UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

ESCUELA DE POSGRADO

Programa de Doctorado en Educación

Modelo de un sistema de evaluación de aprendizajes por competencias para el programa de Medicina Humana de la Universidad Nacional del Santa

Tesis para optar el grado de
Doctor en Educación

Autor:

Mg. Beltrán Osorio, Rafael Roberto
Código ORCID: 0000-0001-6464-0697

Asesora:

Dra. Ramírez Romero, Bertha Elizabeth
Código ORCID: 0000-0002-0416-1704

Línea de Investigación
Sistemas de evaluación

Nuevo Chimbote - PERÚ
2024

CERTIFICACIÓN DEL ASESOR

Yo, **Dra. Ramírez Romero, Bertha Elizabeth,** mediante la presente certifico mi asesoramiento de la Tesis de Doctorado titulado: **"Modelo de un sistema de evaluación de aprendizajes por competencias para el programa de Medicina Humana de la Universidad Nacional del Santa",** elaborado por el **Mg. Beltrán Osorio, Rafael Roberto**, para obtener el Grado de **Doctor en Educación,** en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, julio del 2024

Dra. Ramírez Romero, Bertha Elizabeth
ASESORA
DNI: 32739209
Código ORCID: 0000-0002-0416-1704

UNS
ESCUELA DE POSGRADO

AVAL DE CONFORMIDAD DEL JURADO

Tesis de Doctorado titulado: **"Modelo de un sistema de evaluación de aprendizajes por competencias para el programa de Medicina Humana de la Universidad Nacional del Santa"**, elaborado por el **Mg. Beltrán Osorio, Rafael Roberto.**

Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:

Dr. Trujillo Ulloa, Washington Alonso
Presidente
DNI: 41483225
ORCID: 0000-0003-4159-934X

Dra. Huerta Flores, María Magdalena
Secretaria
DNI: 32929994
ORCID 0000-0002-4108-4760

Dra. Ramírez Romero, Bertha Elizabeth
Vocal
DNI: 32739209
Código ORCID: 0000-0002-0416-1704

UNS
ESCUELA DE POSGRADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los cuatro días del mes de julio del año 2024, siendo las 4:30 horas, en el aula P-01 de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados mediante Resolución Directoral Nº 314-2024-EPG-UNS de fecha 08.06.2024, conformado por los docentes: Dr. Washington Alonso Trujillo Ulloa (Presidente), Dra. María Magdalena Huerta Flores (Secretaria) y Dra. Bertha Elizabeth Ramírez Romero (Vocal); con la finalidad de evaluar la tesis titulada ***MODELO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS PARA EL PROGRAMA DE MEDICINA HUMANA DE LA UNS;*** presentado por el tesista **Rafael Roberto Beltrán Osorio,** egresado del programa de **Doctorado en Educación**

Sustentación autorizada mediante Resolución Directoral N° 335-2024-EPG-UNS de fecha 28 de junio de 2024.

El presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones al tesista, quien dio respuestas a las interrogantes y observaciones.

El jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo y con las sugerencias pertinentes, declara la sustentación como aprobado, asignándole la calificación de 19 (diecinueve)

Siendo las 5:30 horas del mismo día se da por finalizado el acto académico, firmando la presente acta en señal de conformidad.

Dr. Washington Alonso Trujillo Ulloa
Presidente

Dra. María Magdalena Huerta Flores
Secretaria

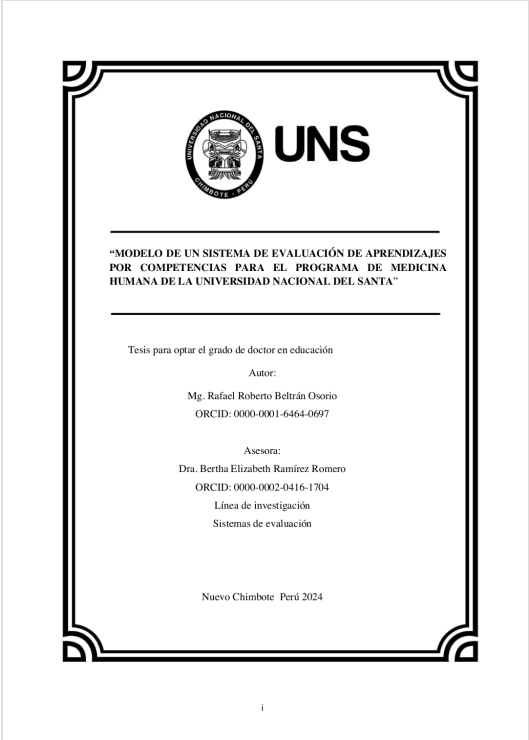
Dra. Bertha Elizabeth Ramírez Romero
Vocal

Recibo digital

Este recibo confirma quesu trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Berta Ramirez
Título del ejercicio:	MODELO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES...
Título de la entrega:	MODELO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES...
Nombre del archivo:	Tesis_Doctoral_RRBO_final-sustentaci_n-4-7-24.docx
Tamaño del archivo:	934.42K
Total páginas:	85
Total de palabras:	22,907
Total de caracteres:	127,938
Fecha de entrega:	10-jul.-2024 07:42a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	2414727128



UNS

"MODELO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS PARA EL PROGRAMA DE MEDICINA HUMANA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA"

Tesis para optar el grado de doctor en educación

Autor:

Mg. Rafael Roberto Beltrán Osorio

ORCID: 0000-0001-6464-0697

Asesora:

Dra. Bertha Elizabeth Ramírez Romero

ORCID: 0000-0002-0416-1704

Línea de investigación

Sistemas de evaluación

Nuevo Chimbote Perú 2024

i

Derechos de autor 2024 Turnitin. Todos los derechos reservados.

MODELO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS PARA EL PROGRAMA DE MEDICINA HUMANA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%	14%	4%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

9%

★ hdl.handle.net

Fuente de Internet

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		

DEDICATORIA

A Dios por ser mi guía y demostrarme que nada es imposible cuando caminamos de su mano.

A mis padres, que me inculcó valores que me permitieron seguir adelante en mis proyectos y desde el cielo recibo sus bendiciones.

A mis hijos y mi esposa, por ser mi motivación e inspiración para seguir triunfando en mis metas, además de sus consejos llenos de sabiduría, pero sobre todo por el amor genuino que me brindan día a día.

A toda mi familia quienes confiaron en mí, para seguir adelante y nunca rendirme

.

Rafael Roberto Beltrán Osorio

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Santa, con un reconocimiento especial a la Escuela de Posgrado, expresando mi agradecimiento por brindarnos a lo largo de estos años la sólida base académica y ética que necesitábamos. Esta formación ha sido fundamental para nuestro desarrollo tanto profesional como ético, capacitándonos para desempeñar nuestra labor como médicos y docente aplicando nuestros conocimientos en beneficio de la población.

A mi Asesora la Dra. Bertha Ramírez Romero, por su orientación y enseñanza constante en cada fase del proceso de elaboración de nuestra tesis y por confiar en la calidad de nuestro trabajo.

A la Escuela profesional de medicina humana, de la UNS, en especial al director de escuela y departamento por permitirnos facilitar la obtención de datos necesarios para la realización de este trabajo de investigación.

.

Rafael Roberto Beltrán Osorio

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS ix
ÍNDICE DE ANEXOS x
RESUMEN xi
ABSTRACT xii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN 1
1.1. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1
1.1.1. REALIDAD GENÉRICA DEL PROBLEMA 1
1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA REALIDAD ESPECÍFICA 3
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4
1.3. ANTECEDENTES 4
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 9
1.4.1. OBJETIVO GENERAL 9
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 10
1.5. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS 10
1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA 10
1.7. LIMITACIONES 11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 8
2.1. EVALUACIÓN 8
2.2. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES 13
2.3. CAMBIOS EN LA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES 15
2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES 15
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 13
3.1. MATERIALES 13
3.1.1. POBLACIÓN 13
3.1.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN 13
3.1.3. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN 13
3.1.4. MUESTRA 13
3.1.5. UNIDAD DE ANÁLISIS 15
3.2. MÉTODOS 15
3.2.1. TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 15
3.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 16
3.2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES 16
3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 17

3.2.5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD 18
3.2.6. PROCEDIMIENTOS 18
3.2.7. PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS 20
3.3. ASPECTOS ÉTICOS 20
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 21
4.1. RESULTADOS 21
4.2. DISCUSIÓN 37
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 43
5.1. CONCLUSIONES 43
5.2. RECOMENDACIONES 44
REFERENCIAS 45
ANEXOS 62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Características de una evaluación sistemática y planificada	**11**
Tabla 2	Fases del proceso de evaluación	**13**
Tabla 3	Comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa	**15**
Tabla 4	Características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa	**16**
Tabla 5	Valoración del logro de aprendizajes del plan de estudios por competencias	**18**
Tabla 6	Fiabilidad del instrumento "Modelo de evaluación de aprendizaje"	**19**
Tabla 7	Planificación de la evaluación	**21**
Tabla 8	Etapas de la evaluación	**25**
Tabla 9	Técnicas e instrumentos de la evaluación	**28**
Tabla 10	Modelo de sistema de evaluación	**34**
Tabla 11	Condición del logro de aprendizajes del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS, en el periodo 2022	**36**

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	Ficha de recolección de datos	**XX**
ANEXO 2	Autorización de la EPMH de la UNS para el trabajo de investigación	**XX**
ANEXO 3	Propuesta de mejora del sistema de evaluación de aprendizajes del plan de estudios de la EPMH de la UNS, con un enfoque de competencias	**XX**
ANEXO 4	Reporte de similitud	**XX**

RESUMEN

El trabajo de investigación tiene como objetivo establecer un modelo de sistema de evaluación de los aprendizajes para asegurar el desarrollo de las establecidas en el currículo del programa de medicina humana de la Universidad Nacional del Santa. El tipo de investigación La presente investigación es de tipo básica, descriptiva propositiva. El enfoque de investigación es mixto. Se utilizó como técnica la encuesta. En cuanto al instrumento, se utilizó un cuestionario. La muestra estuvo formada por 179 estudiantes de medicina y 76 docentes. Las conclusiones son, respecto al plan de estudios y documentos evaluativos, el 28,5% de los estudiantes mencionan que a veces están informados, el 48,0% afirman que casi siempre están informados y el 21,2% indican que siempre están informados. Así mismo el 33,0% de los estudiantes manifiestan que a veces los sílabos están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora, el 15,1% señalan que casi siempre están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora. Además, el 25.7% de los estudiantes explican que a veces los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje, pero el 48,0% y 24,0% consideran que casi siempre y siempre los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje. Conclusión, los estudiantes de medicina encuestados percibieron que la mayoría de los criterios propuestos en el plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS tenían una condición “no aceptable” para lograr aprendizajes, solo la planificación de la evaluación tuvo una percepción ligeramente aceptable.

Palabras clave: Sistema de evaluación, aprendizaje por competencias, medicina humana.

ABSTRACT

The objective of the research work was to establish a learning evaluation system model to ensure the development of those established in the curriculum of the human medicine program of the National University of Santa. The type of research This research is basic, propositional descriptive. The research approach is mixed. The survey was used as a technique. Regarding the instrument, a questionnaire was used. The sample consisted of 179 medical students and 76 teachers. The conclusions are, regarding the study plan and evaluation documents, 28.5% of the students mention that they are sometimes informed, 48.0% affirm that they are almost always informed and 21.2% indicate that they are always informed. Likewise, 33.0% of the students state that sometimes the syllables are available at the beginning of the cycle and are discussed for their knowledge and improvement, 15.1% indicate that they are almost always available at the beginning of the cycle and are discussed for your knowledge and improvement. Furthermore, 25.7% of the students explain that sometimes the syllables and evaluation guides are consistent with the competencies and learning abilities, but 48.0% and 24.0% consider that almost always the syllables and the Assessment guides maintain coherence with learning skills and abilities. Conclusion, the medical students surveyed perceived that most of the criteria proposed in the competency-based curriculum of the EPMH of the UNS had an “not acceptable” condition to achieve learning, only the evaluation planning had a slightly acceptable perception.

Keywords: Evaluation system, competency-based learning, human medicine.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. REALIDAD GENÉRICA DEL PROBLEMA

La educación basada en competencias, se sustenta en un modelo educativo que viene siendo utilizado por sus efectos de calidad y coherencia en las prácticas formativas de las carreras profesionales (Equipo del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2004). En este contexto la planificación de los currículos se adecua a los requerimientos de la sociedad, pero la evaluación es quien ha recibido más críticas por encontrarse deslindada de su principal función formativa, que es demostrar el nivel de competencias, fundamentándose en bases suficientemente sólidas.

Los programas profesionales usualmente deben cumplir con las condiciones mínimas para garantizar la calidad de la educación superior (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2016). Ante ello, se requieren de criterios de evaluación que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso propuesto para cada programa (Comisión Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación de Chile, 2015). Silva (2016) menciona que "estos criterios son una herramienta que orienta la definición de procesos claves para asegurar calidad al interior de programas de pregrado, sin embargo, cada carrera en específico establece una forma de alcanzar estos criterios".

De acuerdo a las demandas de un mundo globalizado, de la sociedad del conocimiento, los retos de la educación son cada vez más desafiantes, por lo que existe la necesidad de establecer y asegurar procesos de calidad que contribuyan de forma efectiva a la formación de egresados que requiere la sociedad del siglo XXI. Un ejemplo cercano es el chileno, en donde las carreras son evaluadas a través de un proceso de acreditación, el cual debería constituir "un elemento central a la hora de elegir una carrera, una institución o al seleccionar a un profesional o técnico" (Comisión Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación de Chile, 2007).

Los criterios son los ejes que guían la evaluación de los aprendizajes y que posibilitan asegurar la calidad del desarrollo de la carrera, con una orientación clara hacia la consecución de sus metas. Sin embargo, la preparación y capacitación idónea del

docente también influyen en el logro de los fines educativos, gracias a "poseer un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una compresión del clima cultural y social de la educación" (Szilagyi & Szecsi, 2011).

En México, Moreno (2010) señala que "se vive una efervescencia por las competencias", pero esta tendencia también tiene incertidumbres en su aplicación, pues los encargados de la Secretaría de Educación Pública contribuyeron en su momento a esta confusión, quizá de forma involuntaria (Moreno Olivos, 2012). Por esta razón, el personal docente requiere estar preparado para estos cambios que modifican las estructuras curriculares y didácticas, además de que los profesionistas de hoy tienen retos más desafiantes y competitivos. En tal sentido, los docentes asumen el compromiso ético de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende, de la evaluación, la cual debe abordarse desde un enfoque sistémico, holístico, estratégico y dialéctico, así como objetivo, participativo, flexible, dinámico, entre otras cualidades (Soca González, Galarza López, & Almuiñas Rivero, 2015).

En Cuba, la experiencia de la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) se destaca por su proceso de formación. Los resultados positivos devienen del fortalecimiento de las actividades curriculares y extracurriculares que se ofrecen a los estudiantes, mas se debe considerar la necesidad de aplicar "evaluaciones que retroalimenten la práctica diaria de este proceso y lo mejoren continuamente" (Soca González, Galarza López, & Almuiñas Rivero, 2015). Cabe precisar que estos procesos evaluativos solo se han limitado a un diagnóstico interno, basado en instrumentos obsoletos, sin tener en cuenta un modelo teórico y una metodología de relevancia, coherencia y pertinencia a las exigencias actuales de la calidad de la formación de los profesionales de la salud.

En el Perú, existe la necesidad de adaptar modelos de evaluación por competencias en la formación profesional y de los perfiles de egreso. Möller y Gómez (2014) explican que esta evaluación no se viene dando de forma sistemática ni integral, pues solo se centran a nivel de asignaturas y su reporte con promedios de notas sumativas, con mínima relación al perfil de egreso. De este modo, surge la interrogante sobre cómo evaluar el avance o logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso de los estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación.

Por otro lado, los estándares de calidad exigen rendir cuentas de los logros de las competencias profesionales. Tal es el caso de los modelos de acreditación de carreras universitarias en el Perú, en donde se exige que el programa de estudios utilice mecanismos para evaluar el desarrollo de las competencias definidas en el perfil del egresado (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 2017). Desde finales del siglo XX, se advierte que los planes de estudio de las carreras profesionales peruanas no aseguran necesariamente un perfil de egreso acorde a las necesidades de la sociedad, por tal razón, se han realizado modificaciones en la legislación que regula a las instituciones de educación superior universitaria, apareciendo la Ley Universitaria 30220, así como los procesos de licenciamiento para garantizar las condiciones básicas de calidad educativa regido por la SUNEDU y la SINEACE, haciendo énfasis en el desarrollo de un enfoque educativo por competencias, con la finalidad de garantizar el logro del perfil del egresado (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2016; Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 2017).

1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA REALIDAD ESPECÍFICA

Basados en la Ley Universitaria 30220, así como en los cambios normativos en el ámbito de licenciamiento universitario, certificación, calidad y acreditación de programas, la Universidad Nacional del Santa (UNS) ha venido actualizando el modelo educativo bajo el enfoque por competencia. Así, la Escuela Profesional de Medicina Humana (EPMH) adoptó dicho modelo educativo para desarrollar su plan de estudios, aprobado en el 2020, como mecanismo de mejora continua para demostrar que está comprendido para brindar una educación de calidad que responda a los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, un plan de estudios nuevo necesita contrastarse con programas de mayor envergadura o que hayan obtenido logros en poblaciones similares a la UNS. La aplicación del plan de estudios requiere de un sistema de evaluación por competencia, el cual debe orientar al docente para verificar el logro de las capacidades previstas en las competencias, situación que motiva a desarrollar esta investigación, con el fin de analizar y evaluar la situación actual del sistema de evaluación y proponer las mejoras en este proceso importante de la implementación, ejecución y evaluación curricular.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo diseñar un modelo de sistema de evaluación de aprendizajes para asegurar el logro de competencias establecidas en currículo del programa de medicina humana de la UNS?

1.3. ANTECEDENTES

La evaluación de los aprendizajes es una las actividades que más se realizan siendo incluso la más antigua, dentro de la evaluación educativa, pero en el ámbito de la escuela no se ha procesado y dialogado sobre la problemática que conlleva la mala praxis en esta materia, de tal manera que "los procesos evaluadores que se desarrollan en el aula, no siempre están al servicio del aprendizaje", así mismo, tampoco surgen como resultado de una sostenida reflexión pedagógica. Cabe señalar que la planificación es la instancia en donde el evaluador toma decisiones claves que impactarán inevitablemente en el desempeño del sujeto que aprende (Perassi, 2013).

Herrero y García (2015) concluyen que una propuesta metodológica de la evaluación para el desarrollo de competencias requiere una planificación docente intencionada y consciente, que facilite la participación del alumnado en la ejecución de tareas significativas y, a su vez, que incluya la reflexión y valoración del alumnado sobre sus fortalezas y debilidades, solo de esta forma se podrán plantear propuestas de mejora e innovación en la evaluación.

Soca *et al* (2015), en su estudio sobre procesos evaluativos en la educación médica cubana, planteó "la elaboración de un modelo para evaluar la calidad del proceso de formación básica del profesional en la ELAM". Según el modelo propuesto, la evaluación del médico en formación permite un seguimiento adecuado y una retroalimentación constante, las cuales permiten tomar decisiones correctivas en el tiempo y la forma adecuadas, concluyendo que "es de vital importancia implementar el modelo planteado, ya que se encontraron deficiencias requeridas, por otra parte, permite abordar el proceso a partir de un enfoque sistémico, holístico, estratégico y dialéctico", que busca "evaluar la calidad los procesos de formación básica; asimismo, el modelo se

clasifica como un modelo de autoevaluación y autorregulación" (Soca González, Galarza López, & Almuiñas Rivero, 2015).

Martínez-González *et al* (2017), en su estudio manifiesta que ha realizado "intervenciones educativas en algunas áreas de los programas académicos para hacer los cambios pertinentes, tanto en la enseñanza como en los contenidos, donde el estudio fue observacional, transversal". Para la recolección de datos, elaboró un examen general de conocimientos, escrito, con preguntas de opción múltiple y de respuesta única, de acuerdo a estándares internacionales, mientras que para el análisis psicométrico del examen se empleó el software ITEMAN V.4 (Assessment ESystems Corporation, www.assess.com) "con el modelo de teoría clásica de los test, donde en el examen clínico objetivo estructurado (ECOE) incluyó atributos de seis competencias del Perfil Intermedio II del Plan de Estudios 2010, elaborándose una tabla de especificaciones de acuerdo con el perfil del estudiante al término del 9º semestre de la licenciatura", ya que los resultados tienen una evidencia de validez y condición indispensable para una toma de decisiones racional, concluyendo que "las herramientas más usadas por los docentes son aquellas que presentan mayor facilidad de uso para ellos, a saber: archivo, tarea, carpeta, foro y enlace web, por lo que resulta conveniente promover un mayor uso de las mismas" precisando que puede promover el uso de otras modalidades que logren satisfacer las necesidades educativas (Martínez-González, y otros, 2017).

Cuadra-Martínez *et al* (2018), señalan que debe existir una integración de las teorías subjetivas (TS), profesionales (TP) y científicas (TC), los que implica ponerlas en un mismo estatus para el desarrollo de profesionales integrales, desde el enfoque de formación basado en competencias. Mencionan que "los procesos formativos pueden orientarse no solo desde la estructura socioeconómica y la racionalidad técnica, sino también desde los sentidos de los estudiantes, profesionales y beneficiarios de los servicios profesionales", teniendo en cuenta una metodología mixta que tome como punto de partida "el análisis de estudios empíricos y teóricos sobre la formación profesional, se argumenta que los profesionales ejercen su acción profesional, orientados por tres tipos de saberes: teorías científicas, profesionales y subjetivas", finalmente concluyen que "el desempeño profesional idóneo requiere de una formación profesional que incluya tres saberes TS, TP y TC". Según la experiencia en el desarrollo de la formación de profesionales de la salud y también de la universitaria se privilegia

el saber científico técnico, en donde las TC ocupan un rol protagónico, que posibilita que se desarrolle de manera preferente los complicados problemas que presenta nuestra comunidad (Cuadra-Martínez, Castro, & Juliá, 2018).

Sureda-Demeulemeester *et al* (2017) señalan que se necesita un contraste empírico riguroso de la eficiencia de las herramientas en función del tipo de competencia, por ello "proponen un modelo de gestión competencial sobre el continuo «pregrado/posgrado/profesionales en activo». Su finalidad es contribuir a la mejora de la formación y de la práctica profesional y, por ende, incrementar la calidad de la atención al paciente (Sureda-Demeulemeester, Ramis-Palmer, & Sesé-Abad, 2017).

En relación a la función pedagógica, se menciona que las evaluaciones presentan 3 etapas: diagnóstica, formativa y sumativa (Fernández Marcha, 2011). Jorba y Sanmartí (1993) señalan que la evaluación predictiva o diagnóstica inicial, tiene como finalidad fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades. Desde la perspectiva cognitiva, la evaluación formativa tiene como función estudiar cómo se manifiestan los procesos de aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que frente a una tarea el estudiante desarrolla alternativas de solución y estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado, en este contexto los errores son objeto de estudio puesto que nos brindan espacios para mejorar los procesos mentales en la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante. Mientras que la evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone énfasis en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas confiables de los logros de aprendizajes. "Tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema" (Jorba Bisbal & Sanmartí i Puig, 1993).

González-Segura *et al* (2018), en su investigación describe y explica una situación de procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el elemento didáctico en conflicto como punto de partida del sistema de gestión, para lo cual se vale de una encuesta virtual para recoger información de docentes universitarios. Los autores concluyen que "las herramientas más usadas por los docentes son aquellas que presentan mayor facilidad de uso: archivo, tarea, carpeta, foro y enlace web, observando que

existen discrepancias entre las finalidades pedagógicas declaradas por los desarrolladores de Moodle" y "los usos reales que los docentes hacen de las herramientas disponibles" (González-Segura, García-García, & Menéndez-Domínguez, 2018). Según se puede observar el uso rutinario de las herramientas que presentan mayor frecuencia no estarían siendo orientadas al desarrollo de competencias docentes en la utilización herramientas digitales, situación que podría revertirse, promoviendo talleres de capacitación en estas materias para las mejoras en el ejercicio de la tarea docente (González-Segura, García-García, & Menéndez-Domínguez, 2018).

Fliegel *et al* (2002) nos precisan que, si bien existen muchos planes de estudio para enseñar conceptos de EBM, que implican habilidades de pensamiento crítico de orden superior y son esenciales para ser un médico competente, "existen pocas herramientas para medir si los estudiantes son competentes en la aplicación de sus habilidades de EBM". Por ello, proponen una estación piloto como una herramienta innovadora y prometedora para medir varias habilidades de EBM de forma independiente, basado en computadora, definida como "relativamente simple de administrar, calificar y evaluar" (Fliegel, Frohna, & Mangrulkar, 2002).

Villa (2020), en su investigación sobre temas de evaluación ha podido analizar el impacto del Proyecto Tuning en Latinoamérica, para lo cual encuestó a 160 universidades de 18 países latinoamericanos, con una tasa de respuesta del 83,1%. El autor describe distintos conceptos y características, así como "las tipologías de competencias (transversales y específicas)" y "la distinción entre competencias genéricas en tres tipos (instrumentales, interpersonales y sistémicas)", coligiendo que "los procesos de innovación están muy vinculados con el desarrollo de competencias, que definen los distintos perfiles profesionales y su uso para la selección, formación y evaluación del personal" (Villa Sánchez, 2020). Esta experiencia permite reflexionar sobre los procesos internos a nivel de claustro universitario, respecto al sistema de gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje, específicamente en orientación al modelo de calidad que establecen estándares y criterios de calidad y por ende la acreditación de las carreras profesionales.

Ramos *et al* (2018), realizó una investigación sobre las "competencias profesionales específicas en la formación de médicos, de desarrollo tecnológico, mediante métodos teóricos, sistematizándose la obra de varios autores acerca del tema". Así, se

determinaron “diferentes posiciones en relación a la formación por competencias, el desempeño profesional y los modos de actuación profesional, basándose en las competencias profesionales específicas: comunicativa; clínica; epidemiológica; en educación en salud; docente; investigativa y gerencial”, concluyendo que “la formación basada en el desarrollo de competencias profesionales constituye una alternativa para mejorar la calidad de la formación dentro de la especialidad de Medicina General Integral y del servicio médico que se brinda en atención primaria de salud” (Ramos Hernández, Díaz Díaz, Valcárcel Izquierdo, & Ramírez Hernández, 2018). El sistema de evaluación se hace necesario en este contexto de competencias profesionales, para el logro de perfil de competencias es importante articular las dimensiones cognitivas, prácticas y afectivas, no solo se debe privilegiar al dominio cognitivo en la materia, sino valorar a cada una de ellas en su practicidad, en la forma como el futuro médico debe afrontar la realidad en el ámbito del mundo laboral.

Molina, Prieto y Domínguez (2021), en su trabajo de investigación presenta un “modelo de evaluación del aprendizaje por competencias para la carrera de grado de medicina”. Dicho estudio mixto consiste en una “triangulación múltiple intermétodo secuencial (cuali-cuanti-cuali) e intra-método cualitativo”, para lo cual utilizó “una entrevista semiestructurada y grupo de discusión con estudiantes y docentes de IV, V y VI año de Medicina, así como el método Delphi y análisis de contenido” (Molina Saavedra, Prieto Jiménez, & Domínguez Fernández, Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: Área clínica del grado de Medicina, UNAN - Managua, 2021). Concluye que “las actuales practicas evaluativas docentes son básicamente conductistas”, es decir, estas fueron mostradas en la “variabilidad de las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades docentes asistenciales y con una escasa variedad de técnicas e instrumentos de evaluación” (Molina Saavedra, Prieto Jiménez, & Domínguez Fernández, 2021). Se hace menester establecer una base de ruta de trabajo en el sistema de gestión de la evaluación de aprendizajes para establecer el alineamiento de las competencias con los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, por ende, el logro del perfil de egreso del futuro profesional.

Pulido (2019), realizó un estudio investigativo acerca del desempeño docente y rendimiento académico de estudiantes de medicina de una universidad privada de Nuevo Chimbote, cuya población estuvo conformada por 58 alumnos del décimo primer ciclo

de la facultad de medicina. Se utilizó un cuestionario para "medir el desempeño del docente, en función a la percepción del estudiante de medicina", mientras que se analizó "el rendimiento académico de los estudiantes extrayendo el ponderado final su registro académico" (Pulido Murillo, 2019). Se concluyó que "existe una correlación positiva moderada entre las variables desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes de medicina encuestados (Prueba Pearson, r=0,557)", lo que implica que el rendimiento académico será mayor mientras mayor sea el nivel de desempeño docente (Pulido Murillo, 2019). Esta experiencia invoca a asumir prácticas de mejora continua en relación a los procesos de gestión de la enseñanza y aprendizaje, y por ende, del sistema de evaluación. De similar manera, Molina (2019) concluyó que "las actuales prácticas evaluativas de los docentes son básicamente conductistas, se evidenció la variabilidad en las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades docentes asistenciales", mientras que "la propuesta de evaluación se desarrolló basado en el modelo CEFIMM (Contexto, Evaluador/Evaluado, Finalidad, Momentos, Metodología) en el que la evaluación es vista con un carácter holístico e incluye la valoración de la fase diferida".

Según Navas-Ríos y Ospina-Mejía (2020), un diseño curricular "está ligado a lo laboral, mientras se preocupa de formar la integridad de la persona, como un ser, un profesional y como sujeto social". De esta manera, la dimensión del acto educativo es decisiva en la formación académico del futuro profesional (Navas-Ríos & Ospina-Mejía, 2020). Gil (2021) lo define como una "metodología que busca la retroalimentación y contribución significativa en el desarrollo del perfil profesional logrando obtener capacidades en estudiantes, logrando la familiarización del trabajo en constante y continua coordinación e interacción entre docente-estudiante, y entre los mismos estudiantes".

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer un modelo de sistema de evaluación de los aprendizajes para asegurar el desarrollo de las establecidas en el currículo del programa de medicina humana de la Universidad Nacional del Santa

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el sistema de evaluación de los aprendizajes del currículo por competencias del programa medicina Humana de la UNS 2022
- Evaluar el sistema de evaluación de los aprendizajes del currículo por competencias del programa medicina Humana de la UNS 2022
- Sistematizar los resultados de la evaluación del sistema de evaluación de los aprendizajes del currículo por competencias del programa medicina Humana.
- Diseñar el modelo de evaluación de los aprendizajes de un currículo por competencias en el programa medicina Humana, en base a los resultados de la evaluación

1.5. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Ha: El sistema de evaluación de aprendizajes es aceptable para el logro de competencias establecidas en currículo del programa medicina Humana de la UNS.

Ho: El sistema de evaluación de aprendizajes no es aceptable para el logro de competencias establecidas en currículo del programa medicina Humana de la UNS.

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El presente estudio pretende mejorar el sistema de evaluación de aprendizajes orientados a un enfoque por competencia, siendo importante en la práctica pedagógica, en específico de la EPMH de la UNS. Se tiene en cuenta criterios del modelo de calidad y el modelo educativo, en coherencia a la dinámica formativa de las necesidades educativas, en respuesta a las demandas de la sociedad, para mejorar el proceso de implementación del sistema de evaluación para la mejora de las prácticas evaluativas orientados al enfoque curricular basado en competencias. Una experiencia similar sostiene que, en las carreras de pregrado general, se pretende brindar “una educación eficiente conforme a la realidad social en un entorno más competitivo y diverso”, dado que la finalidad de lo establecido es “facilitar los recursos importantes que se utilizarán para el desarrollo de los alumnos en el conocimiento e información actual, así también

como las destrezas, y capacidad personal y profesional de los alumnos" (Lorenzana Flores, 2012). Es por ello que, en concordancia con los temas revisados, se tendrá en cuenta el análisis del diseño curricular, específicamente la evaluación de los aprendizajes en relación al logro de competencias. Asimismo, desde el ámbito metodológico, el estudio se justifica, ya que, para lograr los objetivos de estudio, se procederá a emplear las técnicas de investigación, tales como el cuestionario y herramientas tecnológicos, con ello se busca estudiar el entorno donde se desarrollará la propuesta en materia de mejora del sistema de evaluación. Por otro lado, desde el ámbito social, la investigación se justifica en que la propuesta establecida será de contribución académica a la sociedad, a través de la formación de alumnos con perfiles de logros de calidad, en concordancia a la nueva malla curricular, puesto que se desarrollaran destrezas, conocimientos importantes, que permitirá tener a los alumnos adecuadas oportunidades laborales en lo largo de su vida. Además, una vez que se culmine los estudios, el egresado llevará consigo una formación humanística, es decir, que su comportamiento sea el adecuado con la sociedad, mostrando su vez, valores practicados y sobre todo demuestre competitividad en cualquier latitud del mundo.

La importancia del estudio se sustenta en la medida en que se busca comprometer a la institución superior en mejorar la calidad, innovación educativa que se brinda a los estudiantes, además; con la propuesta se busca llevar a cabo una formación integral que permita a los involucrados afrontar a una sociedad incierta. De igual manera la evaluación con el enfoque curricular forma parte principal del aprendizaje, ya que todo ello implicará observar y juzgar el trabajo realizado de cada alumno de medicina a través de criterios evaluativos, actividades de aprendizaje y principios formadores (Ávila & Paredes, 2015).

1.7. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones más importantes se debe destacar que, a finales del 2021 y durante el primer trimestre del 2022, algunas de las actividades en la universidad se realizaron de forma remota, lo que también afectó a las actividades académicas. Ello generó ciertas dificultades administrativas para acceder a la información, respecto a

documentos académicos y administrativos, datos sobre los alumnos, directivos y docentes de la escuela de medicina.

Al revisar los documentos normativos, se pudo apreciar que el “Reglamento del Estudiante de Pregrado de la UNS” no contiene una información clara y relevante para valorar el sistema de evaluación de aprendizaje, observándose ciertas discrepancias normativas, probablemente por la poca difusión y poco conocimiento que existe sobre las reformas curriculares. En tanto, existe un porcentaje importante de estudiantes y docentes que no están informados del contenido del plan de estudios actualizado del programa de medicina humana de la UNS.

Un sesgo a considerar es el efecto Hawthorne, pues cada participante fue susceptible de modificar su comportamiento ante la presencia del encuestador, por lo que el uso de un formulario de Google permitiría reducir esa experiencia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. EVALUACIÓN

2.1.1. CONCEPTO

Es una preocupación pedagógica tan antigua como el desarrollo de la humanidad, de tal manera que su estudio permanente en el seno de la cultura y sociedad han posibilitado avances significativos y en la actualidad; evaluar, significa darle valor a algo, dar valor a lo hecho. Como maestros de futuros profesionales en salud, es importante reconocer y valorizar cuánto y cómo se viene avanzando en el cumplimiento del conjunto de competencias de aprendizaje orientados al logro del perfil de egreso. Para efectos de la mejora continua, se considera necesario evaluar al propio sistema de evaluación, sobre todo a la evaluación de los aprendizajes dentro del programa planificado, identificar; si se está cumpliendo, si el profesionista está logrando niveles deseados en su formación integral, si está alcanzando las habilidades y destrezas previstas en el perfil de egreso. En este contexto de ideas, es pertinente precisar a la evaluación de manera como un ente orientador. Castillo y Cabrerizo (2009) describen las ideas que diversos autores poseían sobre la evaluación, por ejemplo, Tyler (1950) afirmó que "es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza", mientras que Lafourcade (1972) mencionó que el fin de la evaluación es "comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación". Por otro lado, Stufflebeam (1973) afirmaba que evaluar es el proceso de "planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas", a la vez que Mager (1975) afirmaba que permitía "determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona", ambos autores citados por Castillo y Cabrerizo (2009). En 1978, Attkinson concebía a la evaluación como "un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo"; al año siguiente, Lafourcade la definía como "una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación", para luego ser catalogada por Glass y Ellet (1980), y más tarde Wortman (1983) como "un conjunto de actividades teóricas y prácticas, pero sin un paradigma

generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar los saberes", todos los autores citados por Castillo y Cabrerizo (2009). Se precisa que evaluar implica emitir un juicio de valor sobre los resultados de la evaluación de los aprendizajes, situaciones de verificación que recaen en las percepciones que se tengan acerca del estudiante, en cuanto al logro de competencias, conocimientos y habilidades que son el soporte responder al contexto social que le toca vivir, responsabilidad que asume un docente al brindar una orientación pedagógica y evaluativa.

El estudio investigativo se centró en evaluar el sistema de evaluación de los aprendizajes del programa de medicina. Para ello, se tomó como base de comparación el perfil de egreso previsto en el currículo, el cual contiene las competencias generales, específicas y de especialidad, así como las acciones evaluativas de las cuales se espera recoger información, tanto en el desempeño del desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades, resultados que requieren se emita juicios de valor objetivos y conscientes y también subjetivos inconscientes, sobre los procesos de aprendizaje. Los primeros sobre la base de hechos visibles y perceptibles por el docente evaluador; como resultado de pruebas, trabajos aplicados, actitudes y conductas y usualmente estas evaluaciones objetivas son realizadas utilizando técnicas e instrumentos que actúan como observadores del proceso y progreso del estudiante. Respecto a la evaluación de juicio de experto, como evaluadores se refiere a impresiones subjetivas que se pueden emitir, de los logros de nuestros alumnos y alumnas, quienes tienen sus propios intereses, por las asignaturas, reocupaciones, potencialidades o inhibiciones, etc.

Todos los que se encuentran inmersos en tarea de enseñanza-aprendizaje tienen ideas teóricas y prácticas sobre evaluación, son conscientes de la importancia de la evaluación en el contexto de la dinámica del acto educativo, de forma que es necesario reflexionar sobre qué es la evaluación del aprendizaje. Bien se puede entender que la evaluación de los aprendizajes es un elemento consustancial al proceso educativo mediante el cual se identifica, observa, recoge y analiza datos, información, conocimientos relevantes, en relación al proceso y progreso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo y encaminar a la mejora continua. En este sentido, "evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las

competencias adquiridas por ellos en un contexto específico" (Pimienta Prieto, 2008, pág. 26).

Tal como se ha venido explicando, la evaluación no es un proceso simple ni fácil, es un proceso complejo y gradual. En el caso de medicina humana, se desarrolla a lo largo de toda la carrera, periodo en el que los estudiantes van adquiriendo autonomía y se van encaminando al logro del perfil de egreso.

2.1.2. CARACTERÍSTICAS

Roger (1989), citado por Castillo y Cabrerizo (2009), señala que la evaluación debe estar integrada en el diseño y en el desarrollo del currículum formativo para mejorar los procesos y lograr óptimos resultados de las actividades educativas; continua y progresiva durante todas las etapas de la acción pedagógica; es recurrente, en cuanto a ser un recurso que permite sea evaluado todo de manera sistemática; basada en criterios, pues estos servirán para la obtención de logros y generar comparación; debe ser decisoria, para establecer juicios sobre los que se va a evaluar y sobre estas metas en relación a resultados tomar decisiones; y debe de ser cooperativa, de tal manera que todos intervengan en el proceso de evaluación y sea participativo (pág. 30).

La evaluación del aprendizaje debe ser flexible, participativa, planificada y científica, además de continua, sistemática, integral, interrelacional, objetiva, efectiva y eficiente (Ley Leyva & Espinoza Freire, 2021), algunas de las cuales se resumen en la tabla 1.

2.1.3. ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Según Contreras (2013), los elementos esenciales en una evaluación de competencias, son cuatro: (a) el contexto, que se refiere al "diseño de un espacio de aprendizaje que refleje las condiciones bajo las cuales se aplicará el desempeño"; (b) el estudiante, el encargado de "movilizar sus recursos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) y producir resultados"; de similar forma, (c) la autenticidad de la actividad, la cual debe "implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieren juicio y un conjunto de tareas complejas"; finalmente, (d) los indicadores, los cuales "describen las evidencias, que reflejan la existencia de aprendizaje", además deben ser fiables y válidos, expresando criterios adecuados para calificar la variedad de las evidencias.

Tabla 1. *Características de una evaluación sistemática y planificada*

CARACTERÍSTICA	EJEMPLO
Integral	Tiene en cuenta evaluar contenidos: conceptuales, procedimental y lo actitudinal.
Continua	Se manifiesta durante todo el proceso del acto educativo.
Formativa y de progreso	Posibilita al estudiante un seguimiento de sus progresos monitoreando cada logro que se realiza.
Cooperativa	Se desarrolla en un contexto de trabajo colaborativo y participativo, posibilitando que todos sean capaces de valorar sus aprendizajes.
Autoevaluativa	Permite que el estudiante se valores y autorregule en sus procesos de aprendizaje.
Co-evaluativa	Fomenta que los estudiantes evalúen entre pares sus aprendizajes, sus resultados, valoren sus logros y revisen sus aspectos de mejora.
Flexible	La flexibilidad en la evaluación posibilita la mejora continua y el crecimiento de las capacidades.

2.1.4. FUNCIONES

La función pedagógica permite la identificación de las capacidades, destrezas y habilidades de los alumnos, sus experiencias y saberes previos, sus actitudes y vivencias, sus estilos de aprendizaje, sus hábitos de estudio, sus intereses. Toda información relevante, al inicio de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, permitirá adecuar la planificación a las características de los estudiantes, mientras se prevé mediante la función diagnóstica de la evaluación. A partir de los resultados de la información obtenida en la evaluación inicial, se puede proponer mejoras en cada uno de los aspectos, sean positivos o negativos, así como superar las deficiencias; en este sentido, es importante que la función pronóstica, tome medidas precautorias para gestar acciones sobre los resultados, es decir tiene que establecer un plan de actividades para iniciar desde lo que sabe el estudiante para gestar nuevos aprendizajes.

Es importante tener en cuenta la motivación, por cuanto refuerza y recompensa los resultados, posibilitando que el aprendizaje sea una actividad satisfactoria. Así mismo, fomenta la autonomía de los estudiantes, posibilitando que desarrollen su autoconciencia sobre sus procesos, de darse cuenta cómo aprende, piensa, cómo presta

atención, como se desenvuelve, es decir el alumno toma conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje para controlarlo y regularlo desarrollando cada vez más su autonomía. Es importante valorar la autoevaluación y coevaluación, este proceso recibe el nombre de función estimuladora o motivadora.

El seguimiento y monitoreo oportuno del proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de detectar logros o dificultades, se conoce como función reguladora, mientras que la estimulación y valoración de los resultados alcanzados al término de un período determinado, de acuerdo con los propósitos formulados, corresponden con la evaluación sumativa.

El proceso de evaluación permite verificar los logros de los aprendizajes al término de un ciclo o período, de formación. En este contexto, Martiniano Román precisa que "las principales funciones de la evaluación son el ajuste pedagógico, la comprobación del cumplimiento de los objetivos y la emisión de un juicio de valor sobre el aprendizaje de los alumnos" (MED, 2004, p. 332). En el contexto de la tarea educativa hablamos de la evaluación formativa permanente y con seguimiento: a medida que avanza el proceso educativo los conocimientos y necesidades de los alumnos evolucionan. La evaluación formativa es el control del proceso de aprendizaje y ha de materializarse en pautas y guiones de observación individual o grupal que faciliten el seguimiento del proceso.

2.1.5. EVALUACIÓN SEGÚN SU FINALIDAD

Castillo y Cabrerizo (2009) precisan lo que significa la evaluación en el ámbito de la finalidad. La evaluación diagnóstica consiste en que el docente "inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico", mientras que la evaluación formativa es una estrategia de mejora para "ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas", siendo la más adecuada para la "evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua" (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2009). Por otro lado, la evaluación sumativa es aquella que "se aplica al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo", en donde "cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y

procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas" (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2009).

2.1.6. FASES

En la tabla 2, se describe las fases del proceso de evaluación (MED, 2004).

Tabla 2. *Fases del proceso de evaluación*

PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
¿Qué evaluaré?	Es importante estar seguros de qué vamos a evaluar, esto significa revisar la planificación, identificar qué capacidades, destrezas y qué actitudes se evaluarán. Ello conducirá a tener en cuenta sobre lo que se va a evaluar durante un semestre académico, una unidad didáctica o sesión de aprendizaje. Como se puede ver, se da en un contexto de las intenciones de enseñanza, se debe incidir en lo que desarrolla en clase y se debe evitar la evaluación de algo que no se ha planificado.
¿Para qué evaluaré?	Se planifica y se precisa para qué servirá la información que se recogerá. Puede ser útil "para identificar el estado inicial de los estudiantes, para regular el proceso, para determinar el nivel de desarrollo alcanzado en alguna capacidad, destreza, habilidad, entre otros". Inclusive, puede servir para motivar y valorar el esfuerzo de los estudiantes.
¿Cómo evaluaré?	Selección de las "técnicas, instrumentos y procedimientos más adecuados para evaluar las competencias: capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes, considerando los propósitos a evaluar".
¿Con qué instrumentos evaluaré?	Se utiliza los "instrumentos más adecuados, indicadores de evaluación como un referente importante para optar por uno u otro instrumento".
¿Cuándo evaluaré?	Se establece el momento de recoger información.

2.2. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Durante la última década del siglo XX, se ha observado un conjunto de cambios en materia de procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende, en la evaluación de los aprendizajes que posiblemente han supuesto la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza. En relación a estos cambios, Mateo (2000) comenta que la tendencia a inicios del siglo XXI se

centraba en “orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertidos para conseguirlos”. Esto no significa dejar de requerir de ellos, sino darles un lugar de primacía, en tal sentido, el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. En esa concepción, se cumple uno de los principios básicos del paradigma organizado de la educación, al cual Hutmacher (1999), citado por Mateo (2000), denomina “la primacía de las finalidades”, según la cual “exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme a la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos” (pág. 57). Entre los factores que, a juicio de los expertos, han conducido a este nuevo enfoque, se puede mencionar a Mehaffy (2000), citado por Mateo (2000), quien hace alusión a “la nueva cultura del consumo”. El punto que debe prevalecer es el del usuario, en este caso del alumno. “En esta nueva cultura existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado”. “Las nuevas medidas de petición de responsabilidades de las administraciones”. La “accountability” centra su acción en la comprobación de la asunción de los objetivos previamente establecidos. “Los resultados más valorados son aquellos que se expresan en términos del rendimiento de los alumnos”. Las demandas de la sociedad, hay un creciente “interés de la sociedad en su conjunto por comprobar si los estudiantes finalizan su formación, habiendo adquiridos aquellos conocimientos, competencias y habilidades que garanticen buena inserción en niveles de formación de orden superior en la vida social y laboral”.

Cambios en los contenidos sujetos a evaluación. En esta nueva concepción se añaden a los contenidos tradicionales (conceptuales) los contenidos procedimentales y actitudinales y a todos ellos se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores que se incorporan a la evaluación.

Al respecto, se puede citar también lo manifestado por Monereo (1997), quien los precisa como competencias básicas: (a) aprender a aprender, que implica “aprendizaje permanente, aprendizaje autónomo, aprendizaje auto-regulado, aprendizaje en amplitud, aprendizaje estratégico”, (b) aprender a trabajar en equipo, que implica “aprendizaje cooperativo, aprendizaje en red, aprendizaje institucional”, (c) aprender a comunicarse, que implica “lenguaje disciplinar, comunicación en multimedia, prioridad aspectos semánticos”, (d) aprender a empatizar, que implica “aprendizaje emocional,

perspectivismo", (e) aprender a ser crítico, que implica "argumentar, contrastar opiniones", y (f) fijarse metas, que implica "auto concepto, auto estima, auto motivación".

2.3. CAMBIOS EN LA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Estos cambios exigen que los profesores utilicen su juicio de experto, de manera eficiente, sean capaces de entender las diferentes necesidades de aprendizaje de sus alumnos y poder adecuarse a estas condiciones.

2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Al respecto, Mateo (2000) presenta los enfoques tradicionales de la evaluación de los aprendizajes frente a las alternativas emergentes, tal como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3. *Comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa*

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
• "Este enfoque suele recoger la información evaluativa mediante test elaborados por el propio profesor o estandarizados" • La utilización de procedimientos evaluativos con instrumentos de enfoque tradicional, no permite que se pueda identificar cómo aprenden los estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum a sus aprendizajes. • Esta modalidad no permite identificar qué tipo de capacidades estarían en riesgo, dejando de lado los aprendizajes significativos. • Los resultados de este tipo de evaluación sólo proporcionan información cuantificada en desmedro de resultados cualitativos.	• "En esta modalidad se incide enfatiza en el uso de métodos y procedimientos que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades". Este nuevo enfoque es conocido como "evaluación alternativa". • Debido a su forma como se manifiesta se pueden denominar: Evaluación auténtica y de ejecución. • Es factible que se use toda la gama de métodos e instrumentos que sean capaces de recoger resultados de aprendizaje significativo con diferentes tipos de pruebas. Usan como base de comparación el logro de las capacidades académicas. • Es importante señalar que todos los sistemas alternativos comprometen al alumno en la realización de algún tipo de ejecución. • Debe existir el compromiso de los estudiantes con la evaluación de sus propios aprendizajes.

Tabla 4. *Características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa*

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA
• Considera diversas pruebas objetivas "de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc". • Juicio evaluativo basado en la "recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones". • Otro método consiste en "la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos". • El evaluador puede "presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación". • La evaluación suele ser generalizable. • No permite la mejora de la acción instruccional. • El docente decide sobre su evaluación.	• Se tiene en cuenta "experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes". • Juicio evaluativo basado en la "observación, en la subjetividad y en el juicio profesional el cual requiere experticia por parte de maestro". • Focaliza la evaluación, "de manera individualizada sobre alumnos a luz de sus propios aprendizajes". • Es cualitativa, pues "habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo". • La evaluación tiende a ser idiosincrásica. • Posibilita la mejora de la situación de diseño curricular. • Es holística y los estudiantes participar en su propia evaluación, de tal manera que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Con las ideas expuestas por diversos autores, es importante señalar estas diferencias significativas, cuyas características se describen en la tabla 4. Como maestros responsables, ellos son los llamados a asumir el compromiso de desarrollar las capacidades que los alumnos requieren, ya sea para su inserción en el contexto social cambiante como para tender a la ideación de aproximaciones con el mayor carácter de autenticidad posible. Así mismo, es preciso tener en cuenta algunas diferencias y semejanzas entre la evaluación alternativa y la evaluación de ejecución. Frazze y Rudnitski (1995), citado por Mateo (2000), señalan como ejemplos de aproximaciones a la autenticidad, "la resolución de problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas reales, la creación de videos, trabajos de campo, desarrollo de demostraciones, la construcción de modelos, la promoción de debates, la publicación de diarios escolares", de tal manera que "la clave está en recordar que la evaluación auténtica es aquella que evalúa las ejecuciones de los estudiantes bajo situaciones

estratégicas que conectan a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real".

Finalmente, basándonos en lo manifestado por Wolf y Reardon (1996), citado por Mateo (2000), las características más básicas de los dos grandes enfoques serán el tradicional y el alternativo.

2.4.1. MODELO CLÁSICO DE LA EVALUACIÓN

Dentro de los denominados "modelos clásicos, se incluyen todos los que buscan una consecución de metas, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler. Igualmente, están dentro de este grupo el "Modelo C.I.P.P" de Staufflebeam y Shinkfield (1987), el cual señala cuatro tipos de evaluación: (a) "C", respecto a la evaluación del contexto, (b) "I", respecto a la evaluación de entrada o *input*, (c) "P", respecto a la evaluación del proceso, y (d) "P", respecto a la evaluación del producto u *output*.

2.4.2. MODELO ALTERNATIVO DE LA EVALUACIÓN

Dentro de ellos, uno de los modelos que más repercusión y acogida ha tenido es el de "evaluación responsable" de Stake, con el apoyo de Guba y Lincoln (Alcaraz Salarirche, 2015). Este modelo "incide más sobre las acciones reales (lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones iniciales (objetivos)". Este modelo de evaluación focaliza su atención en el proceso, de forma que "la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa, tales como profesores, órganos directivos escolares, etc".

El modelo de "evaluación iluminativa", desarrollado por Parlett y Hamilton (1976) consiste en "descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes".

Dentro de los modelos integradores, se destaca el "modelo de Salvia y Hughes" (1990), que intenta establecer la relación directa propuesta entre enseñar y evaluar, e integra los siguientes elementos: "análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículum, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests".

2.5. MARCO CONCEPTUAL

Evaluación. Son procesos dinámicos complejos que comprenden; la recogida de información, el establecimiento de un juicio y la toma de decisiones para la mejora continua.

Evaluación de los aprendizajes. Es un proceso dinámico que valora el logro de las capacidades, destrezas y habilidades adquiridas en un determinado contexto de aprendizaje; mediante este proceso se recoge y analiza datos, información, conocimientos relevantes, en relación al proceso y progreso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo y encaminar a la mejora continua.

Competencia. Para Perrenoud (2004), citado por Castillo y Cabrerizo (2009), las competencias son: "síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas" (pág. 61).

Modelo de Evaluación. Sistema de evaluación de aprendizajes basados en criterios, indicadores y pautas que permiten recoger evidencias de desempeños que realizan los estudiantes para demostrar logros de competencia en la formación de la carrera profesional.

Currículo por Competencias. Conjunto de conocimientos, actividades, experiencias, métodos de enseñanza y otros elementos y medios, empleados para alcanzar los fines educativos, objetivos educacionales y competencias de la acción educativa en un campo determinado, contiene los planes de estudio.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. MATERIALES

3.1.1. POBLACIÓN

Según Van den Broeck, Sandoy y Brestoff (2013), la población es definida como un grupo de individuos, elementos que se busca para analizar, integrar la muestra en relación con la investigación. En ese sentido, la población está conformada por dos subpoblaciones pertenecientes a la EPMH de la UNS: la primera compuesta por estudiantes, y la segunda por docentes. Así, la población fue de 430 participantes (335 estudiantes y 95 docentes).

3.1.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Estudiantes de medicina de la EPMH de la UNS que se han encontrado matriculado en el período 2022.
- Docentes de la EPMH de la UNS que posean contrato laboral vigente con la institución en el periodo 2022.

3.1.3. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Estudiantes de medicina de la EPMH de la UNS que se hayan encontrado en condición de "inhabilitación", al momento de la recolección de los datos.
- Estudiantes de medicina y docentes de la EPMH de la UNS que hayan participado de la prueba piloto realizada para asegurar la validez de contenido del instrumento.

3.1.4. MUESTRA

Se realizó un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional, tanto para la población de estudiantes, como para los docentes. En ese sentido, la muestra de estudiantes se calculó gracias a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 p.q}{e^2 + \frac{(z^2 (p*q)}{N}}$$

Donde

n = Tamaño de la muestra estudiantes

z = Nivel de confianza deseado (90%)

p = Proporción de la población con la característica deseada (50%)

q = Proporción de la población sin la característica deseada (50%)

e = Nivel de error dispuesto a cometer (10%)

N = Tamaño de la población

De esta manera, se calculó que la población de estudiantes debía contar con mínimo 30 alumnos.

Por su parte, la muestra de docentes se calculó gracias a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 p.q}{e^2 + \frac{(z^2 (p*q)}{N}}$$

Donde

n = Tamaño de la muestra docentes

z = Nivel de confianza deseado (90%)

p = Proporción de la población con la característica deseada (50%)

q = Proporción de la población sin la característica deseada (50%)

e = Nivel de error dispuesto a cometer (10%)

N = Tamaño de la población

De esta manera, se calculó que la población de docentes debía contar con mínimo 30 profesores.

Luego, la asignación se ponderó, teniendo en cuenta la cantidad de población registrada en la EPMH de la UNS

3.1.5. UNIDAD DE ANÁLISIS

Participante directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EPMH de la UNS, durante el período 2022

La muestra estuvo constituida por 179 estudiantes de medicina y 76 docentes en base a las formulas que se aplicó para establecer el estudio.

3.2. MÉTODOS

3.2.1. TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo básica, constituyéndose en descriptiva propositiva. Para Chávez (2007), la investigación descriptiva busca especificar las propiedades importantes de una determinada población que sea sometido a análisis; asimismo, este mide y evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del objetivo de estudio, para ello se selecciona diversos métodos para poder describir lo que se investiga; y a su vez es propositivo, puesto que se da desde un diagnóstico, se establecen objetivos y se idealizan estrategias para lograr alcanzarlos. De igual modo, la investigación y recojo de información se dio en un tiempo relativamente corto, cuya finalidad es explicar las variables, estimar el impacto que genera, y los factores que influyen en el mismo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 154).

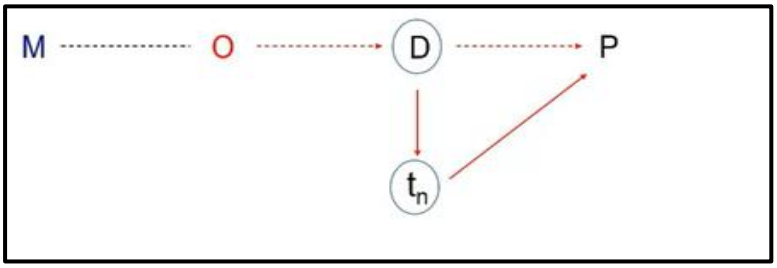
El enfoque de investigación mixto, para Barrantes (2013), es un proceso que recoge, analiza y mezcla datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Por tanto, se utilizaron dos métodos; el inductivo, basado en la observación directa de los hechos o fenómenos, en la experimentación y en el estudio de las relaciones e influencias que existen entre ellos, y el deductivo, el cual parte de lo general a lo particular, se va de arriba hacia abajo, de lo conocido a lo desconocido.

Al mismo tiempo, se empleó el método analítico, que consiste en la separación de un objeto en sus partes y la consideración de sus relaciones entre sí y con el todo, así como el método sintético, que involucra el componer las partes en un todo.

3.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio según su finalidad está enmarcado en el tipo de investigación básica (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). En específico, el enfoque estuvo sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS, durante el período 2022.

En tal sentido, para contrastar la hipótesis, se empleará el siguiente diagrama:



En donde:

- M: Estudiantes y docentes de la EPMH de la UNS, que han formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el periodo 2022.
- O: Información de interés que se recogerá de la muestra.
- D: Diagnóstico y evaluación del sistema de evaluación de los aprendizajes del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS.
- Tn: Análisis de teorías.
- P: Propuesta pedagógica para la mejora del sistema de evaluación de los aprendizajes.

3.2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Se considera como variable de estudio al sistema de evaluación de aprendizajes y al "Modelo de evaluación de los aprendizajes".

- Definición conceptual

Según Arribas (2017), refiere que en su función sumatoria como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de

competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que tiene que ser la evaluación.

Según López *et al* (2007), el modelo permite "resguardar las expectativas del estudiante con respecto a cómo va a ser evaluado y explicitar qué se espera de él en cuanto a su aprendizaje durante el proceso formativo", así como también sirve para "perfilar los modos de ejercer una práctica educativa, entendiendo por ésta la interacción entre alumno, docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación".

- Definición operacional

Modelo de evaluación de aprendizajes: Es un referente de criterios e indicadores directamente relacionados con las competencias prevista en el currículo, prevé en su organización, el uso de técnicas, procedimientos e instrumentos que permitan la verificación del logro de los aprendizajes en la formación de la carrera profesional.

Evaluación de los aprendizajes: Es un proceso dinámico que valora el logro de las capacidades, destrezas y habilidades adquiridas en un determinado contexto de aprendizaje; mediante este proceso se recoge y analiza datos, información, conocimientos relevantes, en relación al proceso y progreso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo y encaminar a la mejora continua.

3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizó como técnica la encuesta, que es descrito por Lopéz-Roldán y Fachelli (2015) como la técnica que permite la recolección de información, a través de un cuestionario aplicado a un determinado grupo de individuos que parten de una problemática de investigación. Según Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), es el proceso de diálogo que se da entre dos a más personas, cuya finalidad es recoger la mayor información posible para poder determinar el propósito del estudio.

En cuanto al instrumento, se utilizó un cuestionario de preguntas que, según Gómez (2012), está se estructura y conforma por una serie de preguntas, útil para la investigación científica, pues puede recoger la información necesaria para dar respuesta a la problemática. Así, se analizó diversas documentaciones de la EPMH de la UNS,

además de una reunión con docentes y alumnos del programa, con el fin de profundizar en las perspectivas del estado actual de la evaluación de los aprendizajes. Producto de ello, se obtuvo un cuestionario de 30 ítems con formato de respuesta tipo Likert, cuyas opciones de respuesta son "nunca", "a veces", "casi siempre" y "siempre" (anexo 1). Este instrumento se organizó en cuatro secciones: "planificación de la evaluación" (9 ítems), "etapas de la evaluación" (7 ítems), "técnicas e instrumentos de la evaluación" (11 ítems) y "modelo de sistema de evaluación" (3 ítems).

Para valorar de un ítem, como "aceptable" se estableció criterios de nivel de aceptabilidad; que la sumatoria de las valoraciones de "siempre" y "casi siempre" logre el 75% a más, mientras que los ítems que no logran esta sumatoria se consideran "no aceptables". Se hizo este filtro de aceptación para ambos sujetos de estudio y se cumplió en la triangulación tanto para estudiantes como docentes, lo que permite finalmente tomar la decisión de establecer la condición: aceptable y no aceptable. (tabla 5).

Tabla 5. *Valoración del logro de aprendizajes del plan de estudios por competencias*

CONDICIÓN DEL LOGRO	VALORACIÓN
Aceptable	Item con condición "aceptable", tanto para los estudiantes como para los docentes
No aceptable	Item con condición "no aceptable", al menos, para uno de los participantes (estudiantes o docentes)

3.2.5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Se realizó una prueba piloto para asegurar la validez del contenido del instrumento. Se seleccionó aleatoriamente a 40 estudiantes y 22 docentes de la EPMH de la UNS, a quienes se les aplicó la encuesta, cumpliendo con un criterio de exclusión y quedando impedidos de continuar en el estudio. Basados en la tabla 5, los ítems mostraron una buena consistencia interna, determinando un alfa de Cronbach global de 0,946.

3.2.6. PROCEDIMIENTOS

Se identificó a los estudiantes de medicina y docentes que estaban aptos para aplicarles el cuestionario final, con una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el 29 de julio y el 18 de diciembre del 2022. Luego, se contactó con

cada participante de forma virtual, para lo cual se le explicó la finalidad del trabajo de investigación y se consultó si brindaría su consentimiento para el llenado de la encuesta. Ante una respuesta afirmativa, se le brindó un enlace web que contenía un formulario de Google que contenía los 30 ítems del cuestionario.

Todos los datos fueron recopilados exclusivamente por el investigador, quien es el único capaz de acceder a los datos en bruto, asegurando su uso correcto y manteniendo la anonimidad de cada participante.

Tabla 6. *Fiabilidad del instrumento "Modelo de evaluación de aprendizaje"*

N° DE ELEMENTOS	**ALFA DE CRONBACH DEL INSTRUMENTO**
30	0,946
ITEM	**ALFA DE CRONBACH DEL ELEMENTO**
P1	0,945
P2	0,947
P3	0,944
P4	0,943
P5	0,943
P6	0,943
P7	0,946
P8	0,943
P9	0,948
P10	0,945
P11	0,944
P12	0,943
P13	0,943
P14	0,943
P15	0,943
P16	0,944
P17	0,944
P18	0,943
P19	0,944
P20	0,943
P21	0,944
P22	0,944
P23	0,944
P24	0,945
P25	0,945

P26	0,944
P27	0,945
P28	0,947
P29	0,946
P30	0,945

3.2.7. PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El investigador se valió de una hoja de cálculo de Google para mantener un orden en la información recolectada. Para el análisis estadístico, se utilizó el programa estadístico SPSS v.25, el cual sirvió para hacer el vaciado preciso de datos y la matriz de las variables de estudio. De este modo, en el análisis descriptivo, se reportó la variable de interés utilizando frecuencias y porcentajes.

3.3. ASPECTOS ÉTICOS

En el marco de la investigación, para el presente estudio se tomó en cuenta los diversos principios jurídicos y éticos de acuerdo a la EPMH de la UNS. Para ello, se enfocó en respetar la autonomía del encuestado, mediante un consentimiento informado, documento importante para que la persona de estudio tenga conocimiento acerca de la investigación que se va a trabajar y la intervención concreta que tendrá dentro de ella. Asimismo, respetó la voluntad del encuestado, quien tuvo la opción de negarse a responder la encuesta, aun cuando haya culminado con todos los ítems. También se encuentra presente el principio de veracidad, puesto que todos los datos presentados son reales, cada cita se encuentra respaldada con su respectivo autor, y las referencias se encuentran redactadas según la 7° edición de las Normas APA.

El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Escuela de medicina de la Universidad Nacional del Santa ; asimismo, todo dato recolectado del participante se mantuvo en estricta confidencialidad (Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2016).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.RESULTADOS

Se encuestó a 179 estudiantes de medicina y 76 docentes (tablas 7, 8, 9 y 10)

Tabla 7. *Planificación de la evaluación*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P1. Estar informado del plan curricular y otros documentos evaluativos		
ACEPTABLE		
Siempre	38 (21,2)	30 (39,5)
Casi siempre	86 (48,0)	38 (50,0)
NO ACEPTABLE		
A veces	51 (28,5)	8 (10,5)
Nunca	4 (2,2)	0 (0)
P2. Sílabos disponibles al inicio del ciclo y dialogados para conocimiento y mejora		
ACEPTABLE		
Siempre	27 (15,1)	32 (42,1)
Casi siempre	81 (45,3)	26 (34,2)
NO ACEPTABLE		
A veces	59 (33,0)	17 (22,4)
Nunca	12 (6,7)	1 (1,3)
P3. Sílabos y guías de evaluación coherentes con las competencias y capacidades		
ACEPTABLE		
Siempre	43 (24,0)	26 (34,2)
Casi siempre	86 (48,0)	35 (46,1)
NO ACEPTABLE		
A veces	46 (25,7)	13 (17,1)
Nunca	4 (2,2)	2 (2,6)
P4. Respeto de los criterios y procedimientos en las guías de evaluación		
ACEPTABLE		
Siempre	31 (17,3)	28 (36,8)
Casi siempre	88 (49,2)	31 (40,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	53 (29,6)	17 (22,4)
Nunca	7 (3,9)	0 (0)

Tabla 7. *continuación…*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P5. Explicación del sistema de evaluación de los aprendizajes al inicio del curso		
ACEPTABLE		
Siempre	62 (34,6)	42 (55,3)
Casi siempre	77 (43,0)	24 (31,6)
NO ACEPTABLE		
A veces	35 (19,6)	10 (13,2)
Nunca	5 (2,8)	0 (0)
P6. Comunicación de las capacidades que se pretenden desarrollar en el curso		
ACEPTABLE		
Siempre	51 (28,5)	34 (44,7)
Casi siempre	71 (39,7)	33 (43,4)
NO ACEPTABLE		
A veces	49 (27,4)	8 (10,5)
Nunca	8 (4,5)	1 (1,3)
P7. Sílabos con cronograma de evaluaciones durante el semestre		
ACEPTABLE		
Siempre	100 (55,9)	51 (67,1)
Casi siempre	52 (29,1)	13 (17,1)
NO ACEPTABLE		
A veces	24 (13,4)	9 (11,8)
Nunca	3 (1,7)	3 (3,9)
P8. Evaluación escrita en concordancia con las capacidades previstas en el programa		
ACEPTABLE		
Siempre	53 (29,6)	35 (46,1)
Casi siempre	86 (48,0)	31 (40,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	36 (20,1)	9 (11,8)
Nunca	4 (2,2)	1 (1,3)
P9. Valoración del sistema de evaluación de los aprendizajes al final del curso		
ACEPTABLE		
Siempre	50 (27,9)	21 (27,6)
Casi siempre	50 (27,9)	24 (31,6)
NO ACEPTABLE		
A veces	54 (30,2)	21 (27,6)
Nunca	25 (14,0)	10 (13,2)

En la tabla 7, se observa que el 28,5% de los estudiantes mencionan que a veces están informados del plan de estudios y otros documentos evaluativos en el que se establecen los criterios de evaluación en cada una de las asignaturas, pero con mayor notoriedad el 48,0% de los estudiantes afirman que casi siempre están informados del plan de estudios y otros documentos evaluativos en el que se establecen los criterios de evaluación en cada una de las asignaturas y el 21,2% indican que siempre están informados de la planificación de la evaluación. Así mismo el 33,0% de los estudiantes manifiestan que a veces los sílabos de las asignaturas están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora, sin embargo, el 45,3% y 15,1% de los estudiantes señalan que casi siempre y siempre los sílabos de las asignaturas están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora. Además, el 25.7% de los estudiantes explican que a veces los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje, pero el 48,0% y 24,0% de los estudiantes consideran que casi siempre y siempre los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje. De la misma manera, el 29,6% de los estudiantes expresan que a veces en la evaluación de aprendizajes se respeta los criterios y procedimientos establecidos en los sílabos o las guías docentes de evaluación, no obstante, el 49,2% y 17,3% de los estudiantes aclaran que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizajes se respeta los criterios y procedimientos establecidos en los sílabos o las guías docentes de evaluación. De modo similar al inicio de la asignatura se explica a veces el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar por parte de los docentes, así opinan el 19,6% de los estudiantes, aun así, existe un 43,0% y 34,6% de los estudiantes que establecen, que casi siempre y siempre al inicio de la asignatura se les explica el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar. A su vez, al presentar el sílabo, se advierte que el 27,4% de los estudiantes consideran que a veces se comunican que capacidades se pretenden desarrollar en las asignaturas, en cambio con mayor incidencia el 39,7% y 28,5% de los estudiantes notaron que casi siempre y siempre respectivamente, se les comunica que capacidades se pretenden desarrollar en las asignaturas. Otro rasgo de la planificación de la evaluación es que con mayor porcentaje de 29,1% y 55,9% de los estudiantes califican que el sílabo casi siempre y siempre contiene el cronograma de las evaluaciones de las asignaturas durante el semestre. En cuanto a la evaluación escrita que se aplica para verificar los logros de aprendizaje, el 20,1% de los estudiantes creen

que a veces esta en concordancia a las capacidades previstas en el programa silábico de la asignatura, mientras que 48,0% y 29,6% de los estudiantes señalan que casi siempre y siempre están en concordancia a las capacidades previstas en el programa silábico de la asignatura. Finalmente, el 14,0% y el 30,2% de los estudiantes aseguran que nunca y a veces hace una evaluación del sistema de la evaluación de los aprendizajes al finalizar la asignatura, el 27,9% de los estudiantes aceptan que casi siempre y siempre, al finalizar la asignatura, se hace una evaluación del sistema.

En cuanto a los docentes, al planificar la evaluación previamente, la tabla 6 señala que el 50,0% y 39,5% casi siempre y siempre están informados del plan curricular y otros documentos evaluativos en el que se establecen los criterios de evaluación en cada una de las asignaturas. Así mismo el 22,4% de los docentes manifiestan que a veces los sílabos de las asignaturas están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora, sin embargo, el 34,2% y 42,1% de los docentes indican que casi siempre y siempre los sílabos de las asignaturas están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora. Además, el 17.1% de los docentes señalan que a veces los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje, pero el 46,1% y 34,2% de los docentes consideran que casi siempre y siempre los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje. De la misma manera el 22,4% de los docentes consideran que a veces en la evaluación de aprendizajes se respeta los criterios y procedimientos establecidos en los sílabos o las guías docentes de evaluación, no obstante, el 40,8% y 36,8% de los docentes aclaran que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizajes se respeta los criterios y procedimientos establecidos en los sílabos o las guías docentes de evaluación. De modo similar al inicio de la asignatura se explica a veces el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar por parte de los docentes en un 13,2%, aun así, existe un 31,6% y 55,3% de los docentes que casi siempre y siempre al inicio de la asignatura explica el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar. A su vez, al presentar el sílabo, se observa con mayor incidencia que el 43,4% y 44,7% de los docentes casi siempre y siempre respectivamente, comunican que capacidades se pretenden desarrollar en las asignaturas. Otro rasgo de la planificación de la evaluación es que el 67,1% de los docentes mencionan que el sílabo siempre contiene el cronograma de las evaluaciones de las asignaturas durante el semestre. En cuanto a la evaluación escrita que se aplica

para verificar los logros de aprendizaje, el 40,8% y 46,1% de los docentes señalan que casi siempre y siempre están en concordancia a las capacidades previstas en el programa silábico de la asignatura. Finalmente, mientras el 13,2% y el 27,6% de los docentes nunca y a veces hace una evaluación del sistema de la evaluación de los aprendizajes al finalizar la asignatura, el 31,6% y 27,6% de los docentes casi siempre y siempre, al finalizar la asignatura, hace una evaluación de dicho sistema.

Tabla 8. *Etapas de la evaluación*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P10. Planteamiento la evaluación diagnóstica al inicio del curso por parte de docentes		
ACEPTABLE		
Siempre	20 (11,2)	19 (25,0)
Casi siempre	70 (39,1)	26 (34,2)
NO ACEPTABLE		
A veces	56 (31,3)	27 (35,5)
Nunca	33 (18,4)	4 (5,3)
P11. Superación de las debilidades gracias a la evaluación diagnóstica		
ACEPTABLE		
Siempre	21 (11,7)	15 (19,7)
Casi siempre	62 (34,6)	36 (47,4)
NO ACEPTABLE		
A veces	60 (33,5)	22 (28,9)
Nunca	36 (20,1)	3 (3,9)
P12. Evaluación formativa centrada en desarrollar capacidades y competencias		
ACEPTABLE		
Siempre	41 (22,9)	30 (39,5)
Casi siempre	89 (49,7)	36 (47,4)
NO ACEPTABLE		
A veces	41 (22,9)	10 (13,2)
Nunca	8 (4,5)	0 (0)
P13. Evaluación participativa y permanente para reforzar y realimentar aprendizajes		
ACEPTABLE		
Siempre	40 (22,3)	38 (50,0)
Casi siempre	83 (46,4)	28 (36,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	48 (26,8)	9 (11,8)
Nunca	8 (4,5)	1 (1,3)

Tabla 8. *continuación…*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P14. Evaluaciones de control en concordancia con el sílabo y el desarrollo en clase		
ACEPTABLE		
Siempre	47 (26,3)	36 (47,4)
Casi siempre	87 (48,6)	28 (36,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	42 (23,5)	12 (15,8)
Nunca	3 (1,7)	0 (0)
P15. Evaluación sumativa que posibilita el desempeño de la capacidad creativa		
ACEPTABLE		
Siempre	33 (18,4)	21 (27,6)
Casi siempre	98 (54,7)	41 (53,9)
NO ACEPTABLE		
A veces	43 (24,0)	13 (17,1)
Nunca	5 (2,8)	1 (1,3)
P16. Aplicación de controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieran secuencia de contenidos para el logro de capacidades		
ACEPTABLE		
Siempre	17 (9,5)	18 (23,7)
Casi siempre	70 (39,1)	32 (42,1)
NO ACEPTABLE		
A veces	74 (41,3)	23 (30,3)
Nunca	18 (10,1)	3 (3,9)

En la tabla 8, se muestra que el 18,4% y el 31,3% de los estudiantes enuncian que al inicio del desarrollo de la asignatura nunca o a veces plantean la evaluación diagnostica, pero el 39,1% y 11,2% de los estudiantes expresan que casi siempre y siempre al inicio del desarrollo de la asignatura plantean la evaluación diagnostica. Así mismo el 20,1% y 33,5% de los estudiantes manifiestan que nunca o a veces, el resultado de la evaluación diagnostica han posibilitado superar las debilidades encontradas, sin embargo, el 34,6% y 11,7% de los estudiantes indican que casi siempre y siempre los resultados de la evaluación diagnostica han posibilitado superar las debilidades encontradas. Además, el 22.9% de los estudiantes señalan que a veces la evaluación formativa en conocimientos está centrada a desarrollar las capacidades y competencias (dominio del tema), en cambio el 49,7% y 22,9% de los estudiantes consideran que casi siempre y siempre la

evaluación formativa en conocimientos está centrada a desarrollar las capacidades y competencias (dominio del tema). De la misma manera el 26,8% de los estudiantes interpretan que a veces la evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes, no obstante, el 46,4% y 22,3% de los estudiantes revelan que casi siempre y siempre la evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes. De modo similar las evaluaciones de control de aprendizajes a veces tienen correspondencia con lo previsto en el silabo y desarrollo en clase, así lo explica el 23,5% de los estudiantes, aun así, existe un 48,6% y 26,3% de los estudiantes que precisan que casi siempre y siempre las evaluaciones de control de aprendizajes tienen correspondencia con lo previsto en el silabo y desarrollo en clase. A su vez, en la evaluación de aprendizaje sumativa se observa que el 24,0% de los estudiantes dicen que posibilita el desempeño de la capacidad creativa en la solución de problemas o casos que se plantean, pero con mayor incidencia el 54,7% de los estudiantes reflexionaron al decir que casi siempre, la evaluación de aprendizaje sumativa posibilita el desempeño de la capacidad creativa en la solución de problemas o casos que se plantean y el 18,4% de los estudiantes se reafirma con un siempre lo mencionado anteriormente. Finalmente, otro rasgo de las etapas de la evaluación es que el 41,3% de los estudiantes mencionan que a veces se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren secuencia de contenidos para el logro de capacidades y la realimentación oportuna, aunque el 39,1% de los estudiantes dicen que casi siempre se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren secuencia de contenidos para el logro de capacidades y la realimentación oportuna y el 9,5% opinan que siempre.

En cuanto a docentes, al inicio del desarrollo de la asignatura, la tabla 7 refiere que el 35,5% a veces plantean la evaluación diagnóstica, pero el 34,2% y 25,0% de los docentes expresan que casi siempre y siempre al inicio del desarrollo de la asignatura plantean la evaluación diagnostica. Así mismo el 28,9% de los docentes manifiestan que a veces el resultado de la evaluación diagnostica han posibilitado superar las debilidades encontradas, sin embargo, el 47,4% y 19,7% de los docentes indican que casi siempre y siempre los resultados de la evaluación diagnostica han posibilitado superar las debilidades encontradas. Además, el 13.2% de los docentes señalan que a veces la evaluación formativa en conocimientos está centrada a desarrollar las capacidades y competencias (dominio del tema), en cambio el 47,4% y 39,5% de los docentes

consideran que casi siempre y siempre la evaluación formativa en conocimientos está centrada a desarrollar las capacidades y competencias (dominio del tema). De la misma manera el 11,8% de los docentes consideran que a veces la evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes, no obstante, el 36,8% y 50,0% de los docentes aclaran que casi siempre y siempre la evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes. De modo similar las evaluaciones de control de aprendizajes a veces tienen correspondencia con lo previsto en el silabo y desarrollo en clase, explica el 15,8% de los docentes, aun así, existe un 36,8% y 47,4% de los docentes que precisan que casi siempre y siempre las evaluaciones de control de aprendizajes tienen correspondencia con lo previsto en el silabo y desarrollo en clase. A su vez, en la evaluación de aprendizaje sumativa se observa con mayor incidencia que el 53,9% y 27,6% de los docentes casi siempre y siempre respectivamente, posibilita el desempeño de la capacidad creativa en la solución de problemas o casos que se plantean. Finalmente, otro rasgo de las etapas de la evaluación es que el 30,3% de los docentes mencionan que a veces se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren secuencia de contenidos para el logro de capacidades y la realimentación oportuna, aunque con mayor incidencia el 42,1% de los docentes dicen que casi siempre se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren secuencia de contenidos para el logro de capacidades y la realimentación oportuna y el 23,7% opinan que siempre.

Tabla 9. *Técnicas e instrumentos de la evaluación*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P17. Uso de instrumentos adecuados para medir competencias y capacidades previstas		
ACEPTABLE		
Siempre	24 (13,4)	19 (25,0)
Casi siempre	85 (47,5)	38 (50,0)
NO ACEPTABLE		
A veces	63 (35,2)	19 (25,0)
Nunca	7 (3,9)	0 (0)

Tabla 9. *continuación…*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P18. Uso de instrumentos previamente planificados en formatos y normalizados para evaluaciones teóricas y prácticas		
ACEPTABLE		
Siempre	30 (16,8)	22 (28,9)
Casi siempre	80 (44,7)	26 (34,2)
NO ACEPTABLE		
A veces	59 (33,0)	25 (32,9)
Nunca	10 (5,6)	3 (3,9)
P19. Evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales/híbridas adecuadas		
ACEPTABLE		
Siempre	28 (15,6)	12 (15,8)
Casi siempre	80 (44,7)	31 (40,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	62 (34,6)	27 (35,5)
Nunca	9 (5,0)	6 (7,9)
P20. Uso de intervenciones orales y de sustentación directa en la evaluación		
ACEPTABLE		
Siempre	43 (24,0)	37 (48,7)
Casi siempre	84 (46,9)	26 (34,2)
NO ACEPTABLE		
A veces	44 (24,6)	11 (14,5)
Nunca	8 (4,5)	2 (2,6)
P21. Uso de rúbricas, listas de cotejo y guías de observación para verificar aprendizaje		
ACEPTABLE		
Siempre	28 (15,6)	21 (27,6)
Casi siempre	67 (37,4)	26 (31,6)
NO ACEPTABLE		
A veces	63 (35,2)	24 (31,6)
Nunca	21 (11,7)	5 (6,6)
P22. Evaluaciones tipo ejecución para el trabajo en equipo		
ACEPTABLE		
Siempre	59 (33,0)	25 (32,9)
Casi siempre	75 (41,9)	31 (40,8)
NO ACEPTABLE		
A veces	39 (21,8)	19 (25,0)
Nunca	6 (3,4)	1 (1,3)

Tabla 9. *continuación…*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P23. Desarrollo de evaluaciones de trabajo autónomo		
ACEPTABLE		
Siempre	40 (22,3)	22 (28,9)
Casi siempre	78 (43,6)	34 (44,7)
NO ACEPTABLE		
A veces	49 (27,4)	18 (23,7)
Nunca	12 (6,7)	2 (2,6)
P24. Uso de escala de actitudes para evaluar habilidades sociales		
ACEPTABLE		
Siempre	24 (13,4)	16 (21,1)
Casi siempre	54 (30,2)	24 (31,6)
NO ACEPTABLE		
A veces	64 (35,8)	23 (30,3)
Nunca	37 (20,7)	13 (17,1)
P25. Uso de evaluaciones de ensayo		
ACEPTABLE		
Siempre	17 (9,5)	8 (10,5)
Casi siempre	59 (33,0)	27 (35,5)
NO ACEPTABLE		
A veces	78 (43,6)	29 (38,2)
Nunca	25 (14,0)	12 (15,8)
P26. Uso de evaluaciones mixtas (ensayo y objetiva)		
ACEPTABLE		
Siempre	27 (15,1)	9 (11,8)
Casi siempre	53 (29,6)	26 (34,2)
NO ACEPTABLE		
A veces	70 (39,1)	28 (36,8)
Nunca	29 (16,2)	13 (17,1)
P27. Uso de evaluaciones objetivas		
ACEPTABLE		
Siempre	36 (20,1)	19 (25,0)
Casi siempre	83 (46,4)	34 (44,7)
NO ACEPTABLE		
A veces	53 (29,6)	18 (23,7)
Nunca	7 (3,9)	5 (6,6)

En la tabla 9, se plasma que el 35,2% de los estudiantes dicen que a veces los docentes han utilizado diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades previstas en la asignatura, en cambio el 47,5% y 13,4% de los estudiantes opinan que casi siempre y siempre, los docentes han utilizado diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades previstas en la asignatura. Así mismo el 33,0% de los estudiantes expresan que a veces en la evaluación de aprendizajes se utiliza instrumentos previamente planificados en formatos adecuados y normalizados para las evaluaciones teóricas y prácticas, sin embargo, el 44,7% y 16,8% de los estudiantes indican que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizajes se utiliza instrumentos previamente planificados en formatos adecuados y normalizados para las evaluaciones teóricas y prácticas. Además, el 34.6% de los estudiantes señalan que a veces se ha previsto la evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para verificar el logro de aprendizaje, pero el 44,7% y 15,6% de los estudiantes afirman que casi siempre y siempre se ha previsto la evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para verificar el logro de aprendizaje. De la misma manera el 24,6% de los estudiantes consideran que a veces en la evaluación de aprendizaje se utilizan intervenciones orales y de sustentación directa, no obstante, el 46,9% y 24,0% de los estudiantes aclaran que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizaje se utilizan intervenciones orales y de sustentación directa. De modo similar el 35,2% de los estudiantes indican que a veces los docentes han aplicado rubricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos, aun así, existe un 37,4% y 15,6% de los estudiantes que afirman, que casi siempre y siempre los docentes han aplicado rubricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos. A su vez, se observa que el 21,8% de los estudiantes aseguran que a veces los docentes plantean evaluaciones de tipo ejecución (informes, ensayos, estudio de casos, proyectos, etc.) para el trabajo en equipo, sin embargo, con mayor incidencia el 41,9% y 33,0% de los estudiantes han reflexionado al decir que los docentes casi siempre y siempre, plantea evaluaciones de tipo ejecución (informes, ensayos, estudio de casos, proyectos, etc.) para el trabajo en equipo. Otro rasgo de las técnicas e instrumentos de evaluación es que el 27,4% de los estudiantes mencionan que a veces los docentes han desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación de casos clínicos, artículos, etc.), pero el 43,6% y 22,3% de los estudiantes dijeron que los docentes casi siempre y

siempre han desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación de casos clínicos, artículos, etc.). En cuanto a las escalas de actitudes, el 20,7% y 35,8% de los estudiantes indican que nunca y a veces los docentes lo usan para evaluar habilidades sociales, interacción paciente-medico, por el contrario, el 30,2% y 13,4% de los estudiantes informan que los docentes casi siempre y siempre han utilizado escala de actitudes para evaluar habilidades sociales, interacción paciente-medico. Más aun, el 14,0% y 43,6% de los estudiantes anuncian que los docentes nunca y a veces han utilizado evaluaciones de ensayo, aunque el 33,0% y 9,5% de los estudiantes establecen que los docentes casi siempre y siempre han utilizado evaluaciones de ensayo. Por otro lado, el 16,2% y 39,1% de los estudiantes revelan que los docentes nunca y/o a veces han utilizado evaluaciones mixtas. (ensayo y objetiva), no obstante, el 29,6% y 15,1% de los estudiantes evidencian al decir que los docentes casi siempre y siempre han utilizado evaluaciones mixtas. (ensayo y objetiva). Finalmente, el 29,6% de los estudiantes indican que los docentes a veces han utilizado evaluaciones objetivas (evaluaciones múltiples, emparejamiento, análisis de relaciones, verdadero- falso, etc.), por el contrario, el 46,4% y 20,1% de los estudiantes aclaran que los docentes casi siempre y siempre, han utilizado evaluaciones objetivas (evaluaciones múltiples, emparejamiento, análisis de relaciones, verdadero-falso, etc).

En cuanto a docentes, la tabla 8 plasma que el 25,0% a veces ha utilizado diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades previstas en la asignatura, en cambio el 50,0% y 25,0% de los docentes opinan que casi siempre y siempre se han utilizado diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades previstas en la asignatura. Así mismo el 32,9% de los docentes expresan que a veces en la evaluación de aprendizajes se utiliza instrumentos previamente planificados en formatos adecuados y normalizados para las evaluaciones teóricas y prácticas, sin embargo, el 34,2% y 28,9% de los docentes indican que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizajes se utiliza instrumentos previamente planificados en formatos adecuados y normalizados para las evaluaciones teóricas y prácticas. Además, el 35.5% de los docentes señalan que a veces se ha previsto la evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para verificar el logro de aprendizaje, pero el 40,8% y 15,8% de los docentes afirman que casi siempre y siempre se ha previsto la evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para verificar el logro de aprendizaje. De la misma manera el 14,5%

de los docentes consideran que a veces en la evaluación de aprendizaje se utilizan intervenciones orales y de sustentación directa, no obstante, el 34,2% y 48,7% de los docentes aclaran que casi siempre y siempre en la evaluación de aprendizaje se utilizan intervenciones orales y de sustentación directa. De modo similar el 31,6% de los docentes a veces han aplicado rubricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos, aun así, existe un 34,2% y 27,6% de los docentes que casi siempre y siempre han aplicado rubricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos. A su vez, se observa que el 25,0% de los docentes a veces plantea evaluaciones de tipo ejecución (informes, ensayos, estudio de casos, proyectos, etc.) para el trabajo en equipo, sin embargo, se ha reflexionado con mayor incidencia que el 40,8% y 32,9% de los docentes casi siempre y siempre respectivamente, plantea evaluaciones de tipo ejecución (informes, ensayos, estudio de casos, proyectos, etc.) para el trabajo en equipo. Otro rasgo de las técnicas e instrumentos de evaluación es que el 23,7% de los docentes mencionan que a veces se han desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación de casos clínicos, artículos, etc.), pero el 44,7% y 28,9% de los docentes casi siempre y siempre han desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación de casos clínicos, artículos, etc.). En cuanto a las escalas de actitudes, el 30,3% de los docentes a veces lo usa para evaluar habilidades sociales, interacción paciente-medico, por el contrario, el 31,6% y 21,1% de los docentes informan que casi siempre y siempre se han utilizado escala de actitudes para evaluar habilidades sociales, interacción paciente-medico. Más aun, el 15,8% y 38,2% de los docentes nunca y a veces han utilizado evaluaciones de ensayo, aunque el 35,5% y 10,5% de los docentes establecen que casi siempre y siempre han utilizado evaluaciones de ensayo. Por otro lado, el 17,1% y 36,8% de los docentes revelan que nunca o a veces han utilizado evaluaciones mixtas. (ensayo y objetiva), no obstante, el 34,2% y 11,8% de los docentes evidencian al decir que casi siempre y siempre han utilizado evaluaciones mixtas. (ensayo y objetiva). Finalmente, el 23,7% de los docentes indican que a veces han utilizado evaluaciones objetivas (evaluaciones múltiples, emparejamiento, análisis de relaciones, verdadero- falso, etc.), por el contrario, el 44,7% y 25,0% de los docentes aclaran que casi siempre y siempre, han utilizado evaluaciones objetivas (evaluaciones múltiples, emparejamiento, análisis de relaciones, verdadero-falso, etc).

Tabla 10. *Modelo de sistema de evaluación*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
P28. Percepción de uso de evaluación alternativa para verificar el aprendizaje		
ACEPTABLE		
Siempre	40 (22,3)	27 (35,5)
Casi siempre	91 (50,8)	36 (47,4)
NO ACEPTABLE		
A veces	45 (25,1)	12 (15,8)
Nunca	3 (1,7)	1 (1,3)
P29. Percepción de uso de evaluación tradicional para verificar el aprendizaje		
ACEPTABLE		
Siempre	58 (32,4)	24 (31,6)
Casi siempre	72 (40,2)	35 (46,1)
NO ACEPTABLE		
A veces	44 (24,6)	17 (22,4)
Nunca	15 (8,4)	0 (0)
P30. Percepción de uso de evaluación mixta para verificar el aprendizaje		
ACEPTABLE		
Siempre	33 (18,4)	15 (19,7)
Casi siempre	72 (40,2)	43 (56,6)
NO ACEPTABLE		
A veces	59 (33,0)	18 (23,7)
Nunca	15 (8,4)	0 (0)

En la tabla 10, se muestra que el 25,1% de los estudiantes opinan que los docentes a veces considera que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias (rúbricas, guías de evaluación, lista de cotejos u otros que contienen indicadores y criterios de evaluación de las capacidades de los instrumentos de evaluación aplicados), sin embargo el 50,8% y 22,3% de los estudiantes afirman que los docentes casi siempre y siempre considera que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias (rúbricas, guías de evaluación, lista de cotejos u otros que contienen indicadores y criterios de evaluación de las capacidades de los instrumentos de evaluación aplicados). Además, el 24,6% de los estudiantes expresan que a veces los docentes considera la evaluación tradicional que aún se viene aplicando para verificar los aprendizajes (prueba escrita, prueba oral, trabajos de ejecución calificado a juicio del docente), mientras tanto, el

40,2% y 32,4% de los estudiantes mencionan que los docentes casi siempre y siempre considera la evaluación tradicional que aún se viene aplicando para verificar los aprendizajes (prueba escrita, prueba oral, trabajos de ejecución calificado a juicio del docente). Por último, el 33,0% de los estudiantes desde su percepción valora que a veces los docentes aplican evaluación de aprendizajes mixta (en parte tradicional y alternativa), en cambio el 40,2% y 18,4% de los estudiantes subraya desde su percepción que los docentes casi siempre y siempre aplican evaluación de aprendizajes mixta (en parte tradicional y alternativa).

En cuanto a los docentes, la tabla 9 revela que el 15,8% de ellos a veces considera que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias (rúbricas, guías de evaluación, lista de cotejos u otros que contienen indicadores y criterios de evaluación de las capacidades de los instrumentos de evaluación aplicados), sin embargo el 47,4% y 35,5% de los docentes recalca que casi siempre y siempre considera que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias (rúbricas, guías de evaluación, lista de cotejos u otros que contienen indicadores y criterios de evaluación de las capacidades de los instrumentos de evaluación aplicados). Además, el 22,4% de los docentes expresan que a veces se considera la evaluación tradicional que aún se viene aplicando para verificar los aprendizajes (prueba escrita, prueba oral, trabajos de ejecución calificado a juicio del docente), mientras tanto, el 46,1% y 31,6% de los docentes afirman que casi siempre y siempre se considera la evaluación tradicional que aún se viene aplicando para verificar los aprendizajes (prueba escrita, prueba oral, trabajos de ejecución calificado a juicio del docente). Por último, el 23,7% de los docentes desde su percepción valora que a veces la evaluación de aprendizajes que se aplica es mixta (en parte tradicional y alternativa), en cambio el 56,6% y 19,7% de los docentes subraya desde su percepción que casi siempre y siempre la evaluación de aprendizajes que se aplica es mixta (en parte tradicional y alternativa).

Respecto al aprendizaje por competencias, los estudiantes denotaron una condición aceptable en 33% de los ítems (3/9) de la sección “planificación de la evaluación”, en específico en “explicación del sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar”, “cronograma de las evaluaciones” y “capacidad de la evaluación escrita para verificar los logros de aprendizaje”. A su vez, los docentes tuvieron una condición aceptable en

57% de los ítems (17/30), resaltando las secciones “modelo de sistema de evaluación” (3/3; 100%) y “planificación de la evaluación” (8/9; 89%), como se ve en la tabla 10.

Tabla 11. *Condición del logro de aprendizajes del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS, en el periodo 2022*

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	ESTUDIANTES n (%)	DOCENTES n (%)
ITEM 1	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 2	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 3	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 4	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 5	**Aceptable**	**Aceptable**
ITEM 6	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 7	**Aceptable**	**Aceptable**
ITEM 8	**Aceptable**	**Aceptable**
ITEM 9	No aceptable	No aceptable
ITEM 10	No aceptable	No aceptable
ITEM 11	No aceptable	No aceptable
ITEM 12	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 13	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 14	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 15	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 16	No aceptable	No aceptable
ITEM 17	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 18	No aceptable	No aceptable
ITEM 19	No aceptable	No aceptable
ITEM 20	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 21	No aceptable	No aceptable
ITEM 22	No aceptable	No aceptable
ITEM 23	No aceptable	No aceptable
ITEM 24	No aceptable	No aceptable
ITEM 25	No aceptable	No aceptable
ITEM 26	No aceptable	No aceptable
ITEM 27	No aceptable	No aceptable
ITEM 28	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 29	No aceptable	**Aceptable**
ITEM 30	No aceptable	**Aceptable**

4.2. DISCUSIÓN

En la tabla 7, sobre la "planificación de la evaluación", triangulando la información brindada por docentes y estudiantes, se puede apreciar que solo logran nivel de aceptación tres indicadores en esta dimensión, referidos a afirmar que al inicio de la asignatura se explica el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar, de manera similar se afirma que los sílabos contienen el cronograma de las evaluaciones de las asignaturas durante el semestre y respecto a que la evaluación escrita verifica logros de aprendizaje en concordancia a capacidades en silabo de la asignatura. En los otros indicadores, no se ha logrado alcanzar nivel de aceptación, lo que nos indica que se debe hacer un plan de mejora para fortalecer el sistema de evaluación en el proceso de planificación por ser de importancia para el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Herrero y García (2015) concluyen que una "propuesta metodológica de la evaluación para el desarrollo de competencias requiere una planificación docente intencionada y consciente que facilite la participación del alumnado en la ejecución de tareas significativas", las mismas que a su vez tengan en cuenta la reflexión y valoración del estudiante respecto a los fortalezas y los aspectos a mejorar de los procesos de aprendizaje, señalando que "solo de esta forma se podrán plantear propuestas de mejora e innovación en la evaluación". Cabe precisar que la evaluación de los aprendizajes es una las actividades que más se realizan siendo incluso la más antigua, dentro de la evaluación educativa, pero en el ámbito de la escuela no se ha procesado y dialogado sobre la problemática que conlleva la mala praxis en esta materia, de tal manera que "los procesos evaluadores que se desarrollan en el aula, no siempre están al servicio del aprendizaje", así mismo, tampoco surgen como resultado de una sostenida reflexión pedagógica. De tal manera que la planificación es la instancia en que el evaluador toma decisiones claves que impactarán inevitablemente en el desempeño del sujeto que aprende (Perassi, 2013). A nuestro entender según los resultados de este proceso, es de prioridad concatenar la planificación a las etapas que implica la evaluación ya que de ellas se desprende los procesos que conducen la implementación.

Un detalle a rescatar es que la planificación de la evaluación no es bien percibida por los estudiantes encuestados. Mientras el alumnado destaca el poco entendimiento del plan curricular y sus documentos evaluativos, la falta de sílabos coherentes a las

competencias que deben desarrollar, así como la alteración de los criterios y procedimientos de evaluación establecidos en los sílabos, los docentes perciben este contexto de forma contraria. Esta discrepancia se puede explicar por una deficiente interacción entre ambos actores, ya que se requiere que el docente aplique estrategias que fomenten un aprendizaje significativo diferente al tradicional y sepa compartir la responsabilidad de lograr las metas propuestas; sin embargo, el estudiante debe brindar su motivación como un valor agregado al proceso, permitiendo superar las condiciones que imposibiliten un aprendizaje accesible, derivadas de un metodología clásica de la enseñanza (Fernández, 2018).

Por otro lado, se comprende que el sílabo es un elemento vital en el plan de estudios por competencias, y debe ser el medio por el cual el docente y el estudiante establecen y orientan su esfuerzos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rossi Quiroz, 2006). De este modo, la percepción de una entrega tardía del silabo, así como la falta de una discusión que permita comprender eficazmente la estructura y las propuestas realizadas, podrían explicar que los estudiantes demuestren una condición no aceptable en los ítems 2 y 6 de la sección "planificación de la evaluación". Ante ello, se debe capacitar a los involucrados para lograr un nivel favorable en el conocimiento de la formación de las competencias (Antezana Iparraguirre, 2015), hecho que permitiría que los estudiantes puedan aportar ideas de mejora para el desarrollo del curso.

Respecto al sistema de evaluación de los aprendizajes, se debe resaltar que tanto estudiantes como docentes aluden a una valoración laxa del mismo al culminar el curso. La literatura nos manifiesta la necesidad de un seguimiento adecuado y una retroalimentación constante, pues permite tomar decisiones para su mejora oportuna (Soca González, Galarza López, & Almuiñas Rivero, 2015). En efecto, la retroalimentación juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues proporciona al estudiante la información y análisis de su rendimiento académico, su progreso en su formación, así como las herramientas necesarias para mejorar sus debilidades y potenciar sus fortalezas (Castro Larroulet & Moraga Tononi, 2020). Así, la adecuada valoración de la evaluación disminuirá la brecha existente entre los actores del proceso, permitiendo que el docente mejore la calidad de los resultados esperados, mientras que el estudiante aumenta sus destrezas y minimiza sus dudas (Gil Aguilar, 2021).

En la tabla 8, sobre las “etapas de la evaluación”, se obtiene resultados diversos, de tal manera que, triangulando la información de las respuestas brindada por docentes y estudiantes, se puede apreciar que en ningún aspecto de esta dimensión logran alcanzar el nivel de aceptación. Observándose que las afirmaciones de los docentes difieren de las afirmaciones de los estudiantes, respecto a criterios y cumplimientos de las etapas de la evaluación en los siguientes aspectos: los docentes afirman que la evaluación formativa está centrada en desarrollar las capacidades y competencias, asimismo señalan que la evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes, afirman que las evaluaciones de control de aprendizajes tiene correspondencia con el silabo y desarrollo en clase, a la vez precisan que la evaluación de aprendizaje sumativa posibilita el desempeño de la capacidad creativa y que se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren verificación, por otro lado afirmaciones de los estudiantes no supera el 75% para ser considerado aceptable. Estos resultados nos sugieren que es necesario desarrollar un plan de mejora para fortalecer las etapas de la evaluación.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, los estudiantes percibieron la poca aplicación y una pobre utilidad de esta para superar las debilidades. Ante ello, Jorba y Sanmartí (1993) precisan que esta evaluación permite “establecer las condiciones y situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a las necesidades de aprendizaje”. Es necesario recalcar que su impacto se evidencia cuando los estudiantes perciben mejores niveles en su rendimiento, luego de que los docentes apliquen los resultados de la evaluación en estrategias que nivelen los conocimientos requeridos (Restrepo Gómez, Maldonado, Londoño Giraldo, Ramírez González, & Ospina Ospina, 2011), además que Alarcón (2018) agrega que esta herramienta permitiría reconocer a aquellos estudiantes con una mejor proyección en la carrera.

La evaluación formativa es la etapa en donde se manifiestan los procesos de aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que el estudiante desarrolla alternativas de solución ante a una tarea y estrategias útiles para llegar a un resultado determinado (Jorba Bisbal & Sanmartí i Puig, 1993). En los resultados, se observa nuevamente una discrepancia entre docentes y estudiantes, la cual puede explicarse por la actitud que presentan los estudiantes. Aguilar *et al* (2015) describieron una actitud positiva de estudiantes de

medicina hacia esta prueba, cuyo pilar más importante fue la retroalimentación. Sin embargo, aun cuando no modificó su dinámica de estudio, sí reportan un aprendizaje de sus fortalezas y debilidades (Aguilar Navarro, Contreras Montes de Oca, & Méndez Berrueta, 2015).

Por su parte, la evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que pone énfasis en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas confiables de los logros de aprendizajes (Jorba Bisbal & Sanmartí i Puig, 1993). En los resultados, los estudiantes destacan por su condición no aceptable respecto a la evaluación sumativa, lo cual podría explicarse en la capacidad para elegir aquella actividad que defina la aprobación del curso; es decir, priorizarían una evaluación objetiva por sobre una evaluación sumativa, siempre y cuando signifique un mayor porcentaje de la nota final del curso. Es esta razón que refuerza la idea de contar con una metodología adecuada para este tipo de trabajos, ya que, además de ser un proceso que permite consolidar los conocimientos obtenidos durante el curso, va a permitir el desarrollo de habilidades blandas (Sarría Quintana, Díaz Macías, Roca Toledo, & Velázquez Martín, 2021).

En esa misma dirección, Möller y Gómez (2014) explican que actualmente no se viene evaluando sistemáticamente ni integralmente, siendo solo centrada a nivel de asignaturas y su reporte con promedios de notas sumativas (cuantitativas), con mínima relación al perfil de egreso. Ello que denota una limitación para el progreso de desarrollar competencias en base al perfil de egreso (Möller & Gómez, 2014).

En la tabla 9, sobre "técnicas e instrumentos de la evaluación", triangulando la información de las respuestas brindada por docentes y estudiantes, se puede apreciar que en esta dimensión no se logra alcanzar el nivel aceptable. Si embargo, se observa que los docentes obtienen nivel aceptable en ciertos indicadores; en tanto que señalan que en su práctica evaluativa utilizan diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades, uso de intervenciones orales y sustentación directa, mientras que los estudiantes señalan lo contrario ubicándose en nivel no aceptable. Por otro lado docentes y estudiantes coinciden en ubicar sus afirmaciones en nivel no aceptable, respecto a los siguientes indicadores; sobre la evaluación de aprendizajes que utilizan instrumentos previamente planificados en formatos, previsión de la evaluación

de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para logro de competencias, aplicación de rubricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos, planteamiento evaluaciones de tipo ejecución para el trabajo en equipo, desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación), utilización de escalas de actitudes para evaluar habilidades sociales, interacción paciente- medico, utilización de evaluaciones de ensayo, de evaluaciones mixtas, evaluaciones objetivas. Los resultados nos permiten reflexionar y asumir una postura propositiva orientada a la mejora de los procesos pedagógicos y evaluativos, respecto a replantear la elaboración y selección de técnicas e instrumentos de la evaluación, así como los procedimientos para el logro de competencias. Esta preocupación sobre el sistema de evaluación también es analizada por Molina *et al* (2021) en sus principales conclusiones llega a identificar que las actuales prácticas evaluativas docentes son básicamente conductistas, nos precisa que "se evidenció la variabilidad en las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades docentes asistenciales y con una escasa variedad de técnicas e instrumentos de evaluación". Fliegel *et al* (2002) nos precisan que, si bien es cierto que existen muchos currículos para enseñar conceptos de EBM, que implican habilidades de pensamiento crítico de orden superior y son esenciales para ser un médico competente, "existen pocas herramientas para medir si los estudiantes son competentes en la aplicación de sus habilidades de EBM". Por ello proponen una estación piloto como una herramienta innovadora y prometedora para medir varias habilidades de EBM de forma independiente, basado en computadora que según señalan es relativamente simple de administrar, calificar y evaluar.

Respecto al uso de herramientas virtuales/híbridas, alrededor del 60% de estudiantes y 55% de docentes refieren que se aplican estos métodos con regularidad. Martínez-González *et al* (2017) y González-Segura *et al* (2018) concuerdan que los docentes optan por el uso de herramientas de mayor accesibilidad y menor dificultad en su manejo, algo que Fernández (2018) describió como notoria resistencia de los docentes al cambio e innovación, muy probablemente por una formación deficiente en cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación o "TICs" (Díaz Vera, Peña Hojas, Macías Mora, & Moreno Córdova, 2019). El uso de las TICs en el ámbito educativo ha tomado más relevancia con el auge de la globalización (Marí Sáez, 2002), por lo que su

interacción ha permitido plantear estrategias ante este nuevo orden social (Carrasco-Mullins & Villero Pacheco, 2022).

En la tabla 10, sobre el "modelo de sistema de evaluación", triangulando la información de las respuestas brindada por docentes y estudiantes, se puede apreciar que en esta dimensión no se logra alcanzar el nivel aceptable. Sin embargo, se observa que los docentes señalan un nivel aceptable en esta dimensión a diferencia de lo que indican los estudiantes, aspecto que nos indica las mejoras de los procesos orientadas a considerar que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias, así como tener en cuenta las buenas praxis de la evaluación tradicional y mixta para verificar los aprendizajes. En este contexto, se considera la importancia de plantear una propuesta para mejorar los procesos de evaluación, el cual cuente con un contraste empírico riguroso de la eficiencia de las herramientas en función del tipo de competencia, de preferencia, "un modelo de gestión competencial sobre el continuo pregrado, posgrado, profesionales en activo, la finalidad es contribuir a la mejora de la formación y de la práctica profesional orientado a la calidad de la atención al paciente" (Sureda-Demeulemeester, Ramis-Palmer, & Sesé-Abad, 2017). Inclusive, se puede usar el modelo CEFIMM (Contexto, Evaluador/Evaluado, Finalidad, Momentos, Metodología), en donde "la evaluación es vista con un carácter holístico e incluye la valoración de la fase diferida" (Molina Saavedra, Prieto Jiménez, & Domínguez Fernández, 2021). Poe otra parte, Soca *et al* (2015) proponen un modelo en donde "la evaluación adquiere un sentido permanente que permite la toma de decisiones correctivas en el momento oportuno", así como "el abordaje del proceso a partir de un enfoque sistémico, holístico, estratégico y dialéctico, que busque evaluar la calidad los procesos de formación básica".

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- La explicación del sistema de evaluación de los aprendizajes al inicio del curso, la inclusión del cronograma de evaluaciones durante el semestre en los sílabos, así como la concordancia entre la evaluación escrita y las capacidades previstas, son estrategias de usual aplicación y con alto nivel de aceptación para lograr aprendizajes por competencias en la EPMH de la UNS.

- Los docentes percibieron una moderada capacidad del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS para lograr aprendizajes.

- Los estudiantes de medicina encuestados percibieron que la mayoría de los criterios propuestos en el plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS tenían una condición "no aceptable" para lograr aprendizajes, solo la planificación de la evaluación tuvo una percepción ligeramente aceptable.

- Los docentes señalaron una capacidad "aceptable" del modelo del sistema de evaluación para lograr aprendizajes por competencias, dentro del plan de estudios de la EPMH de la UNS.

5.2. RECOMENDACIONES

- Es necesario plantear proyecto de mejora del plan de estudios por competencias de la EPMH de la UNS, el cual debe retroalimentarse de las propuestas de los estudiantes y los docentes.

- Aplicar la "Propuesta de mejora del sistema de evaluación de aprendizajes del plan de estudios de la EPMH de la UNS" (anexo 3), la cual se presenta como una herramienta que fomenta la discusión de los contenidos y objetivos de los sílabos, y mantiene coherencia entre las capacidades a desarrollar y el instrumento utilizado.

REFERENCIAS

Aguilar Navarro, H. J., Contreras Montes de Oca, M. P., & Méndez Berrueta, H. (2015). Actitud de alumnos de medicina hacia la evaluación formativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 44*, 1-12.

Alarcón, A. (2018). Evaluación diagnóstica desde el enfoque por competencias durante los primeros semestres de una carrera universitaria. Caso: Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", regional Cochabamba. *Con-Sciencias Sociales, 10*(19), 8-19.

Alcaraz Salarirche, 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.

Antezana Iparraguirre, R. (2015). Sílabo por competencias en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Horizonte de la Ciencia, 5*(8), 97-104.

Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(4), 381-404.

Ávila, M., & Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia, 21*(1), 52-65.

Barrantes Echavarría, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto.* San José: EUNED.

Carrasco-Mullins, R., & Villero Pacheco, M. F. (2022). TIC, globalización y educación: Triada emergente en el nuevo orden social. *Delectus, 5*(1), 78-86. doi:10.36996/delectus.v5i1.164

Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid: Pearson Educación.

Castro Larroulet, C., & Moraga Tononi, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes.* Providencia: Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación.

Chavez Alizo, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa.* Maracaibo: Editorial Gráfica González.

Comisión Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación de Chile. (2007). *CNAP 1999-2007: El modelo chileno de acreditación de la educación superior.* Santiago de Chile: CNAP.

Comisión Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado.* Santiago de Chile: CNA-Chile.

Contreras Hernández, M. (2013). *Cómo elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias: Matemáticas.* Bogotá: Tiempo de Leer.

Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria, 11*(5), 19-30. doi:10.4067/S0718-50062018000500019

Díaz Vera, J. P., Peña Hojas, D. S., Macías Mora, D., & Moreno Córdova, G. (2019). Competencias TIC en docentes de educación superior: Nuevos escenarios para nuevos retos en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Científica Sinapsis, 1*(14), 1-20.

Equipo del informe de seguimiento de la educación en el mundo. (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005.* París: Ediciones UNESCO.

Fernández Marcha, A. (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques.* Universidad Politécnica de Valencia.

Fernández, S. G. (2018). Rendimiento académico en educación superior: Desafíos para el docente y compromiso del estudiante. *Revista Científica de la UCSA, 5*(3), 55-63. doi:10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063

Fliegel, J. E., Frohna, J. G., & Mangrulkar, R. S. (2002). A computer-based OSCE Station to measure competence in evidence-based medicine skills in medical students. *Academic Medicine, 77*(11), 1157-1158.

Gil Aguilar, R. C. (2021). Currículo por competencias en la educación universitaria: Importancia de la retroalimentación en el desarrollo del perfil profesional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(2), 1291-1310. doi:10.37811/cl_rcm.v5i2.328

Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación.* Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.

González-Segura, C. M., García-García, M., & Menéndez-Domínguez, V. H. (2018). Análisis de la evaluación de competencias y su aplicación en un sistema de gestión

del aprendizaje: un caso de estudio. *Revista de Educación a Distancia, 58*, 3. doi:10.6018/red/58/3

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México D.F: McGraw-Hill Education.

Herrero Martínez, R. M., & García de Viguera, M. d. (2015). Planificación de la evaluación por competencias con el alumnado de educación superior. *Aula de Encuentro, 2*(17), 127-154.

Jorba Bisbal, J., & Sanmartí i Puig, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa, 20*, 20-30.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos. (2000). En J. Mateo Andrés, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (págs. 57-94). Barcelona: Editorial Horsori.

Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes.* Madrid: Cincel.

Ley Leyva, N. V., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Universidad y Sociedad, 13*(6), 363-370.

López López, J. L., Espinosa Hernández, J., Tapia Curiel, A., & Mercado Ramírez, M. A. (2007). Modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en competencias profesionales integradas: Su aplicación en unidades de aprendizaje de salud pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo, 6*, 17-34.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa.* Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.

Lorenzana Flores, R. I. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria [Tesis doctoral]*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”.

Marí Sáez, V. M. (2002). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Martínez-González, A., Lifshitz-Guinzberg, A., Trejo-Mejía, J. A., Torruco-García, U., Fortoul-van der Goes, T. I., Flores-Hernández, F., . . . Sánchez-Mendiola, M. (2017). Evaluación diagnóstica y formativa de competencias en estudiantes de medicina a su ingreso al internado médico de pregrado. *Gaceta Médica de México, 153*(1), 6-15.

Molina Saavedra, K. E. (2019). *Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua [Tesis doctoral]*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Molina Saavedra, K. E., Prieto Jiménez, E., & Domínguez Fernández, G. (2021). Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: Área clínica del grado de Medicina, UNAN - Managua. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica, 3*(4), 18-32.

Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación, 41*, 17-49.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Editorial Graó.

Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior, XXXIX*(154), 70-90.

Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica, 39*, 1-20.

Navas-Ríos, M. E., & Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior: La experiencia de dos universidades en Colombia. *Saber, Ciencia Y Libertad, 15*(2), 195-217. doi:10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729

Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos.* (4° ed.). Ginebra: CIOMS.

Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas, 3*(3), 1-16.

Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias.* México D.F.: Pearson Educación.

Pulido Murillo, E. M. (2019). *Desempeño docente y rendimiento académico de estudiantes de Medicina de la USP - Chimbote, 2018 [Tesis de maestría]*. Nuevo Chimbote: Universidad San Pedro.

Ramos Hernández, R., Díaz Díaz, A. A., Valcárcel Izquierdo, N., & Ramírez Hernández, B. M. (2018). Las competencias profesionales específicas en la formación de los especialistas en Medicina General Integral. *Educación Médica Superior, 32*(1), 130-140.

Restrepo Gómez, B., Maldonado, C. R., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., & Ospina Ospina, A. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación

superior virtual de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasiexperimental. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 34*, 60-77.

Rossi Quiroz, E. J. (2006). *Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad.* Lima: Hozlo.

Sarría Quintana, T., Díaz Macías, R. C., Roca Toledo, Y., & Velázquez Martín, T. (2021). El trabajo de curso como evaluación final: Consideraciones metodológicas desde la asignatura Administración General. *Revista Conrado, 18*(87), 306-315.

Silva Salas, L. I. (2016). *Aseguramiento de la calidad del perfil de egreso en las carreras de pedagogía de la Universidad Adventista de Chile [Tesis doctoral]*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria.* Lima: SINEACE.

Soca González, H., Galarza López, J., & Almuiñas Rivero, J. L. (2015). Propuesta de modelo para evaluar el proceso de formación básica del médico en la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Cubana de Educación Superior, 34*(3), 29-41.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2016). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano.* Lima: SUNEDU.

Sureda-Demeulemeester, E., Ramis-Palmer, C., & Sesé-Abad, A. (2017). La evaluación de competencias en medicina. *Revista Clínica Española, 217*(9), 534-542. doi:10.1016/j.rce.2017.05.004

Szilagyi, J., & Szecsi, T. (2011). Transforming teacher education in Hungary: Competencies for elementary teachers. *Childhood Education, 87*(5), 327-331. doi:10.1080/00094056.2011.10523207

Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina, 65*(2), 329–332. doi:10.15446/revfacmed.v65n2.60235

Van den Broeck, J., Sandoy, I. F., & Brestoff, J. R. (2013). The recruitment, sampling, and enrollment plan. En J. Van den Broeck, & J. R. Brestoff, *Epidemiology: Principles and practical guidelines* (págs. 171-196). Springer Dordrecht.

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 19-46. doi:10.4995/redu.2020.13015

.

ANEXO 1. FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS – MEDICINA UNS

Responda con sinceridad a las siguientes preguntas, de acuerdo a los criterios de valoración que usted considere sobre el sistema de evaluación de aprendizaje. Gracias por su colaboración.

N°	ITEM	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Está informado del plan curricular y otros documentos evaluativos en el que se establecen los criterios de evaluación en cada una de las asignaturas.				
2	Los sílabos de las asignaturas están disponibles al inicio del ciclo y se dialogan para su conocimiento y mejora.				
3	Considera que los sílabos y las guías de evaluación mantienen coherencia con las competencias y capacidades de aprendizaje.				
4	Considera que en la evaluación de aprendizajes se respeta los criterios y procedimientos establecidos en los sílabos o las guías docentes de evaluación.				
5	Al inicio de la asignatura, se explica el sistema de evaluación de los aprendizajes a desarrollar.				
6	Al presentar los sílabos, se comunican que capacidades se pretenden desarrollar en las asignaturas.				
7	Los sílabos contienen el cronograma de las evaluaciones de las asignaturas durante el semestre.				
8	La evaluación escrita que se aplica para verificar los logros de aprendizaje, están en concordancia a las capacidades previstas programa silábico de la asignatura.				
9	Al finalizar la asignatura, se hace una evaluación del sistema de la evaluación de los aprendizajes.				
10	Al inicio del desarrollo de la asignatura, los docentes plantean la evaluación diagnostica.				
11	Los resultados de la evaluación diagnóstica han posibilitado superar las debilidades encontradas.				
12	La evaluación formativa en conocimientos está centrada a desarrollar las capacidades y competencias (dominio del tema).				
13	La evaluación es participativa y permanente para reforzar y realimentar los aprendizajes.				
14	Las evaluaciones de control de aprendizajes tienen correspondencia con lo previsto en el silabo y desarrollo en clase.				
15	En las evaluación de aprendizaje sumativa, se posibilita el desempeño de la capacidad creativa en la solución de problemas o casos que se plantean.				

N°	ITEM	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
16	Se aplican controles de lectura para verificar aprendizajes previos en temas que requieren secuencia de contenidos para el logro de capacidades y la realimentación oportuna.				
17	Se han utilizado diversos instrumentos de evaluación adecuados a las competencias y capacidades previstas en la asignatura.				
18	En la evaluación de aprendizajes, se utiliza instrumentos previamente planificados en formatos adecuados y normalizados para las evaluaciones teóricas y prácticas.				
19	Se ha previsto la evaluación de aprendizajes con herramientas virtuales /hibridas adecuadas para verificar el logro de aprendizaje.				
20	En la evaluación de aprendizaje, se utilizan intervenciones orales y de sustentación directa.				
21	Se han aplicado rúbricas, listas de cotejos, guías de observación u otros para verificar los aprendizajes prácticos.				
22	Se plantea evaluaciones de tipo ejecución (informes, ensayos, estudio de casos, proyectos, etc) para el trabajo en equipo.				
23	Se han desarrollado evaluaciones de trabajo autónomo (resumen de lectura, ensayo, presentación de casos clínicos, artículos, etc).				
24	Se han utilizado escala de actitudes para evaluar habilidades sociales, interacción paciente-médico.				
25	Se han utilizado evaluaciones de ensayo.				
26	Se han utilizado evaluaciones mixtas (ensayo y objetiva).				
27	Se han utilizado evaluaciones objetivas (evaluaciones múltiples, emparejamiento, análisis de relaciones, verdadero-falso, etc).				
28	Considera que la evaluación alternativa debe ser la que se utiliza para el logro de las capacidades y competencias (rúbricas, guías de evaluación, lista de cotejos u otros que contienen indicadores y criterios de evaluación de las capacidades de los instrumentos de evaluación aplicados).				
29	Considera que la evaluación tradicional aún se viene aplicando para verificar los aprendizajes (prueba escrita, prueba oral, trabajos de ejecución calificado a juicio del docente).				
30	Según su percepción la evaluación de aprendizajes que se aplica es mixta (en parte tradicional y alternativa).				

ANEXO 2. AUTORIZACION DE LA EPMH PARA TRABAJO DE INVESTIGACION

.

ANEXO 3. PROPUESTA DE MEJORA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EPMH DE LA UNS, CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

ANEXO Nº 3-B

PROPUESTA DIDÁCTICA

PROPUESTA DE MEJORA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EPH DE LA UNS, CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

1. JUSTIFICACIÓN.

Aprender es importante; aprender a aprender, lo es aún más. Pero saber para qué se aprende, eso sí que es esencial. *Reynaldo Suárez*

La propuesta de modelo de un sistema de evaluación se justifica porque la universidad esta comprometida con criterios de calidad, en este contexto la UNS es una institución gestora y promotora del cambio que tiene como misión "Formar profesionales y posgraduados competentes, lideres, con sentido ético, humanístico, científico, tecnológico y responsabilidad socio-ambiental, que generan conocimientos a través de la investigación, creación, innovación y emprendimiento que participan activamente en el desarrollo sostenible de la región Ancash y del país"

Así mismo la importancia del estudio se sustenta en el compromiso de mejorar el servicio educativo orientando a la calidad e innovación con la misión de llevar a cabo una formación integral a los futuros, quienes deberán responder a las demandas de la sociedad.

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Sensibilizar a docentes y estudiantes en la importancia de la evaluación de los aprendizajes
- Promover el desarrollo de habilidades evaluativas en docentes de la carrera de medicina orientados al logro de competencias del perfil de egreso
- Proponer criterios, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en concordancia al logro de las competencias médicas

Se considera recursos y actividades que tienen carácter metacognitivo que coadyuvan el aprendizaje significativo:

a) Conocimiento o control del propio conocimiento (ideas previas) o procesos cognitivos (estrategias de pensamiento y estrategias de aprendizaje).

b) Autorregulación cognitiva, incluyendo el control del estado actual de la propia comprensión.

c) Ideas adecuadas sobre la estructura, producción y organización del conocimiento.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

"… el potencial de aprendizaje: dimensión cognitiva, se desarrolla por medio de socialización contextualizada: dimensión cultural…" Vygotski

3.1. Fundamentos:

El paradigma cognitivo: por cuanto se centra en los procesos cognitivos del pensamiento del profesor y del estudiante, y *el paradigma contextual* se preocupa por el entorno y la vida académica en el aula, la inclusión de ambos paradigmas posibilita más opciones de enseñanza y aprendizaje y por ende obtener mejores resultados en el logro del perfil de egreso.

El paradigma cognitivo nos permite dar significado al sistema de evaluación por cuanto establece taxonomías de aprendizaje, asimismo le da sentido a los conceptos y hechos, lo que implica aprendizaje cognitivo, constructivo y significativo, mientras que mediante el paradigma sociocultural podemos viabilizar significativamente nuestras experiencias y desarrollar aprendizajes compartidos dentro del contexto social. La interacción entre contexto y estudiante o estudiantes y contexto propicia y refuerza los aprendizajes creando motivación al contextualizar lo que se aprende.

3.1.2. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA PROPUESTA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES:

1. **Validez:** mide lo que pretende medir y evaluar para ello la técnica y los instrumentos de evaluación se alinean a las capacidades e indicadores de aprendizaje en correspondencia a las competencias que se buscan lograr.
2. **Fiabilidad:** La evaluación debe ser consistente y confiable. Los resultados responden a la veracidad de lo previsto en correspondencia a las competencias
3. **Equidad:** La evaluación es justa y no discriminatoria, los estudiantes tienen las mismas oportunidades en base a sus destrezas y habilidades para poder demostrar sus logros de aprendizaje.
4. **Autenticidad:** La evaluación responde a los propósitos y logro de perfil de egreso por ello son evaluados en tareas y actividades que tengan trascendencia y sean significativas para la carrera o programa de estudio.
5. **Retroalimentación:** proporcionada de manera oportuna y útil para mejorar y fortalecer el aprendizaje.
6. **Transparencia:** Los criterios y procesos de evaluación deben ser claros y comprensibles para todos los involucrados, incluyendo estudiantes, docentes y otros evaluadores.
7. **Diversificada:** utiliza una variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos adecuados y congruentes al logro de las capacidades, habilidades y destrezas que se pretende evaluar
8. **Participativa y dialógica:** Los estudiantes se involucran en sus propios procesos de evaluación, autorreflexionan sobre su propio aprendizaje.

1. **Mejora continua y toma de decisiones:** Los resultados de la evaluación se utilizan para identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el diseño de la evaluación y el logro de las competencias

3.2. DISEÑO DIDACTICO DE PROPUESTA:

La estructuración del diseño de la propuesta sigue las siguientes etapas:

3.2.1. ETAPA DIAGNÓSTICA: Situación del contexto.

a) Análisis del sistema de evaluación en el currículo: Se analiza el conjunto curricular en relación a las competencias del perfil de egresos de la carrera profesional con la finalidad de replantear y sugerir mejoras a los procesos de evaluación, asimismo se evalúa el alineamiento del sistema de evaluación por competencias con los criterios de evaluación del aprendizaje.

b) Se analiza los criterios, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación que se prevé en el sílabo. (se analiza el reglamento y directivas de elaboración de sílabo)

c) Tipos de evaluación: se tiene en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

- Para ello se tiene en cuenta criterios respecto a la: Recogida de información, valoración de la información recogida y la toma de decisiones.

3.2.2. DOMINIOS Y PERFIL DE COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN MÉDICA DOMINIOS Y PERFIL DE COMPETENCIAS

a) Promotor y preventor de enfermedades;
b) Recuperador y rehabilitador de la salud
c) Investigador científico
d) Administrador de servicios de Salud

PERFIL DE COMPETENCIAS

a) Promueve y previene enfermedades logrando un mejor nivel de la salud individual y colectiva fomentando el respeto al medio ambiente
b) Recupera y rehabilita el estado de salud integral de los individuos, y reduce su discapacidad tratándolos con respeto y empatía

c) Investiga científicamente problemas que afectan la salud individual y/o colectiva, dentro del marco deontológico.
d) Gerencia Servicios de Salud de baja complejidad de manera eficiente con énfasis en el desarrollo social con sostenibilidad y respetando el medio ambiente.

3.3. ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

Priorización de técnicas e instrumentos de evaluación, tales como el repaso de preguntas con enfoque ENAM, EsSalud o de residentado Médico, a fin de argumentar los motivos de elección de la respuesta correcta, y los motivos para descartar las incorrectas.

- Análisis de casos-controles de lectura permanentes
- Indagación e investigación permanente de casos clínicos
- Evaluación de desempeño en prácticas clínicas.
- Evaluación de habilidades de comunicación con pacientes y colegas
- Evaluación de trabajos escritos
- Pruebas escritas
- Trabajos de ejecución, etc.

Acciones evaluativas:

- Al inicio de cada sesión, realización de un examen diagnóstico calificado, con datos necesarios y aplicables en la práctica clínica.
- Contextualización de los conocimientos científicos en problemas de la práctica clínica.
- Durante el transcurso de la clase, lectura de artículos de revisión preseleccionados sobre el nuevo tema para estandarizar los conocimientos básicos.
- Conversatorios con mediación del docente, para aclarar dudas, mejora continua y promover autoevaluación.

La evaluación y las estrategias evaluativas que se planteen a nivel de cada asignatura deben facilitar el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación. Por ello toda estrategia debe facilitar:

- El autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje.
- El control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones.
- El control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje (identificación de los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje, fuente de errores, etc.)

De tal manera que las estrategias de evaluación pueden incluir diarios reflexivos, portafolios, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de organizadores de información tales como mapas conceptuales, registro de diarios de campo para el registro de la autoobservación y valoración de las adquisiciones, etc. en suma todos los recursos favorecedores de una evaluación centrada al logro de competencias y aprendizajes significativos.

3.4. CONSOLIDACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Implica tener en cuenta:

- El diseño de la "Matriz de evaluación de aprendizajes por competencias" (dominios y perfil de egreso)
- Instrumentos de evaluación elaborados en base a la capacidad a evaluar: Rúbricas, Guías de observación, escalas, lista de cotejo, etc.
- PORTAFOLIO: Producto de evaluación de los aprendizajes alineados a la competencia, organización de la información recogida de los desempeños realizados para el logro del perfil.
- METACOGNICIÓN: Reflexión de los aprendizajes, y logros de competencias de perfil de egreso, participan docentes y estudiantes.

- AUTOVALORACIÓN Y PLAN DE MEJORA: Talleres de gabinete pedagógico para desarrollar planes de mejora del sistema de evaluación. Metaevaluación, valoración de la información recogida, toma de decisiones.

Cabe resaltar que la "Metacognición" se implica en todo proceso evaluativo por cuanto conlleva a la reflexión sobre el resultado de la evaluación y por ende a la autorregulación de las propias cogniciones y de los procesos mentales. En general, este concepto se define como la conciencia mental y regulación del propio pensamiento, que incluye actividad mental de los tipos cognitivo, afectivo y psicomotor el que se destaca por cuatro características: Para ello Burón (1996), señala:

- *Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental*
- *Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados*
- *Auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.*
- *Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.*

4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

a) Integral
b) Continua
c) Formativa y de progreso
d) Cooperativa
e) Autoevaluativa
f) Co-evaluativa
g) Flexible

5. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL MODELO:

Para desarrollar la evaluación y el monitoreo permanente del modelo es preciso tener en cuenta un plan que indique los lineamientos, para efectos consideramos indicamos algunos aspectos:

- Identificar el grupo al que se dirige la evaluación
- Establecer el propósito de la evaluación con la finalidad de utilizar los resultados como instrumentos de reflexión y de toma de decisiones para el cambio y mejora de las acciones académicas.
- Identificar los aspectos más significativos de la evaluación y detallar las acciones de monitoreo permanente, tanto a nivel de procesos, como resultados.
- Diseñar el sistema de evaluación que contenga fases para la recogida de la información, la organización de la información y el análisis de la información.