aprendizaje.	2. ¿El docente explica nuevamente los temas de difícil comprensión?	
		Facilitar proceso formativo.	3. ¿Las evaluaciones incrementan el compromiso de aprendizaje?	
		Niveles de aprendizaje dirigidos		
	Acreditación del rendimiento	Evaluación permanente del aprendizaje	4. ¿Con la evaluación se conoce a los alumnos con dificultad de aprendizaje?	Escala Valorativa (Cuestionario de Evaluación según Ítems de cada Indicador) donde respuestas c,d son indicadores de evaluación formativa Autor: (Tarazona, 2011).
		Evaluación de pequeños contenidos	5. ¿La evaluación diagnostica el tipo de dificultad del alumno?	
		Participación en la evaluación	6. ¿Con la evaluación se realiza correcciones oportunas para obtener mejores resultados del aprendizaje?	
		Procesos de formación afectivos y placenteros	7. ¿La evaluación refuerza y reorienta los conocimientos adquiridos?	

	Cumplimiento de objetivos y metas.		
Juicio de valor	Reajustar acciones para mejorar aprendizajes.	8. ¿La evaluación garantiza una mejor acción educativa durante el ciclo?	Escala Valorativa de Evaluación Formativa según Ítems de cada Indicador) donde respuestas c,d son indicadores de evaluación formativa Autor: (Tarazona, 2011).
	Propuestas de mejores ejecuciones curriculares	9. ¿Se evalúa varias veces para comprobar la superación de dificultades del aprendizaje?	
	Adecuar programa educativo a situación real.	10. ¿Las calificaciones anteriores se modifican con nuevas calificaciones?	
	Información de logros y necesidades de aprendizajes.		

RENDIMIENTO
ACADEMICO

Promedio ponderado

Promedio ponderado de la asignatura de Morfofisiología.

Aprobado: 13 - 20
Desaprobado: 0-12