

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y APRENDIZAJE
PROFUNDO EN LA ASIGNATURA DE AUDITORIA
FINANCIERA: ESTUDIO OBSERVACIONAL DE
CORTE TRANSVERSAL**

FORMATIVE ASSESSMENT AND DEEP LEARNING IN THE
FINANCIAL AUDITING COURSE: A CROSS-SECTIONAL
OBSERVATIONAL STUDY

Josefina Elizabeth Salazar Cruz
Universidad Estatal de Milagro

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda
Universidad Estatal de Milagro

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.21121

Evaluación formativa y aprendizaje profundo en la asignatura de Auditoría Financiera: estudio observacional de corte transversal

Josefina Elizabeth Salazar Cruz¹

jsalazarc19@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4279-6999>

Universidad Estatal de Milagro

Loja-Ecuador

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

rontiverosc@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4272-6518>

Universidad Estatal de Milagro

Guayas-Ecuador

RESUMEN

El presente estudio analiza el grado de cumplimiento de la evaluación formativa y la evidencia de aprendizaje profundo en la asignatura de Auditoría Financiera del Instituto Superior Tecnológico “Nuestra Señora del Rosario” (Loja, Ecuador). Desde un enfoque cuantitativo y diseño observacional de corte transversal, se examinaron prácticas docentes, percepciones estudiantiles y productos académicos mediante tres instrumentos validados: la rúbrica RVEF-15, el cuestionario CAP-8 y la rúbrica RTPC-4. Los hallazgos revelan que la evaluación formativa alcanza un nivel intermedio de implementación (ICEF = 2,0), con deficiencias en retroalimentación y trazabilidad de evidencias. En contraste, los estudiantes manifiestan altos niveles de comprensión conceptual, transferencia de saberes y autorregulación (promedio IEAP = 3,76/4), lo que refleja presencia significativa de aprendizaje profundo. Se concluye que el fortalecimiento de la retroalimentación específica y los ciclos de mejora podría consolidar la coherencia entre enseñanza, evaluación y desempeño profesional. El estudio aporta una base empírica para rediseñar la práctica evaluativa en la educación superior técnica del país.

Palabras clave: Evaluación formativa, Aprendizaje profundo, Educación superior

¹ Autor principal

Correspondencia: jsalazarc19@unemi.edu.ec

Formative Assessment and Deep Learning in the Financial Auditing Course: A Cross-Sectional Observational Study

ABSTRACT

This study analyzes the degree of implementation of formative assessment and the evidence of deep learning in the Financial Auditing course at the Instituto Superior Tecnológico “Nuestra Señora del Rosario” (Loja, Ecuador). Using a quantitative approach and a cross-sectional observational design, teaching practices, student perceptions, and academic outputs were examined through three validated instruments: the RVEF-15 rubric, the CAP-8 questionnaire, and the RTPC-4 rubric. Findings reveal that formative assessment reaches an intermediate level of implementation ($ICEF = 2.0$), with deficiencies in feedback and evidence traceability. In contrast, students demonstrate high levels of conceptual understanding, knowledge transfer, and self-regulation (average $IEAP = 3.76/4$), indicating a significant presence of deep learning. It is concluded that strengthening specific feedback and continuous improvement cycles could enhance coherence among teaching, assessment, and professional performance. The study provides an empirical foundation for redesigning evaluative practices in technical higher education in Ecuador.

Keywords: Formative assessment, Deep learning, Higher education

*Artículo recibido 20 octubre 2025
Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025*



INTRODUCCIÓN

En la educación superior, persiste un predominio de la evaluación tradicional mediante exámenes estandarizados, calificaciones sumativas y retroalimentación limitada, a pesar de la evidencia global que cuestiona su eficacia para promover aprendizaje profundo y competencia relevantes para el siglo XXI. (Cristi-González et al. 2023)

El tema no es solo actual sino urgente, requiere transitar de evaluaciones que miden memorización a las que construyen aprendizaje profundo.

El estudio de la evaluación formativa y su relación con el aprendizaje profundo en educación superior es un problema actual, pertinente y de interés global, respaldado por investigaciones recientes (Beriche Lezama y Medina Zuta 2021; Sepúlveda-Egaña et al. 2023; Giganti 2025; Rosales, et al. 2023; Quevedo, et al, 2023; Acosta, et al, 2023; Cuenca et al., 2023; Tapia y Tapia, 2025; Gallo, 2024).

La UNESCO (2021) en su informe *Reimagining our futures together*, señala que los sistemas educativos deben migrar de evaluaciones sumativas (centradas en calificaciones) hacia modelos formativos que promueven competencias duraderas.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RAICES) establece en sus estándares de calidad del año 2022, la implementación de evaluaciones formativas para la acreditación de programas. (Hernández Paz et al., 2023).

Bajo esta premisa, el siguiente estudio se contextualiza en el Instituto Superior Tecnológico “Nuestra Señora del Rosario” (ISTNSR) del Cantón Catamayo, ciudad de Loja (Ecuador). La investigación tiene como propósito central constatar el cumplimiento de Evaluación formativa y la presencia de Aprendizaje Profundo en la asignatura de auditoría financiera del ISTNSR, ciclo académico mayo 2025 – septiembre 2025, mediante la aplicación de un marco de criterios observables y dimensiones predefinidas que permitan una valoración objetiva de ambos constructos. La población la integran todos los estudiantes matriculados en la carrera de contabilidad y auditoría tributaria.

La evaluación de los aprendizajes, coloquialmente asociada al término “examen”, constituye una práctica inherente a todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, cuyo propósito tradicional ha sido certificar el conocimiento adquirido por los estudiantes tras un periodo de instrucción (Loján et al, 2024). Este mecanismo ha otorgado históricamente un valor cuantificable que,



si bien ha servido como referente para estudiantes, docentes y padres de familia, genera una interrogante fundamental: ¿es la calificación numérica obtenida un reflejo fiel y coherente de la real asimilación del conocimiento?

En relación con el estudio para percibir las percepciones de los estudiantes con respecto a la evaluación formativa en su incidencia en el aprendizaje profundo se consideran los siguientes conceptos: Evaluación formativa y aprendizaje profundo.

Dentro de los tipos de evaluación esta: formativa, sumativa y diagnostica. Para efecto de estudio se ubica en estas dos categorías: **Evaluación formativa**, comprendida como un proceso continuo e integrado en la enseñanza que busca diagnosticar y mejorar el aprendizaje. Según Pantoja Chávez et al., (2024), se caracteriza por proporcionar retroalimentación detallada y oportuna en tiempo real sobre su progreso, lo que facilita la identificación de áreas de mejora y fortalece su capacidad de autoevaluación. Su desarrollo integral durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje permite reconocer avances, identificar fortalezas y corregir debilidades de forma oportuna, promoviendo ajustes metodológicos eficaces (Trinchero 2023; Tapia Peralta, 2025).

Muchos son los criterios observables en la evaluación formativa que transforman el aula en un espacio dinámico y eficaz para el aprendizaje; pero en esta investigación se analizarán cinco de ellos. Según autores como Delgado Saeteros y Ramírez Zamora (2024); Núñez-Valdés, Núñez-Valdés, y Castillo-Paredes (2024); Gutiérrez y Tapia, 2023; Cruzado Saldaña, J. (2022); Hernández Rivero, Santana Bonilla, y Sosa Alonso (2021); Morales García et al. (2021), Morocho, et al., (2023) y Tapia Peralta (2023), coinciden en que la evaluación formativa puede ser comprobada según los siguientes criterios observables:

- Claridad de metas
- Retroalimentación específica
- Oportunidad del feedback
- Participación del estudiante
- Ciclos de mejora con reentregas y seguimiento

En esta perspectiva teórica la evaluación formativa es una práctica importante en Ecuador, promovida por el Ministerio de Educación y mencionada en el reglamento del Consejo de Educación Superior



(2016), donde se destaca su uso para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, específicamente en el ISTNSR. Para una mejor comprensión de esta relación, es necesario definir conceptualmente dicho aprendizaje.

Aprendizaje profundo, que trasciende la memorización superficial. Se refiere a la comprensión significativa de conceptos, la capacidad de categorizarlos y aplicarlos en la resolución de problemas reales (Grange y Patera 2021). Implica la interiorización y transferencia de aprendizajes desde la teoría hacia la práctica.

A partir de los autores Napa Valencia y Villanueva Galván (2026); Tejada-Peña (2025); Halanoca Puma (2024); Rodríguez Rodríguez, Pionce Parrales, y Domínguez Gálvez (2024) el aprendizaje profundo puede estimarse desde la perspectiva de los estudiantes a través de las siguientes dimensiones:

- **Comprensión conceptual:** Capacidad de un estudiante para comprender los principios, significados y relaciones fundamentales de un tema, más allá de una simple repetición o memorización de la información. (Tapia Peralta, 2023)
- **Transferencia a contextos no vistos:** El estudiante es capaz de usar lo aprendido en nuevas situaciones, es decir, distintas de aquellas donde adquirió el conocimiento original (Cabrera y Tapia Peralta, 2023).
- **Pensamiento crítico y argumentación:** El estudiante es capaz de analizar, evaluar y reflexionar de manera lógica y objetiva sobre alguna información, problema o idea, no de manera pasiva (Gutiérrez Curipoma, et al., 2023)
- **Metacognición y autorregulación:** Capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje, como el saber planificar y evaluarse a sí mismo, gestionando de manera autónoma los propios procesos de aprendizaje (Sanmartín Ureña y Tapia Peralta, 2023)

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) en su artículo 211 claramente expresa que “las instituciones de educación superior capacitarán al personal académico en las diferentes modalidades de aprendizaje con el fin que adquieran competencias necesarias para el curso de asignaturas diseñadas en ámbito semipresencial, convergencia de medios, en línea y otros” (p.76). Busca formar profesionales capaces de aportar al desarrollo del país.

Este estudio es relevante ya que trasciende un mero diagnóstico; sus resultados proporcionaron la base



para un proyecto de innovación educativa que responda al por qué y al cómo las instituciones de educación superior deben privilegiar la evaluación formativa. En consecuencia, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre el índice de cumplimiento de la Evaluación Formativa y el índice de evidencia de Aprendizaje Profundo en los estudiantes del ISTNSR? Por ello se ha procedido a diseñar los siguientes objetivos: Constatar el cumplimiento de Evaluación formativa y la presencia de Aprendizaje Profundo en la asignatura de Auditoria Financiera del ISTNSR, mediante índices y umbrales predefinidos. Y como específicos: Cuantificar el cumplimiento Evaluación Formativa a través de criterios observables. Cuantificar la evidencia de Aprendizaje Profundo en las dimensiones de comprensión, transferencia, pensamiento crítico y metacognición. Comprobar la consistencia del índice de cumplimiento de la evaluación formativa y el índice de evidencia del aprendizaje profundo.

METODOLOGÍA

El estudio se ubica en el paradigma positivista porque trabaja con evidencias observables y criterios definidos con anterioridad para verificar lo que ocurre en el curso sin alterar la enseñanza. El enfoque determinado es el cuantitativo puesto que la información se expresa en puntajes e índices que permiten describir niveles de cumplimiento y emitir un dictamen claro (Sampieri, Fernández, y Lucio 2014). El diseño es no experimental, observacional y de corte transversal, porque no hay manipulación de variables ni aplicación de tratamientos; por ende, se registra una sola medición en el periodo de estudio (Mousalli-Kayat 2015).

El tipo de estudio es descriptivo con verificación de cumplimiento y un componente asociativo de carácter exploratorio. Primero se describe el estado de la evaluación formativa y del aprendizaje profundo; luego se explora la consistencia entre ambos sin atribuir causalidad. La lógica de trabajo es deductiva (López Falcón y Ramos Serpa 2021). Se precisan criterios exigibles para evaluación formativa e indicadores de aprendizaje profundo; se asignan puntajes y se construyen dos índices sintéticos: ICEF (índice de cumplimiento de evaluación formativa) e IEAP (índice de evidencia de aprendizaje profundo). Con estos índices se aplican umbrales definidos previamente para decidir “cumple/no cumple” en evaluación formativa y “presente/ausente” en aprendizaje profundo.

El plan analítico incluye estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar e intervalos de confianza)



para cada componente y para los índices globales. Se informan proporciones de cumplimiento con sus intervalos de confianza. Cuando procede, se estima la asociación entre ICEF e IEAP con una correlación adecuada al nivel de medida, sin interpretar efectos causales.

Para sostener la calidad del estudio se fijan reglas de puntuación antes del análisis, se documenta cada decisión y se resguardan los registros para trazabilidad. En el plano ético, la participación es voluntaria con consentimiento informado y tratamiento confidencial de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El ISTNSR según fuente de la unidad estadística, cuenta con una población de 297 estudiantes distribuidos en siete carreras: Electricidad (malla nueva), Electricidad (malla antigua), Mecánica Automotriz, Mecatrónica de Maquinaria Pesada, Diseño y Gestión de Base de Datos, Estética Integral y Contabilidad y Asesoría Tributaria.

Para este estudio se delimita como población objetivo a los estudiantes matriculados en el componente de Contabilidad de la carrera de Contabilidad y Asesoría Tributaria, en el ciclo académico mayo – septiembre 2025.

La muestra será no probabilística por conveniencia y estará conformada por la totalidad de 13 estudiantes de la asignatura de auditoria financiera.

Como criterios de inclusión, se considerará a quienes asistan el día de la aplicación, firmen el consentimiento informado, estén con matrícula vigente en la asignatura. Y en cuanto a los criterios de exclusión, se considera la condición de oyente o retirado.

Este estudio recoge información en tres momentos. Primero, se realiza una revisión documental con el docente: se solicitan sílabo, consignas de tareas, rúbricas que se hayan entregado y ejemplos reales de retroalimentación con fecha. Con esos materiales, se aplica una rúbrica de verificación de evaluación formativa (escala 0–4) que comprueba cinco aspectos: que las metas y criterios estén claros desde el inicio, que el feedback sea específico, que la retroalimentación llegue a tiempo para mejorar, que exista participación del estudiante (auto/coevaluación) y que haya ciclos de mejora con reentregas.



Tabla 1*RVEF-15 — Rúbrica de Verificación de Evaluación Formativa*

Campo	Detalle
Técnica	Análisis documental (revisión de evidencias reales del curso)
Instrumento	RVEF-15 — Rúbrica de Verificación de Evaluación Formativa
Propósito	Comprobar, con criterios observables, si el curso implementa evaluación formativa de manera consistente.
Fuentes	Sílabo; consignas/instrucciones; rúbricas entregadas; muestras de retroalimentación con fecha; evidencias de V1/V2 de tareas; registros de auto/coevaluación.
Escala	0 = Ausente · 1 = Incipiente/aislado · 2 = Parcial/inconsistente · 3 = Presente y estable · 4 = Sistémico, con evidencias claras

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

Tabla 2*Matriz de criterios y anclajes*

Dimensión	Descriptor a valorar	0	1	2	3	4
Claridad de metas y criterios de evaluación	Los objetivos están escritos en lenguaje accesible y disponibles antes de iniciar.	No hay objetivos Genéricos o tardíos	Presentes pero ambiguos	Clara y previos en la mayoría de tareas	Clara, previos y accesibles en todas las tareas clave	
	La rúbrica se socializa y se ilustra con un ejemplo representativo.	Sin rúbrica	Rúbrica tardía, sin explicación	Previa, pero sin ejemplo o poco clara	Previa con ejemplo en la mayoría	Previa con ejemplo y dudas resueltas en todas
	Lo que se pide coincide con lo que se evalúa.	Desalineado	Alineación ocasional	Parcial/inconsistente	Alineación clara en la mayoría	Alineación plena y trazable en todas
Retroalimentación específica sobre el desempeño	El feedback referencia criterios/partes del trabajo.	Sin feedback	Comentarios genéricos	Referencias ocasionales	Referencias claras en la mayoría	Referencias explícitas y consistentes
	El feedback orienta cómo mejorar.	No orienta	Recomendaciones vagas	Sugerencias parciales	Próximo paso claro en la mayoría	Próximo paso claro y verificable en todas
	El feedback cita fragmentos/parates del trabajo.	No cita	Señalamientos sin evidencia	Evidencias ocasionales	Evidencias citadas en la mayoría	Evidencias citadas y comparadas sistemáticamente
Oportunidad y condiciones	Llega a tiempo para tiempos	Generalmente tarde	A tiempo solo a veces	A tiempo en la mayoría	Siempre a tiempo	



						según calendario
para actuar sobre el feedback	poder usarlo.					
	Hay margen real para revisar y corregir.	Sin tiempo	Tiempo mínimo	Irregular/insuficiente	Suficiente en la mayoría	Suficiente y planificado en todas
	Existe trazabilidad del envío/devolución.	Sin registro	Registro incompleto	Parcial/disperso	Claro en la mayoría	Completo y trazable en todos los casos
Participación del estudiante en la evaluación	El estudiante usa la rúbrica para valorarse.	No se realiza	Esporádica, sin rúbrica	Parcial o sin guía	Presente en la mayoría con rúbrica	Sistématica, con evidencias
	Los pares evalúan con criterios claros.	No se realiza	Ocasional, sin pautas	Parcial o sin evidencias	Presente en la mayoría con pautas	Sistématica, con evidencias trazables
	Se solicita y se revisa una reflexión accionable.	No existe	Reflexiones vagas	Irregulares o poco útiles	Claras en la mayoría	Claras y con seguimiento a acuerdos
Ciclos de mejora: reentrega, seguimiento y progreso	La política de iteración está activa.	No se permite	Casos aislados	Permitida pero poco clara	Permitida y usada en la mayoría	Política clara y aplicada en todas
	Se comparan versiones con comentarios.	Sin seguimiento	Seguimiento informal	Seguimiento parcial	Seguimiento explícito en la mayoría	Seguimiento sistemático con comparativos
	Se evidencia progreso por uso del feedback.	No se observa	Mejoras puntuales	Mejora irregular	Mejora clara en la mayoría	Mejora consistente y documentada

Nota. Puntuación y decisión. Promedio cada dimensión (0–4) y luego el promedio de las cinco dimensiones para obtener el

ICEF (0–4). Dictamen sugerido: existe evaluación formativa real si ICEF $\geq 3,0$ y ninguna dimensión es $< 2,5$. Añada notas por ítem para dejar trazabilidad de la evidencia utilizada.

El segundo momento ocurre en una clase regular, en donde se aplica un cuestionario breve de aprendizaje profundo: ocho ítems tipo Likert (1–5) que indagan comprensión conceptual, transferencia a situaciones no vistas, pensamiento crítico y metacognición. Es autoaplicado, anónimo y toma 10–12 minutos en formulario digital de Google forms.



Tabla 3CAP-8 — Cuestionario de Aprendizaje Profundo (*autoinforme*)

Campo	Detalle
Técnica	Encuesta estructurada (autoaplicada, anónima)
Instrumento	CAP-8 — Cuestionario de Aprendizaje Profundo
Propósito	Estimar, desde la percepción del estudiantado, los niveles de comprensión conceptual, transferencia a contextos no vistos, pensamiento crítico y metacognición en la asignatura.
Fuentes	Estudiantes del curso (aplicación en aula, una sola sesión; papel o formulario digital).
Escala	Likert de 1 a 5: 1=Totalmente en desacuerdo · 2=En desacuerdo · 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4=De acuerdo · 5=Totalmente de acuerdo

Dimensión (nombre completo)	Ítem (nombre completo)	Enunciado para el/la estudiante	Respuesta (1–5)
Comprensión conceptual	Comprensión conceptual – explicación con palabras propias	Puedo explicar con mis palabras los conceptos clave del curso.	1 2 3 4 5
	Comprensión conceptual – conexión entre ideas	Relaciono ideas de distintos temas del curso para entender mejor los contenidos.	1 2 3 4 5
Transferencia a contextos no vistos	Transferencia – aplicación en situaciones nuevas	Aplico lo aprendido para resolver situaciones o casos que no vimos en clase.	1 2 3 4 5
	Transferencia – adaptación a contextos reales	Adapto procedimientos del curso a contextos reales de manera adecuada.	1 2 3 4 5
Pensamiento crítico y argumentación	Pensamiento crítico – justificación con criterios y evidencias	Justifico mis decisiones usando criterios de la asignatura y evidencia pertinente.	1 2 3 4 5
	Pensamiento crítico – consideración de alternativas	Considero contraargumentos o alternativas antes de tomar una postura.	1 2 3 4 5
Metacognición autorregulación	Metacognición – planificación y monitoreo	Antes de empezar una tarea, planifico cómo la resolveré y reviso si mi plan funcionó.	1 2 3 4 5
	Metacognición – ajuste tras retroalimentación	Después de recibir retroalimentación, ajusto mi forma de estudiar o trabajar.	1 2 3 4 5

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El tercer momento se centra en los productos académicos que el curso ya generó (un caso, un proyecto, una práctica contable). Esos trabajos fueron evaluados mediante una rúbrica analítica (escala 0–4 por criterio) que verifica si el estudiante logra transferir lo aprendido a un contexto no visto, usa con precisión los conceptos y procedimientos de la asignatura, justifica sus decisiones con criterios de la disciplina y deja huella de metacognición (qué ajustó y por qué).



Tabla 4
RTPC-4 — Rúbrica de Transferencia y Pensamiento Crítico (producto)

Campo	Detalle
Técnica	Evaluación con rúbrica de productos ya generados
Instrumento	RTPC-4 — Rúbrica de Transferencia y Pensamiento Crítico
Propósito	Valorar evidencia de aprendizaje profundo en trabajos reales del curso: aplicación a contextos no vistos, precisión disciplinar, argumentación y metacognición.
Fuentes	Productos académicos existentes (casos, proyectos, prácticas); cuando existan, versiones V1/V2 del mismo trabajo.
Escala	0=Ausente · 1=Incipiente/aislado · 2=Parcial/inconsistente · 3=Presente y suficiente · 4=Avanzado/sólido y consistente

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

Tabla 5.
Matriz de criterios y anclajes (puntaje 0–4 cada criterio)

Dimensión (nombre completo)	Descriptor a valorar	0	1	2	3	4
Transferencia a contextos vistos	El trabajo no adapta lo aprendido a una situación nueva, distinta a las ejercitadas en clase.	No aplica	Intenta aplicar ajuste	Aplica parcialment e con errores o sin justificar	Aplica correctament e con ajustes básicos	Aplica con solvencia, ajusta al contexto y explica el porqué de los ajustes
Precisión disciplinar	Rigor en definiciones, cálculos, normas y formatos propios de la disciplina.	No hay rigor	Múltiples imprecisiones	Precisión irregular; errores relevantes	Precisión adecuada; errores menores	Precisión alta y consistente ; sin errores sustantivos
Pensamiento crítico y argumentación	Sostiene decisiones con criterios contables y evidencias pertinentes.	Sin justificaci ón	Afirmaciones sin respaldo	Justifica parcialment e o con evidencia débil	Justifica con criterios evidencia suficiente	Justifica y con criterios robustos, compara alternativa s y sustenta



							con evidencia sólida
Metacognic ión y mejora	Reconoce decisiones, límites y ajustes realizados (especialmente tras feedback).	No explicita vagas	Menciones vagas	Explicita de forma parcial	Explicita con claridad y coherencia	Explicita con detalle, reconoce límites y conecta con mejoras entre versiones	

Nota. AP-Producto (0–4) = promedio de los 4 criterios.

Si hay V1/V2, registre mejora V2–V1 (0–4) como nota auxiliar de evidencia. Uso dentro del índice global: si se combina con el autoinforme CAP-8 para el IEAP, puede ponderarse $IEAP = 0,7 \cdot (AP\text{-}Producto) + 0,3 \cdot (CAP \text{ en } 0\text{--}4)$. Umbral sugerido (cuando se usa solo esta rúbrica): “aprendizaje profundo presente en el producto” si $AP\text{-}Producto \geq 3,0$ y la Transferencia (primer criterio) $\geq 3,0$.

Finalmente, esta revisión se basa en los documentos de planificación, como el sílabo y el Plan de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), muestras de retroalimentación, y registros de auto/coevaluación.

Tabla 6

Primer momento: Análisis documental (revisión de evidencias reales del curso) basada en la RVEF-15

Dimensión 1: Claridad de metas y criterios de evaluación	Puntuación
• Los objetivos están escritos en lenguaje accesible y disponibles antes de iniciar. Se puede constatar que en el sílabo y PEA los objetivos generales y específicos de la asignatura y de cada unidad están claramente definidos y son accesibles desde el sílabo.	3
• La rúbrica se socializa y se ilustra con un ejemplo representativo, a pesar de ello no se encontraron rúbricas de evaluación adjuntas o referenciadas en los documentos analizados. La práctica AF 3 incluye instrucciones y formatos, pero no una rúbrica explícita que defina niveles de desempeño.	2
• En cuanto a la práctica AF 3, existe una clara alineación entre los objetivos de la práctica, las instrucciones y las actividades a desarrollar, lo que se pide coincide	3



con lo que se evalúa, solamente que, sin las rúbricas de evaluación definidas, no es posible verificar plenamente la alineación entre lo pedido y los criterios de calificación.

Promedio	2,6
----------	-----

Dimensión 2: Retroalimentación específica sobre el desempeño **Puntuación**

-
- Para valorar el feedback en cuanto a referencia, criterios aplicados y orientaciones para la mejora, se requiere contar con ejemplos reales de retroalimentación. Sin embargo, no ha sido posible verificarlos en su totalidad debido a la falta de muestras. La evidencia disponible proviene únicamente de los registros de calificaciones posteriores a la resolución de casos propuestos por el docente.

Promedio	0,6
----------	-----

Dimensión 3: Oportunidad y condiciones para actuar sobre el feedback **Puntuación**

-
- Existen pocas evidencias en cuanto al feedback: fechas de entrega, de devolución o calendarios de actividades que permitan evaluar la oportunidad del feedback y usarlo a tiempo. Depende del tipo de actividad.
 - En cuanto a revisiones y correcciones, se mencionan estrategias de recuperación, pero están enfocadas en una evaluación suplementaria al final de la unidad y no en un ciclo de mejora basado en feedback.
 - Para la verificación de la existencia de trazabilidad del envío y devolución de tareas y feedback solamente se proporcionan capturas del aula virtual y de las prácticas de manera presencial, pero no se proporcionan registros u otros documentos que evidencien dicha trazabilidad.

Promedio	2,0
----------	-----

Dimensión 4: Participación del estudiante en la evaluación **Puntuación**

-
- No se encuentran presentes las rúbricas para que el estudiante las use.

1



La práctica AF 3 promueve la autoevaluación de resultados de aprendizaje de manera genérica, pero sin instrumento que sirva de guía.

- Basándose en la evidencia de la Práctica AF 3, se verifica que sugiere trabajo colaborativo, especifica que la discusión incluya una evaluación entre pares formal, pero no se proporcionan pautas o criterios claros para hacerlo. 3
- La actividad de la Práctica AF 3 concluye con una presentación y análisis del trabajo en clase, lo que fomenta la reflexión, seguido de la solicitud de una reflexión escrita por parte del estudiante, pero no especifica un formato claro y consistente sobre su proceso de aprendizaje o sobre como aplicaría feedback. 3

Promedio 2,3

Dimensión 5: Ciclos de mejora: reentrega, seguimiento y progreso **Puntuación**

- Basándose en el silabo, se puede verificar que no se menciona una política de reentrega de trabajos para mejora. Las estrategias de mejora y recuperación varían según la actividad propuesta por el docente. Se evidencian evaluaciones suplementarias, mas no iteraciones de una misma tarea. 2
- Se han proporcionado evidencias de V1/V2 de tareas, pero sin más detalles que garanticen un seguimiento pleno y eficaz. 3

-
- Es posible verificar el progreso en los estudiantes mediante la resolución de casos según los registros obtenidos, pero no se proporciona la evidencia de un feedback en cuanto a los resultados obtenidos. 2

Promedio 2,3

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)



Tabla 7:
Resumen de resultados

Dimensiones	Promedios
1. Claridad de metas y criterios de evaluación: El lenguaje para especificar los objetivos son claros y accesibles, pero la falta de rúbricas no permite una verificación plena de la evaluación.	2,6
2. Retroalimentación específica sobre el desempeño: Se verifica una inconstancia en el feedback, ya que depende de la actividad que el estudiante realiza con el docente.	0,6
3. Oportunidad y condiciones para actuar sobre el feedback: Al existir pocas evidencias del feedback no es posible explicitar si los estudiantes lo acogen y lo usan a tiempo.	2,0
4. Participación del estudiante en la evaluación: La práctica AF 3 promueve la autoevaluación de resultados de aprendizaje, mediante trabajo colaborativo y fomentando la reflexión, pero no se proporcionan pautas o criterios del cómo y para qué hacerlo.	2,3
5. Ciclos de mejora: reentrega, seguimiento y progreso: La verificación del progreso de los estudiantes depende de la actividad que realizan y esto no permite la comprobación de un seguimiento adecuado y progreso constante.	2,3
Índice de Constancia de la Evaluación Formativa	2,0

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

Dictamen final (RVEF-15)

De acuerdo con los criterios establecidos en la rúbrica ICEF $\geq 3,0$ y ninguna dimensión $< 2,5$, y en base a los documentos proporcionados, es posible verificar la existencia de una evaluación formativa al 50%, en la asignatura de Auditoria Financiera ya que carece de consistencia en rúbricas y retroalimentación. El ICEF de 2,0 se encuentra en la mitad del umbral requerido, y la dimensión 2 presenta una puntuación extremadamente baja o ausente, principalmente por la falta de evidencias clave de ejecución.

Recomendaciones generales para la mejora

- Diseñar y compartir rúbricas detalladas para cada tarea práctica, explicando los niveles y



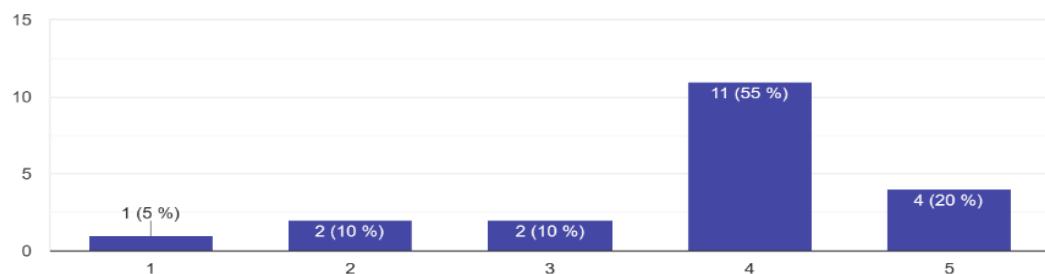
criterios de desempeño con ejemplos.

- Proporcionar retroalimentación específica mediante un protocolo, basado en criterios y evidenciando el trabajo del estudiante orientado a la mejora.
- Para fomentar ciclos de mejora, definir una política clara permitiendo a los estudiantes revisar y volver a entregar tareas clave después del feedback.
- Proporcionar listas de cotejo o rúbricas simplificadas para que los estudiantes evalúen su propio trabajo y el de sus compañeros.
- Utilizar el aula virtual u otros sistemas para dejar constancia de las entregas, las devoluciones con feedback y las reentregas, lo que facilita el seguimiento del progreso.

Segundo momento: Encuesta estructurada (autoaplicada, anónima), según el CAP-8

Gráfico 1

Puedo explicar con mis palabras los conceptos clave del curso.
20 respuestas



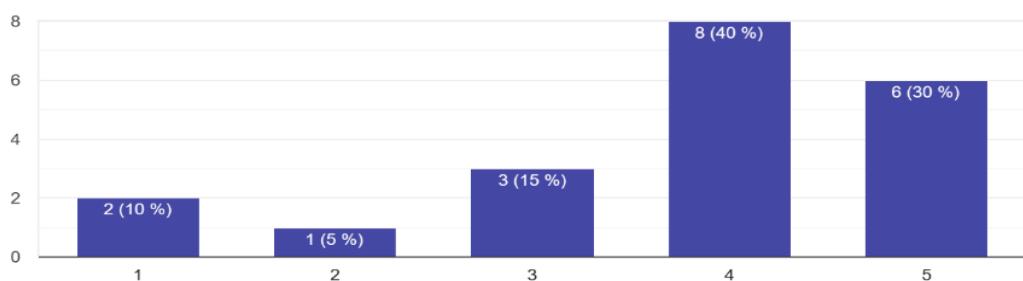
Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 3,75 indica que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que pueden explicar con sus propias palabras los conceptos de la asignatura.



Gráfico 2

Relaciono ideas de distintos temas del curso para entender mejor los contenidos.
20 respuestas

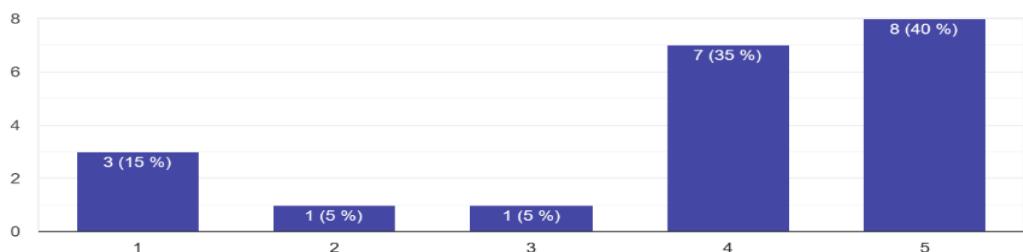


Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 3,75 indica que los estudiantes son capaces de relacionar ideas de distintos temas, lo que evidencia una comprensión conceptual integrada.

Gráfico 3

Aplico lo aprendido para resolver situaciones o casos que no vimos en clase.
20 respuestas

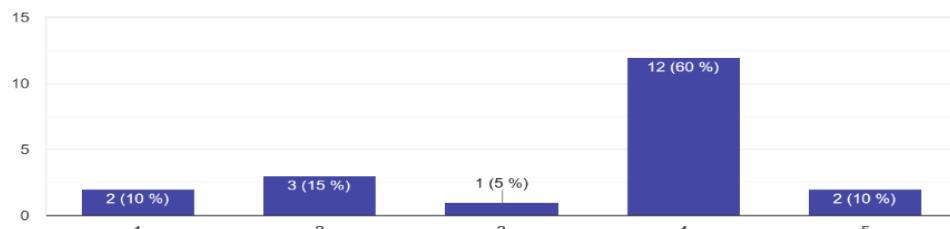


Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 3,8 indica que la mayoría de los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones o casos desconocidos. Demuestran capacidad analítica consolidada para aplicar la teoría a la práctica.

Gráfico 4

Adapto procedimientos del curso a contextos reales de manera adecuada.
20 respuestas



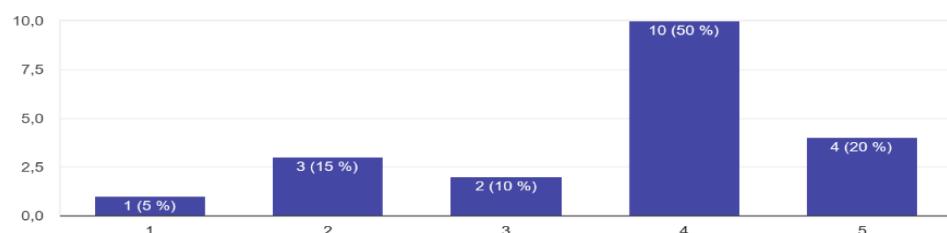
Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)



El promedio de 3,45 indica que los estudiantes son capaces de adaptar los procedimientos del curso a contextos reales. No se trata de una memorización de contenidos.

Gráfico 5

Justifico mis decisiones usando criterios de la asignatura y evidencia pertinente.
20 respuestas

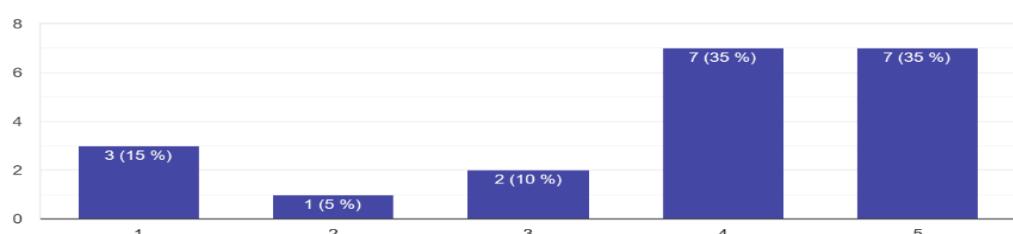


Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 3,65 indica que la mayoría de los estudiantes evidencian un nivel sólido de pensamiento crítico y razonamiento fundamentado basado en criterio aprendidos.

Gráfico 6

Considero contraargumentos o alternativas antes de tomar una postura.
20 respuestas



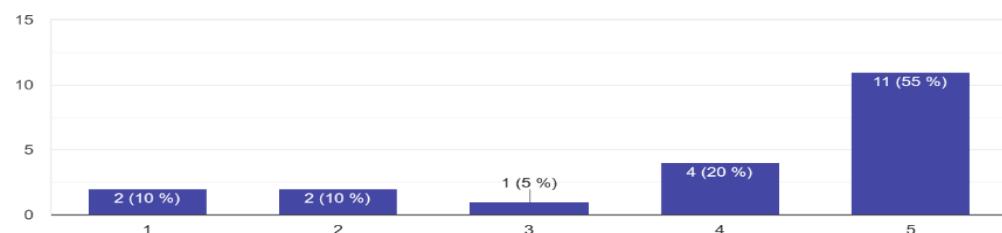
Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 3,7 indica que los estudiantes demuestran una aptitud reflexiva y analítica fortaleciendo la calidad de sus juicios y la profundidad de su razonamiento.



Gráfico 7

Antes de empezar una tarea, planifico cómo la resolveré y reviso si mi plan funcionó.
20 respuestas

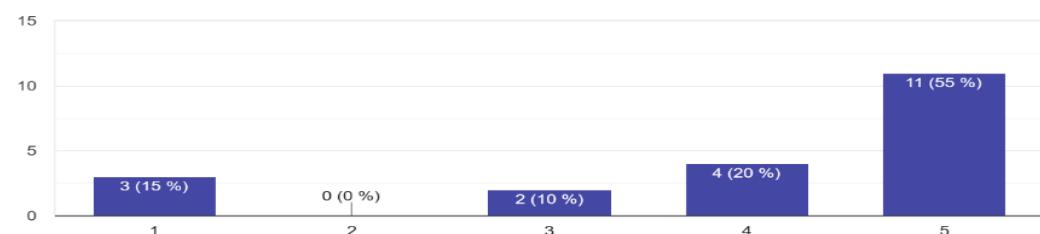


Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 4,0 indica que casi todos los estudiantes, antes de iniciar una tarea, se organizan con prudencia y revisan si lo logrado aún se puede mejorar, evidenciando hábitos de autorregulación y planificación.

Gráfico 8

Después de recibir retroalimentación, ajusto mi forma de estudiar o trabajar.
20 respuestas



Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)

El promedio de 4,0 indica que la mayoría de los estudiantes después de recibir retroalimentación, se proponen en mejorar su estilo y manera de estudiar y trabajar. Es evidente que asumen una actitud proactiva frente al aprendizaje.

El análisis de las percepciones del estudiantado revela un dominio sobresaliente en las dimensiones evaluadas de la asignatura. La comprensión conceptual se sitúa en un nivel alto, lo que evidencia que los estudiantes han logrado una asimilación sólida e integrada de los contenidos. En cuanto a la transferencia de conocimientos a contexto no vistos, los resultados mantienen promedios elevados. Esto no solo confirma la seguridad de los estudiantes en su desempeño, sino que demuestra su capacidad para



aplicar lo aprendido en situaciones nuevas y reales, yendo más allá de la mera memorización.

Asimismo, el pensamiento crítico y la argumentación también alcanzan un nivel alto, reflejando una capacidad analítica y reflexiva bien desarrollada. Esta competencia se traduce en juicios bien fundamentados y en un razonamiento de notable profundidad.

Estos hallazgos se ven respaldados por los resultados en metacognición y autorregulación, donde más del 50% de estudiantado se muestra “totalmente de acuerdo”. Esto indica una actitud proactiva y consciente hacia su propio proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En conclusión, los datos confirman que, en la asignatura de Auditoría Financiera, que obtuvo una valoración global de 3.76/4, se está aplicando un aprendizaje profundo. No obstante, se identifica un grupo minoritario con respuestas entre 1 a 3, que podrían requerir refuerzo conceptual acompañamiento adicional para asegurar que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.

Tercer momento: Evaluación con rúbrica de productos ya generados según la RTPC-4

Tabla 8

Evaluación de rúbrica

Estudiantes				
Dimensión	A	B	C	Promedio
2	2	4	4	3,33
3	3	3	3	3
4	2	2	4	2,66
5	2	2	2	2
Promedio	2,25	2,75	3,25	2,74
	2,75			

Nivel moderado de aprendizaje profundo entre parcial e incipiente

Tabla 8

Análisis del umbral de aprendizaje profundo

Estudiante	AP- Producto	Transferencia	Cumple umbral	Interpretación
A	2,25	2	No	Nivel de transferencia medio, falta de justificación
B	2,75	4	Si	Evidencia clara de aprendizaje profundo
C	3,25	4	Si	Evidencia clara de aprendizaje profundo

Nota. Información diseñada y recopilada por la autora (Salazar, 2025)



Los estudiantes B y C demuestran aprendizaje profundo según el umbral. El estudiante A requiere refuerzo en argumentación y metacognición.

Los resultados de la rúbrica RTPC-4 muestran un promedio global de 2,75, lo que indica un nivel intermedio de aprendizaje profundo. Los mayores puntajes se observan en las dimensiones de transferencia y precisión disciplinar, evidenciando que los estudiantes logran aplicar los conocimientos contables a contextos nuevos con un grado adecuado de rigor técnico. Sin embargo, los puntajes más bajos se encuentran en pensamiento crítico y metacognición, lo que sugiere debilidad en la justificación de decisiones y en la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

Dos de los tres casos evaluados (estudiantes B y C) superan el umbral establecido ($AP\text{-Producto} \geq 3$ y transferencia ≥ 3), lo cual indica que la mitad de los estudiantes o menos requieren fortalecimiento en la argumentación y el uso de criterios disciplinar para sustentar sus conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Cervantes, J. L., Bayas Romero, E. L., Manobanda Calberto, L. I., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 3069-3087. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5553
- Alcañiz Miñano, V. 2023. «Reseña “la Evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje”». *Supervision21*. doi:10.52149/sp21/68.18.
- Arrocha, O., R. Achurra, A. González, y T. Mena. 2024. «PERCEPCIÓN DE LOS EMPLEADORES SOBRE LAS COMPETENCIAS LABORALES ADQUIRIDAS POR LOS EGRESADOS DE LAS LICENCIATURAS EN CONTABILIDAD Y CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ». *Revista FAECO Sapiens* 7(1):44-56. doi:10.48204/J.FAECO.V7N1.A4731.
- Beriche Lezama, E., y P. Medina Zuta. 2021. «La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior». *Educación* 27(2):201-8. doi:10.33539/EDUCACION.2021.V27N2.2433.



Cabrera Ruiz, E. y Tapia Peralta S. (2023). Aprendizaje colaborativo aplicado en la enseñanza de la lengua y literatura: potenciando la participación y el desarrollo de competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3266-3282.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6408

Cristi-González, R., Y. Mella-Huenul, C. Fuentealba-Ortiz, A. Soto-Salcedo, y R. García-Hormazábal. 2023. «Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática». *Revista de estudios y experiencias en educación* 22(50):28-46. doi:10.21703/REXE.V22I50.1686.

Cruzado Saldaña, J. 2022. «La evaluación formativa en la educación». *Comuni@cción* 13(2):149-60. doi:10.33595/2226-1478.13.2.672.

Cruzado Saldaña, Jenner. 2022. «La evaluación formativa en la educación». *Comuni@cción* 13(2):149-60. doi:10.33595/2226-1478.13.2.672.

Cuenca Cumbicos, K. M., Morocho Palacios, H. F., Rosales Guamán, A. V., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Percepciones y retos en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes de primer año del BGU en la era post pandemia Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1428-1442. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6287

Delgado Saeteros, Zuleyma, y Melina Ramírez Zamora. 2024. «Maximizando el éxito estudiantil: El proceso del seguimiento académico en la educación superior como estrategia de rendimiento, asistencia y apoyo.» *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico - Tecnológicas* 6(2):89-97. <http://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rei/article/view/398/748>.

Estatuto Orgánico – CES – Consejo de Educación Superior. 2016.
https://www.ces.gob.ec/?page_id=510.

Gallo, P.; Loján, A.; Medina, E.; Vera, N; Pintado, L. Loján, S. Y Tapia Peralta, S. Hacia una visión histórica de la pedagogía ecuatoriana. (2023). Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435229>

Giganti, M. 2025. *La valutazione formativa: risorsa per l'apprendimento*. editado por INVALSI. Milano.



Grange, Teresa, y Salvatore Patera. 2021. «Formative evaluation to support the development of the deep dimension of acting with competence. A case study». *Education Sciences & Society* 12(2):47-61. doi:10.3280/ESS2-2021OA12430.

Gutiérrez Curipoma , C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

Gutiérrez Curipoma , C. N., & Tapia Peralta , S. R. (2023). La Integración De La Neurolingüística Y El Constructivismo: Hacia Una Comprensión Holística Del Lenguaje Y La Cognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 3251-3265. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6405

Halanoca Puma, Doris. 2024. «Aprendizaje Significativo en la educación superior». *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 8(34):1714-26. doi:10.33996/REVISTAHORIZONTES.V8I34.828.

Hernández Paz, Abraham Alfredo, Víctor Cancino Cancino, Gerardo Tamez González, y Oswaldo Leyva Cordero. 2023. «Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México». *Revista Venezolana de Gerencia* 28. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg>.

Hernández Rivero, Víctor M., Pablo Joel Santana Bonilla, y Juan José Sosa Alonso. 2021. «Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior». *Revista de Investigación Educativa* 39(1):227-48. doi:10.6018/RIE.423341.

Holmos-Flores, Erlinda, Rously Eedyah Atencio-González, Tula Margarita Espinoza-Moreno, y Yessika Madelaine Abarca-Arias. 2023. «Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria». *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia* 8(16):220-37. doi:10.35381/R.K.V8I16.2546.

Ibarra Saiz, M., y G. Rodríguez Gómez. 2020. «Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 13(1):5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491&info=resumen&idioma=SPA>.



Ley Orgánica de Educación Superior. 2010. «Diario Oficial Registro Oficial N.º 298».

[www.lexis.com.ec.](http://www.lexis.com.ec)

López Falcón, A., y G. Ramos Serpa. 2021. «Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa». *Revista Conrado* 17(S3):22-31.

[https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133.](https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133)

Morales García, Manuel Higinio, Carlos Alberto Balcázar Nájera, Heberto Romeo Priego Álvarez, y Jonatan Flores Morales. 2021. «El empoderamiento del alumno: una tendencia favorable en la educación superior». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 11(22):174. doi:10.23913/RIDE.V11I22.847.

Morocho Palacios, H. F., Cuenca Cumbicos, K. M., & Tapia Peralta, S. R. (2023). El impacto de la gamificación en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de matemáticas de educación básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 6494-6505.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6650

Mousalli-Kayat, G. 2015. «Métodos y diseños de investigación cuantitativa». https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf.

Napa Valencia, Loida, y Yony Villanueva Galvan. 2026. «El pensamiento crítico en estudiantes y sus implicancias en los contextos educativos: un estudio sistemático de la literatura». *Revista InveCom* 6(1). doi:10.5281/ZENODO.15679157.

Núñez-Valdés, Karen, Gerson Núñez-Valdés, y Antonio Castillo-Paredes. 2024. «Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática». *Formación universitaria* 17(2):61-72. doi:10.4067/S0718-50062024000200061.

Pantoja Chávez, D., E. Trujillo Ruiz, A. Inlago Bonilla, M. Ruiz Garabi, y D. Sangoquiza Guachamin. 2024. «Efectividad de la evaluación formativa y sumativa en el aprendizaje profundo y la retención a largo plazo». *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria* 8(5):13368-83. doi:10.37811/CL_RCM.V8I5.14791.



Pantoja Chávez, Doris Geovanna, Erika Lizbeth Trujillo Ruiz, Inlago Bonilla Anahi Iveth, Angie Adriana Zambrano Chávez, y Jennifer Elena Zambrano Chávez. 2024. «Efectividad de la Evaluación Formativa y Sumativa en el Aprendizaje Profundo y la Retención a Largo Plazo». *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8(5):13368-83. doi:10.37811/CL_RCM.V8I5.14791.

Quevedo Calva, Y. M., Alulima Palacios, V. M., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: un desafío para el rendimiento y el bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2922-2935. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6386

Rodríguez Rodríguez, Alberto, Alexandra Pionce Parrales, y Dunia Domínguez Gálvez. 2024. «Gestión Del Conocimiento En El Proceso De Enseñanza–Aprendizaje De La Educación Superior». *REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010* 12(3):189-204. doi:10.56124/REFCALE.V12I3.011.

Romero-Olmedo, Gustavo Alfonso, y María del Pilar Franco-Cortes. 2022. «Experiencia laboral como factor clave en la calidad educativa de carreras técnicas y tecnológicas relacionadas con el campo administrativo». *Cultura, Educación y Sociedad* 13(2):233-48. doi:10.17981/CULTEDUSOC.13.2.2022.13.

Rosales Guamán, A. V., Cuenca Cumbicos, K. M., Morocho Palacios, H. F., & Tapia Peralta, S. R. (2023). El uso de simuladores en línea para la enseñanza de la física: una herramienta educativa efectiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1488-1496. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6291

Saltos García, Pedro Antonio. 2024. «Estrategias de evaluación formativa en la enseñanza superior: Impacto sobre la equidad educativa y el aprendizaje profundo». *Sapiens en la Educación Superior* 1(1):39-54. doi:10.71068/E1KZR751.

Sampieri, R., C. Fernández, y P. Lucio. 2014. «Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias». [academia.edu](https://www.academia.edu/download/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf) 2-21. https://www.academia.edu/download/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf.



Sanmartín Ureña, R. C., y Tapia Peralta, S. R. (2023). *La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 7(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Sepúlveda-Egaña, Bernardita, Javier Vergara-Núñez, Bernardita Sepúlveda-Egaña, y Javier Vergara-Núñez. 2023. «Trayectorias formativas en la educación superior chilena: un acercamiento al reconocimiento de aprendizajes previos». *Revista iberoamericana de educación superior* 14(40):39-58. doi:10.22201/IISUE.20072872E.2023.40.1544.

Solórzano Solórzano, S. E., S. P. Orlando González, y F. M. Roben Moreira. 2024. «Aprendizaje significativo en el entorno universitario ecuatoriano». *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»* 4(4):118-33. doi:10.62305/ALCON.V4I4.213.

Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 7(4), 2031-2145. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038

Tapia Peralta, S. R. (2023). Desarrollo de competencias en la didáctica de las ciencias naturales para la formación de profesores efectivos. Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10562767>

Tapia Peralta, Y. M., & Tapia Peralta, S. R. (2025). Prácticas de Mindfulness en la Educación: Un Estudio sobre su Eficacia y Aplicación. Revista Veritas De Difusão Científica, 6(1), 2128–2153. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.511>

Tapia Peralta, S. R. (2025). Efectos del Aprendizaje Basado en el Juego en el Rendimiento Académico en Estudios Sociales: Una experiencia en Educación Básica. Horizonte Académico, 5(1), 371–387. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.88>

Tejada-Peña, G. J. 2025. «Potenciando el aprendizaje universitario: estrategias de metacognición y autorregulación para el éxito académico». *Maestro y Sociedad* 22:1383-94. <https://maestrosysociedad.uo.edu.cu>.

Trinchero, Roberto. 2023. «Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti.» *Pedagogia Oggi* 21(1):108-17. doi:10.7346/PO-012023-12.



UNESCO. 2021. «Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). ».

EDUCATEKA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

Zambrano-Salazar, L., E. Gamboa-López, y M. Pico-Núñez. 2024. «Estrategias para fomentar el

aprendizaje activo en el aula de pedagogía Universitaria». *Polo del Conocimiento* 9(6):504-23.

doi:10.23857/pc.v9i6.7331.

