



REVISTA

PERSPECTIVAS

UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4680>

Prácticas Evaluativas en Educación Superior: Percepción de los Estudiantes

Evaluation Practices In Higher Education: Perception Students

Martha Osorio-Lambis^{1*}, Alexander Javier Montes-Miranda², Daniel San Martín³

¹PhD. Ciencias de la Educación. mosoriol1@unicartagena.edu.co, ORCID: 0000-0001-9682-2882, Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.

²PhD. Ciencias de la Educación. amontes@unicartagena.edu.co, ORCID: 0000-0002-7168-6295, Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

³PhD. En Ciencias Sociales, dsanmartin@uct.cl, ORCID: 0000-0002-6316-4411, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Received: Agosto 20, 2024; Approved: Diciembre 14, 2024

Como citar: Osorio Lambis, M., Montes Miranda, A. J. ., y San Martín Cantero , D. A. (2025). Prácticas Evaluativas en Educación Superior: Percepción de los Estudiantes. *Revista Perspectivas*, 10 (1), 129–142. <https://doi.org/10.22463/25909215.4680>

RESUMEN

Palabras Clave:

Educación Superior,
Estudiante Universitario,
Evaluación,
Percepción

Las prácticas evaluativas permiten valorar los avances de los estudiantes hacia los objetivos establecidos. Estas impactan a todos los involucrados en el proceso de formación. Este estudio exploró las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las prácticas evaluativas, permitiendo reflexionar sobre ellas desde las voces de los estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada, permitiendo una exploración profunda de las experiencias de los estudiantes. Se realizaron entrevistas en profundidad a 18 estudiantes, analizadas mediante codificación, abierta, axial y selectiva. El análisis permitió identificar tendencias y patrones emergentes. Los hallazgos revelaron variaciones en las prácticas evaluativas en varios factores, incluyendo el componente teórico o práctico de las asignaturas y el docente responsable. Se destacan fortalezas como la integración del contenido teóricos en algunas evaluaciones prácticas, consideradas fundamentales para su aprendizaje. También señalan debilidades como los tiempos académicos, la claridad en la formulación de las preguntas de evaluación, disparidad en la retroalimentación proporcionada por los docentes, diferencias entre los componentes teórico y práctico y el rol pasivo del estudiante en la planeación. Se destacan áreas que requieren mejoras que permitirían avanzar hacia prácticas evaluativas efectivas y equitativas contribuyendo al éxito académico y profesional de los estudiantes.

ABSTRACT

Keywords:

Assessment, Higher
Education, Perception,
University Students.

Assessment practices allow students to assess their progress towards the established objectives. These impact everyone involved in the training process. This study explored the perceptions of university students about evaluation practices, allowing them to reflect on them from the voices of the students. A qualitative approach was used, based on grounded theory, allowing for an in-depth exploration of the students' experiences. In-depth interviews were conducted with 18 students, analyzed by open, axial and selective coding. The analysis allowed us to identify emerging trends and patterns. The findings revealed variations in assessment practices in several factors, including the theoretical or practical component of the subjects and the teacher in charge. Strengths are highlighted, such as the integration of theoretical content in some practical evaluations, considered fundamental for their learning. They also point out weaknesses such as academic times, clarity in the formulation of evaluation questions, disparity in the feedback provided by teachers, differences between the theoretical and practical components and the passive role of the student in planning. Areas that require improvements are highlighted that would allow progress towards effective and equitable evaluation practices, contributing to the academic and professional success of students.

*Corresponding author.

E-mail address: mosoriol1@unicartagena.edu.co

(Martha Osorio-Lambis)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

La evaluación en el ámbito educativo se concibe como un proceso constante, dinámico, participativo, diseñada para enriquecer y facilitar el aprendizaje mediante una diversidad de estrategias. Su objetivo es promover el éxito personal y profesional de los estudiantes, mejorando continuamente y adaptando enfoques alineados con los objetivos académicos establecidos (Santos Guerra, 2014). Esta evaluación se construye a partir del contexto y de las necesidades individuales de los educandos, reconociendo su diversidad y fomentando el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el aprendizaje (Ravela et al., 2019).

Frecuentemente los docentes emplean prácticas tradicionales de evaluación enfocadas en resultados y la obtención de notas, reduciéndola a un acto sumativo que marca el final de un proceso de aprendizaje (Saiz & Susinos, 2018). Con implicaciones significativas no solo para estudiantes, docentes y directivos (Pinzón & Gómez, 2019), inscrito en un contexto global de alta competitividad, especialmente en términos de oportunidades laborales y en las expectativas de futuro de los estudiantes (Sánchez & Martínez, 2020).

En este marco, los estudiantes a menudo ven la evaluación no como un medio para reflexionar sobre su progreso académico, sino más bien como un obstáculo que interfiere en el camino hacia sus objetivos (Sánchez & Martínez, 2020), destinado a medir conocimientos o aprendizajes de temas específicos, con un enfoque predominante a pruebas escritas y en menor medida a orales, talleres, presentaciones o participaciones en clase (Reinel et al., 2018), condicionando el proceso de enseñanza aprendizaje, limitando sus potencialidades (Cáceres et al., 2019).

La evaluación centrada en el aprendizaje se sincroniza con la evaluación formativa, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de elevar sus resultados y en consecuencia alcanzar un mayor

nivel de comprensión. Esta perspectiva también otorga al estudiante la responsabilidad de su propio progreso, al supervisar su aprendizaje y considerar los comentarios recibidos para realizar los ajustes pertinentes que mejoren su comprensión (Achulla Lagos, 2018).

En el ámbito de la percepción de los educandos sobre las estrategias de evaluación, es fundamental proporcionar una visión integral de los avances más recientes y de las áreas de debate en constante evolución. Aportar en torno a las estrategias de evaluación desde la perspectiva estudiantil contribuye significativamente al desarrollo y la comprensión del campo en cuestión.

En este contexto, los estudiantes universitarios perciben las evaluaciones individuales al final de un módulo como un método menos preciso en comparación con las evaluaciones pequeñas y continuas (Vieira et al., 2024). Prácticas evaluativas tradicionales (Cortes Ibarra, 2021; Mujica Bermúdez, 2019) caracterizadas por medir y calificar la capacidad cognitiva de los estudiantes (Mujica Bermúdez, 2019) de manera unidireccional por el docente, fomentando la memorización de conceptos teóricos (Mujica Bermúdez, 2019; Gallardo Fuentes, 2018). En contraste, percepciones positivas de las estrategias evaluativas universitarias, considerándolas superiores a las implementadas en la secundaria y eficaces en el fomento del aprendizaje, alineadas con los objetivos educativos (Rodríguez et al. 2016). A pesar de las diferencias, existe un consenso sobre las ventajas de la evaluación formativa por su capacidad de proporcionar retroalimentación continua y su relevancia teórico-práctica (Vieira et al., 2024; Gallardo Fuentes, 2018), las ventajas de involucrar a los educandos en el proceso evaluativo (Mujica Bermúdez, 2019).

Los estudios referenciados abarcan una diversidad de perspectivas y hallazgos sobre las prácticas evaluativas en la educación superior, revelando tanto discrepancias como puntos en común en diferentes contextos geográficos y disciplinarios.

A través de la síntesis de estos informes, se destacan varios aspectos claves que subrayan la complejidad de la evaluación y su impacto en el proceso de aprendizaje. A pesar de las diferencias, existe un consenso sobre la importancia de la evaluación formativa debido a su capacidad para proporcionar retroalimentación continua y su relevancia teórico-práctica (Vieira et al., 2024; Gallardo Fuentes, 2018). Además, se reconocen las ventajas de involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo, fomentando un aprendizaje más participativo y reflexivo (Mujica Bermúdez, 2019).

La integración de estos estudios sugiere que, para mejorar el proceso de evaluación en la educación superior, es esencial adoptar un enfoque más holístico que incluya tanto la evaluación sumativa como la formativa, garantizando así un equilibrio entre la medición del rendimiento y el fomento del aprendizaje continuo. Es crucial la implementación de métodos evaluativos que promuevan habilidades de pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas, más allá de la simple memorización.

El objetivo de este estudio fue caracterizar las propiedades y perfiles de las prácticas evaluativas de los estudiantes de educación superior en una institución.

Materiales y Métodos

Investigación de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo orientada a comprender el significado, las percepciones y las experiencias de un fenómeno desde la perspectiva de los involucrados (Hernández y Mendoza, 2018). Se aplicó la teoría fundamentada para buscar nuevas conceptualizaciones a través de la comprensión obtenida a partir de la intervención y la exploración de los informantes (Glaser y Strauss, 1967). Los datos se recolectaron mediante observación directa realizada por el investigador dentro de la organización seleccionada para el estudio y mediante entrevistas en profundidad.

Participaron voluntariamente dieciocho estudiantes informantes claves, previa firma del consentimiento informado. Los participantes cursaban asignaturas teórico-prácticas de componente disciplinario, sin haber tenido repitencias de asignaturas, pertenecían a diversos géneros y grupos etarios. Fueron seleccionados mediante muestreo teórico, con base en la necesidad de precisión y refinamiento de la teoría que representan los que han experimentado el fenómeno (Creswell, 1998).

Este estudio se centró en el uso del muestreo teórico y el Método Comparativo Constante (MCC), empleando un análisis comparativo y constante de incidencias. Se integró el procedimiento de codificación del análisis de contenido, comparando similitudes y diferencias en los hechos para generar conceptos y particularidades basados en esquemas de comportamiento recurrentes. La organización de los datos en categorías y códigos permitieron explorar las prácticas evaluativas de los educandos, ofreciendo interpretaciones detalladas desde la perspectiva de los actores claves, las cuales fueron validadas con evidencia empírica y respaldadas por la literatura consultada.

Los datos obtenidos de las entrevistas se triangularon con documentación académica e institucional relevante, aumentando la rigurosidad y validez del estudio. El objetivo fue crear categorías conceptuales y procedimentales, sin buscar unas generalizaciones (Glaser y Strauss (1967). Las categorías emergidas de los incidentes analizados y los códigos, funcionaron como elementos de clasificación en la construcción teórica, representando combinaciones específicas dentro de un sistema de categorías (Trinidad et al., (2006). Estas categorías se sometieron a codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo integrar y refinar las categorías y guiando al investigador en la selección de la categoría central dando sentido a los datos obtenidos, permitiendo explicar el patrón de comportamiento en estudio (Strauss y Corbin, 2002).

El proceso se organizó en cuatro etapas esenciales, comenzando con la constante comparación de incidentes para asignar y enriquecer categorías conforme emergen nuevos datos. Esta dinámica permitió al investigador codificar y analizar simultáneamente, facilitando el desarrollo de conceptos precisos. La comparación continua ayuda al investigador a afinar conceptos, identificar características, examinar interrelaciones e integrarlos en una teoría cohesiva. Este enfoque se basó en un cuestionamiento sistemático, empleando preguntas generativas, muestreo teórico, técnicas de categorización y codificación sistemática, asegurando un desarrollo conceptual robusto, trascendiendo la mera descripción hacia una comprensión profunda (Strauss y Corbin. 2002).

La recolección de los datos se desarrolló en varias fases. Inició con el acercamiento a los participantes claves y la obtención del consentimiento informado. Se llevaron entrevistas en profundidad siguiendo los principios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba & Lincoln, 1983). Las entrevistas grabadas y transcritas, fueron codificadas con letras “E” y números para garantizar el anonimato y facilitar la organización.

Resultados y Discusión

Los resultados en consonancia con los objetivos definidos, a partir de los datos recolectados y su análisis evidenciaron cuatro (4) categorías y quince (15) códigos que permitieron dar respuesta a los objetivos formulados en esta investigación (Figura 1).



Figura 1. Matriz de categorización de las percepciones de los estudiantes de las estrategias de evaluación. 2024.

Fuente: Datos del estudio 2024.

En este contexto, los participantes perciben que las estrategias de evaluación son específicas de acuerdo con la asignatura que están cursando y al docente que las imparte, reflejándose características particulares en las evaluaciones, como se puede evidenciar en las declaraciones de los entrevistados:

(...) cada semestre como que tiene sus características o sus propiedades y ya los docentes encargados de manejar la asignatura ellos realizan

pues la evaluación de acuerdo con lo que consideren bueno (E18-Línea 21-24).

Dependiendo de acuerdo a cada profesor con el que uno rote. Algunos se enfocan más en cosas específicas de acuerdo con el área que ellos manejen... (E10-Línea 38-48).

Además, los participantes destacan ciertas fortalezas en las evaluaciones, como la inclusión de componentes teóricos y prácticos que facilitan

la adquisición y aplicación de conocimientos disciplinares. Estas estrategias les ayudan a consolidar tanto conocimientos nuevos como previos, esenciales para futuras evaluaciones en otras asignaturas. Los informantes subrayan que los docentes se esfuerzan por reforzar los contenidos actuales con los anteriores, integrándolos en las evaluaciones, como se puede apreciar en los testimonios de los informantes claves:

Fortalezas la práctica y las evaluaciones de la práctica, el tener un componente teórico y uno practico es bueno, porque se aplican los conocimientos adquiridos en la teoría, también la disciplina lo amerita (E09-Línea 120-124).

Contribuye en adquirir y reforzar los conocimientos previos y nuevos porque son la base para las evaluaciones de las siguientes asignaturas y los profesores se enfocan en que se refuercen los contenidos vistos con los que estamos viendo actualmente y los tienen en cuenta en la evaluación (E01-Línea 61-65).

Con respecto al componente teórico, los estudiantes aprecian positivamente la metodología de evaluación que consiste en exámenes semanales centrados en temas específicos. Esta práctica les permite concentrarse en un número reducido de temas por evaluación, lo que facilita un estudio más detallado de cada uno. Sin embargo, algunos estudiantes expresan preocupación acerca del corto intervalo de tiempo entre un examen y otro, lo que a veces los lleva a memorizar contenidos para superar la evaluación en lugar de enfocarse en la comprensión y adquisición de conocimientos considerada una debilidad. Aspectos que se puede observar a continuación:

(...) me gusta lo bueno que en el módulo de teoría nos evalúan por semana por ciertos temas hacen una evaluación y así sucesivamente y queda como que es más fácil porque no es como las otras materias que nos engloban todo lo que dimos en una sola evaluación, entonces es como que da más

tiempo de estudiar los temas prepararlos bien y poder obtener notas y conocimientos adecuados y con respecto a la práctica también es como que es muy buena porque como las dividen entre ser, saber y saber hacer, entonces como que en cada componente siempre están mirando las cualidades, los conocimientos, las habilidades que tiene cada uno y cómo reforzarla (E13-Línea 17-27).

(...) consideró que la parte teórica es tan corta que los tiempos de los exámenes son relativamente cortos entre uno y otro y usualmente los estudiantes nos enfocamos en estudiar y estudiar con tal de ganar el examen y no nos enfocarnos para adquirir los conocimientos para nuestras prácticas (E-01-Línea 24-30).

Al realizar la triangulación entre los datos proporcionados por los estudiantes y los documentos institucionales, se constata que tanto en el Plan de Estudios del Programa (PEP) como en los Proyectos Docentes de las asignaturas, se identifican dos componentes principales de evaluación: uno teórico y otro práctico. En el componente teórico, las evaluaciones se centran principalmente en formatos escritos, que incluyen preguntas de selección múltiple y abiertas, así como la realización de seminarios, exposiciones, talleres y el empleo de casos clínicos. Por otro lado, en el componente práctico se utilizan tanto evaluaciones escritas como orales, así como la realización de seminarios y la presentación de actividades de aprendizaje realizadas para evaluar el 'saber hacer' del estudiante, acompañadas de las competencias del ser y el saber. Estas evaluaciones están programadas con intervalo de tiempo de seis a siete días entre una y otra.

Por otro lado, los estudiantes destacan un mejor desempeño en la evaluación del componente práctico en comparación con las teóricas, que suelen ser monótonas y sobrecargadas por las extensas horas en las que se imparten. En contraste, las prácticas que se realizan en grupos pequeños, promueven una interacción y comunicación más efectiva, estimulando de manera más eficaz los conocimientos

adquiridos y facilitando un aprendizaje más satisfactorio para los estudiantes.

Como lo expresan los siguientes estudiantes:

Bueno la verdad es que me va bien en ambos, pero yo siento que me va mejor en la práctica, de pronto la teoría se hace un poco monótona, llega un punto en que el estudiante de pronto no sé... se satura por la cantidad de horas que se imparten en horas teóricas, pero cuando uno llega ya a la práctica que uno se empodera, que ya se siente parte del servicio, uno empieza a darse cuenta de que los conocimientos sí están, solamente que no se estimularon de la mejor manera de pronto en la parte teórica. Si siento que me va o me ha ido mucho mejor en la práctica (E05-Línea 89-97).

En la práctica, porque ya uno se desenvuelve mejor, se va entendiendo, se va relacionando cómo funciona esto y esto otro, obteniendo mejor aprendizaje. en lo teórico se va leyendo, uno trata de analizar, que todo le quede bien, pero es como de memoria, en la práctica es más fácil la adherencia a los conocimientos (E06-Línea 111-115).

Dentro de las debilidades se destaca la falta de claridad en las preguntas de las evaluaciones escritas, lo que conduce a la confusión, específicamente a medida que avanzan los semestres. De acuerdo con los siguientes fragmentos de las entrevistas:

... desde mi punto de vista, según lo que yo pienso los parciales anteriores los comprendía más, a diferencia de estos, como más claras, las otras eran más claras y siento que... en algún momento lo que se evaluaba en algún momento se dijo; en cambio acá por lo menos en los parciales de ahora a veces hay unas que son muy confusas y que tienen varias opciones, pero la opción que es... como que faltó que se dijera (...) falto de que te quedara claro, pues (...) porque estamos en un proceso de enseñanza es importante que antes digan esto debes hacer esto y esto que tú sepas que lo debes hacer para después cuando te evalúen ya tú sepas porque te lo han

dicho o sea si a ti te dicen el guante se pone de esta manera ya tú sabes porque te explicaron cómo se pone, ya después no tienes excusa porque ya a ti te lo explicaron. En básica las preguntas eran como más directas, es una pregunta que es como más generalizada por decirlo así (E-09-Línea 33-65).

Los estudiantes sienten discrepancias significativas en la manera de implementar la retroalimentación en el componente teórico y en el práctico. En este último se brinda la posibilidad de corregir errores y mejorar los resultados a medida que avanza la misma. Sin embargo, se menciona una falta de retroalimentación constructiva por parte de ciertos docentes. Como se puede apreciar:

Con respecto a la evaluación formativa son pocos los docentes que lo hacen, la percibo regular, por qué siento que quizás algunos docentes les falta tratar de corregir la pérdida del examen anterior este examen también vale o tiene algún valor en cuanto al semestre, en otras ocasiones simplemente se queda así, se perdió, se perdió, como mucho al final de cada parcial lo docentes llegan y dicen las respuestas y ya, no hay como ningún complemento (E-01-Línea 46-53).

... se da más que todo en la práctica de que si uno comete un error tiene la oportunidad de volverlo a hacer por el tiempo de que uno está en práctica si lo haces mal el primer día a medida que va avanzando se supone que debes mejorar en ese aspecto y algunas profesoras te lo refuerzan por decirlo así, pero, en teoría siento que no se hace eso, te fue mal en un examen que ya vienen otros pueden mejorar las notas estudiando para otros exámenes, exacto (E-03-Línea 101-108).

(...) la evaluación formativa ... en la parte teórica no da esa oportunidad de que uno como estudiante pueda mostrar lo que en ese momento no fue tan positivo. Pero en la práctica si lo podemos ver reflejado cuando el docente a nosotros nos ofrece la oportunidad o al evaluar no solamente tiene en cuenta esa primera impresión, de que hice algo y no

me fue también, sino que durante todo el desempeño que yo tengo el evalúa eso en general; de acuerdo a todo lo que él ve me da la evaluación (E-04-Línea 64-71).

Así mismo, se destaca una disparidad entre los componentes teórico y práctico. Los estudiantes reportan un mejor rendimiento en la práctica, atribuido a las ventajas de la evaluación formativa. En la práctica, tienen oportunidad de mejorar gracias a la retroalimentación continua de los maestros, mediante diversas estrategias realizadas durante el período de prácticas. Esto les permite comprender mejor los conceptos y relacionarlos a situaciones reales, resultando en un aprendizaje más efectivo. En contraste, el componente teórico, perciben que la comprensión depende más de la memorización y el análisis, lo cual dificulta la asimilación significativa del conocimiento. Como se refleja en las palabras de los informantes claves:

Generalmente a veces me va mejor en la práctica, por lo mismo, por las oportunidades que ofrece la evaluación formativa... Pero en la práctica cuando tenemos esas oportunidades uno ve cómo se desempeña, como me fue en la rotación, en el próximo busco mejorar y el docente nos evalúa no solo con parcial sino no con varias actividades que se realizan durante la práctica, eso permite mejorar en cuanto a la calificación (E04-Línea 88-96).

En la práctica, ... se desenvuelve mejor, se va entendiendo, se va relacionando como funciona esto y esto otro, obteniendo mejor aprendizaje. En lo teórico se va leyendo, uno trata de analizar, que todo le quede bien, pero es como de memoria, en la práctica es más fácil la adherencia a los conocimientos (E06-Línea 111-115).

Esta discrepancia entre los componentes teórico y práctico también se manifiesta en las ponderaciones asignadas a las estrategias de evaluación. En ocasiones observa que los aspectos teóricos reciben mayor peso en comparación con los prácticos, lo que

podría no reflejar de manera precisa las habilidades y conocimientos integrales del estudiante.

(...) creo que es un poquito negativo ya que hay ciertos parciales o notas que tienen un porcentaje, que es bastante amplio, de pronto que se dividan en otras cosas o que el docente pueda mirar si de pronto si le fue mal a ese estudiante, pero yo veo que lo hace bien o se desempeña bien en eso que no le fue tan bien más que todo la parte teórica y se da cuenta de eso de que no es mal estudiante (E04-Línea 41-46).

...personalmente creo que no deberían ser así, quizás le dan un poco más de importancia a la parte quizás teórica que la práctica; cuando yo pienso que debería ser por partes iguales. Entonces si... creería que tan solo eso, por parte de los parciales y seminarios no me sentiría inconforme nunca... Si, valer lo mismo, ósea un mismo porcentaje, siento que le restan al saber hacer las cosas como tal (E08-Línea 21-26).

En la revisión de los registros institucionales se observó que las estrategias de evaluación efectuadas por los docentes cuentan con ponderaciones específicas en los planes de estudio de las asignaturas, las cuales son revisadas regularmente por el comité de currículo del programa. Dentro de estas ponderaciones, se destina un 60% para evaluar el componente teórico y un 40% para el componente práctico. En cuanto al componente teórico, el 5% corresponde a actividades como debates y presentaciones, el 10% se asigna a seminarios y talleres, mientras que el 35% se destina a evaluaciones escritas, y un 10% se reserva para un examen final teórico-práctico escrito. Por otro lado, el componente práctico se divide en un 35%, distribuido entre las diversas rotaciones prácticas.

Asimismo, los estudiantes señalan la no participación en la planificación de las estrategias de evaluación. Como se puede apreciar a continuación desde las voces de los entrevistados.

(...) bueno profe como tal no participamos en la programación de cómo se evalúa las prácticas o la teoría, simplemente nos dan como una planificación de cuántos exámenes son, cuánto valen y que temas entran en cada evaluación (E03-Línea 110-113).

Las estrategias de evaluación son diversificadas, diseñadas teniendo en cuenta el componente teórico y el práctico de las asignaturas que los estudiantes cursan. En el ámbito teórico se emplean exámenes escritos que abarcan preguntas cerradas, abiertas, de selección múltiple, de desarrollo, de completar, a partir de casos simulados o reales y talleres. En el ámbito práctico evaluaciones orales, escritas, así como la observación de competencias en el ser, el saber y saber hacer. Estas elecciones se ajustan según las preferencias y criterios del docente. Aspecto que se puede observar en las voces de los informantes del estudio.

... en la teoría en su mayoría son exámenes escritos y en la práctica de las dos maneras, orales y escritos, con preguntas de selección múltiple cerradas y otros abiertos o ambos, preguntas de complete y de desarrollo (E02-Línea 133-136).

... hay algunas docentes que les gusta más preguntas de caso, hay otras que les gustan más como la conceptualización (E-07-Línea 18-20).

... en cuanto a la práctica ya nos evalúa un poco más lo que es el ser, saber, el saber y el saber hacer que nos realizan conductas de entrada conductas de salida y bueno si hay o no o la autorización de taller u otra herramienta para la evaluación ya eso queda como que a criterio del docente (E05- Línea 101-106).

Considerando los objetivos propuestos y los resultados sobre la percepción estudiantil de las estrategias de evaluación específicas que varían según el docente y la asignatura, estos están estrechamente relacionados con las ideas de Biggs (2015), quien argumenta que la evaluación debe estar alineada con el currículo lo que significa que

deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje establecidos. Ibarra y Rodríguez (2019), destaca la importancia de definir con precisión los aspectos que serán evaluados en un contexto educativo específico. Además, es esencial considerar los niveles mínimos de conocimiento y habilidades que los educandos necesitan desarrollar. Los resultados de aprendizaje deben especificarse tanto en términos específicos como generales, adaptándose a las particularidades de cada programa académico. Según Fontalvo et al. (2022) estos resultados deberán progresar desde aspectos más específicos a generales, o viceversa, para facilitar una integración exitosa a lo largo del proceso educativo.

En el marco de este estudio, la institución de educación superior en estudio adopta un enfoque pedagógico ecléctico. Los docentes dirigen sus procesos académicos hacia el aprendizaje holístico integrando diversas corrientes pedagógicas, con un énfasis especial en la reflexión. Respecto a la evaluación formativa, cada docente desarrolla e implementa un sistema propio de evaluación, que está sujeto a un proceso continuo de refinamiento. Esto subraya su importante papel en el éxito académico de los estudiantes (López Pastor, 2017).

Además, la inclusión de dos componentes, teórico y práctico, facilita una integración efectiva de conocimientos. Esto permite un seguimiento personalizado y la resolución de las dudas, promoviendo una comprensión más profunda y una aplicación eficaz de las herramientas estudiadas. A su vez, este enfoque fomenta el logro de habilidades y destrezas, así como la capacidad de utilizar el conocimiento adquirido para enfrentar desafíos en el ámbito profesional. Tal integración contribuye significativamente al éxito académico y al cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje (RA) establecidos a nivel organizacional. Según Gantier Aliaga, (2021), esto también genera mayor confianza en la práctica y el razonamiento, mientras que Cejas et al. (2019), destacan como fomenta la articulación entre el componente teórico y su

aplicación práctica, impulsando así el crecimiento propio y profesional.

Por otro lado, la implementación de estrategias de evaluación en el programa es diversa, abarcando desde seminarios hasta análisis de casos clínicos, e incluyendo tanto evaluaciones orales como escritas. En el componente teórico hay una clara preferencia por los exámenes escritos los cuales tienen mayor peso en la evaluación general. Aunque estas pruebas incluyen una variedad de estilos de preguntas y casos clínicos, Salas y Salas (2017) critican su predominio, argumentando que podrían no capturar completamente las habilidades y competencias de los estudiantes. Además, sugieren que esta tendencia podría incentivar prácticas rutinarias entre los docentes.

La confusión que los estudiantes experimentan al enfrentarse a las preguntas realizadas por los maestros en evaluaciones escritas ha sido documentada en estudios previos como los realizados por Araujo Quintero, (2016); Fontalvo et al. (2015); quienes destacan que esto genera estrés en los estudiantes durante las pruebas, a la vez estimulando la memoria a corto plazo y afectando los resultados obtenidos. Por otro lado, las respuestas de los educandos a las preguntas tienden a ser la reproducción de conocimientos ajustados a los materiales proporcionados por los docentes, con dificultad a la hora de medir aprendizajes complejos. Por tal motivo deben ser orientadas a unos propósitos específicos, contextualizadas que integren conocimientos previos y experiencias (Benoit Ríos, 2020).

Para los docentes la formulación de preguntas representa un desafío constante en el ámbito académico. Estas preguntas están diseñadas cuidadosamente para alcanzar objetivos específicos, dirigir e iniciar nuevos procesos de aprendizaje y permitir la manifestación de diferentes niveles de conocimiento, lo que consolida la comprensión de los conceptos (Benoit Ríos, 2020). Además, estimula el pensamiento de los estudiantes y fomenta su interés

en el aprendizaje, facilitando así la interacción entre estudiantes y profesores (Hao Yang, 2017). También promueven una actitud crítica y el autoaprendizaje, elementos cruciales para la retención a largo plazo del conocimiento (Benoit Ríos, 2020), e incentivan la reflexión y la formulación de preguntas en el aula (Arancibia et al., 2011, citado por Minte et al., 2021).

En este sentido, la Universidad donde se realizó el estudio dentro de su Proyecto Educativo Institucional y del Programa, concibe la formación integral de los estudiantes, buscando desarrollar en ellos un pensamiento reflexivo y crítico orientado hacia el autodescubrimiento. A menudo, las respuestas de los estudiantes a las preguntas tienden a reflejar la reproducción de conocimientos ajustados a los materiales facilitados por los docentes, lo que dificulta la evaluación de aprendizajes complejos. Por ello, es crucial que estas preguntas estén dirigidas a propósitos específicos, contextualizadas e integren conocimientos previos y experiencias (Benoit Ríos, 2020).

Hoy en día, la elaboración de preguntas debe centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, abarcando diversos niveles cognitivos. Esto se logra mediante el uso de una técnica adecuada. Para los educadores, plantear preguntas puede resultar en una tarea improvisada, lo que puede presentar dificultades en la organización lingüística y la coherencia del lenguaje. Por lo tanto, es fundamental que los profesores preparen las preguntas con anticipación antes de realizar los interrogatorios (Hao Yang, 2017).

La ejecución de la evaluación formativa, tanto en la teoría como en la práctica, parece ser insuficiente, lo que indica una falta de seguimiento y orientación adecuados para mejorar el aprendizaje. Por tanto, es crucial fortalecer su aplicación y retroalimentación en todas las áreas de estudio para mejorar el proceso educativo. Esto no solo implica identificar las necesidades de aprendizaje y la retroalimentación constante, sino que también fomenta un ambiente educativo más dinámico y colaborativo. Como

estrategia está orientada a obtener información sobre el conocimiento en el mismo momento de su desarrollo, con el propósito de mejorar el aprendizaje mediante la implementación de acciones continuas.

Esta es indispensable en todo tipo de evaluación (Biggs, 2015), facilitando a los docentes optimizar las competencias día a día (López Pastor, 2017; Gallardo Fuentes, 2018) y a los estudiantes favorecer el éxito académico (Castejón et al. 2011; Gallardo Fuentes, 2018), consolidar sus preconceptos o realizar ajustes pertinentes si es necesario (Perilla Granados, 2018).

La percepción de la evaluación formativa para los estudiantes en otros estudios es variada. Algunos la valoran positivamente debido a sus fortalezas en la aplicabilidad y la retroalimentación permanente y oportuna (Brown y Lingbiao 2015). Sin embargo, para otros, esta modalidad de evaluación se percibe centrada en la comprobación, recolección de notas, vistas como necesaria para la alcanzar el título y como indicadores de capacidad y entrega del educando en la práctica (Torres y Bravo, 2021).

Según López Pastor, (2017), la evaluación formativa juega un papel crucial en el desarrollo de los estudiantes al proporcionarles la libertad de expresar su desconocimiento y errores sin temor a repercusiones en las calificaciones. Además, se destaca que esta evaluación no debería ser contabilizada a menos que el estudiante esté de acuerdo. Este enfoque se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, buscando un rendimiento progresivo a medida que desarrollan un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje y adquieren conciencia sobre cómo aprenden y qué acciones deben realizar para seguir avanzando.

Según Hernández Calzada (2013), las ponderaciones en la evaluación tienden a enfocarse en la valoración de conocimientos teóricos más que en la aplicación práctica que los estudiantes pueden hacer de ellos, resultando en evaluaciones que se repiten con el mismo esquema en diferentes

cursos y que privilegian aspectos cuantitativos. Villarroel et al. (2018) critican este enfoque por fomentar aprendizajes superficiales a través de la memorización y repetición de datos, en lugar de promover un entendimiento más profundo. López et al. (2020) añaden que esta metodología conduce a los estudiantes a limitar su estudio a periodos cercanos a los exámenes.

Por otro lado, la educación basada en competencias, según Cejas et al. (2019), enfatiza el desarrollo integral de los estudiantes al vincular el conocimiento teórico con su aplicación práctica, promoviendo su crecimiento tanto personal como profesional. Este enfoque destaca la importancia del "saber hacer" reflexivo sobre el conocimiento adquirido, en contraposición a los modelos que se centran exclusivamente en evaluaciones escritas.

Díaz Barriga (2019) crítica que los currículos que priorizan estos exámenes escritos promueven principalmente la obtención de altas calificaciones y títulos académicos, desviando el foco de las verdaderas metas de aprendizaje. Por ello, es esencial comprender el objetivo de la evaluación y asegurar que esta refleje el progreso y desempeño real de los estudiantes.

La no participación de los estudiantes en la programación de las evaluaciones difiere de lo estipulado en la política curricular de la institución donde se realiza el estudio, que promueve la inclusión activa de los estudiantes en este proceso. Esta política tiene por objetivo fomentar la autorreflexión y la autogestión del aprendizaje. Esto ayudará a desarrollar habilidades metacognitivas, permitiendo a los estudiantes asumir un papel más activo en su propio desarrollo académico (Política Curricular. Acuerdo 20 de 2020). De manera complementaria, autores como García y García (2022), argumentan que la evaluación debe ser diversificada, adaptable y participativa, manteniendo una continuidad y alineándose con el enfoque basado en competencias a través de diversas estrategias de evaluación. Esta visión refuerza la necesidad de reformar las practicas

evaluativas actuales para integrar más efectivamente a los estudiantes en la gestión y el diseño de su proceso evaluativo, alineado así la teoría con la práctica en el contexto educativo.

Conclusiones

Los hallazgos muestran que los estudiantes perciben las estrategias de evaluación como específicas y contextualizadas, adaptadas a los contenidos de cada asignatura y el docente responsable. No obstante, se identifican, dificultades, especialmente en los primeros semestres, relacionadas con la falta de claridad en la formulación de las preguntas de las evaluaciones escritas. Entre las fortalezas destacadas se encuentra la inclusión del componente práctico que facilita la aplicación de conocimientos teóricos y la retroalimentación efectiva, la disponibilidad de tiempo adicional para corregir errores y reforzar conocimientos y una evaluación integral que abarca las competencias del ser, saber y hacer. En términos teóricos, la evaluación por módulos o unidades es valorada positivamente por su enfoque en contenidos específicos. Comparando ambos componentes, se observan mejores resultados evaluativos en el componente práctico.

Entre las debilidades percibidas por los educandos del proceso de evaluación se destacan los intervalos cortos de tiempo entre evaluaciones, la falta de claridad en las preguntas especialmente en los primeros semestres y las discrepancias entre los componentes teóricos y prácticos. Además, se observa que el rol del estudiante en la planificación de las estrategias evaluativas es insuficientemente activo.

Las prácticas evaluativas, por su parte son diversas y reflejan la importancia de integrar aspectos teóricos y prácticos en la evaluación. La combinación de exámenes escritos con evaluaciones prácticas permite una valoración integral del aprendizaje, abarcando tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas necesarias en el campo de la disciplinar. La influencia de las preferencias y criterios del docente en la elección de las estrategias

evaluativas subraya la necesidad de flexibilidad y adaptación en el diseño de la evaluación.

Referencias

- Achulla, D. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus actores*. [Doctoral disertación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCT. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13861>
- Araujo Quintero, V. (2016). *Las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Hacia la evaluación proactiva*. [Tesis doctoral Universidad de Nariño]. <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Tesis-Vicente-Araujo-Quintero.pdf>
- Benoit Rios, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Brown, G., & Lingbiao, G. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Cáceres, Z., Munévar, R., & Lara, L. (2019). Percepción de la evaluación en estudiantes y docentes del programa de fisioterapia. *Praxis & Saber*, 10(22), 289-308. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7873/7749
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias*

- Sociales (Ve)*, 25 (1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Cortes Ibarra, E. (2021). *Percepción de Estudiantes y Docentes sobre las Prácticas Evaluativas como Competencia Profesional del Profesorado en Tres Títulos de la Universidad El Bosque* [Tesis doctoral Universidad de Murcia]. Abierto Digitum <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290953>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Editorial Sage. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.003>
- Fontalvo, A., Blanco, K., Cantillo, N., Castro, Y., Downs, A., y Romero, E. (2015). Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una Universidad Pública. *Revista Ciencia Biomédicas*, 6(2), 309-318. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/10766/12%20ESTRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontalvo, T., De la Hoz, E., y De la Hoz, G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 15(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>
- Gallardo Fuentes, F. (2018). *Efectos de la utilización de procesos de evaluación formativa en los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de los Lagos (Chile)*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Chile]. Repositorio Uva <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33110>
- Gantier Aliaga, S. (2021). Estrategias de Evaluación de Competencias en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios de Psicología. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 5-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.141>
- García, J., & García, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 22. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200022&lng=es&tlng=es
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Transaction. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ (Educational Communication and Technology Journal)*, 30, 233-252. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02765185>
- Hao Yang. (2017). A Research on the Effective Questioning Strategies in Class. *Science Journal of Education*, 5, (4), 158-163. <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.sjedu.20170504.16>
- Hernández Calzada, A. (2013). *Sistema de actividades para propiciar la evaluación formativa en la enseñanza de la física*. [Tesis Doctoral Universidad De Las Islas Baleares]. Abierto. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/127225/tahc1de1.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. Editores, S.A. de C.V. <http://repositorio.uasb.edu>

edu.bo:8080/handle/54000/1292

- Ibarra Saiz, M. S. & Rodríguez Gómez, G. (2019). *Una evaluación como aprendizaje*. En Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. (1ª ed.) Madrid: Narcea. https://www.researchgate.net/publication/337290579_Una_evaluacion_como_aprendizaje
- López Pastor, V. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Secretariado de publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=686946>
- López Pastor, V. M., Molina Soria, M., Pascual Arias, y Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*. 37,620-627. ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243328>
- Minte, A., Sepúlveda, H., Jaramillo, R., & Díaz, D. (2021). Evaluación en Educación Superior: características y demandas cognitivas de preguntas escritas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 43-52. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.003>
- Mujica Bermúdez, I. (2019). La evaluación en la percepción de los estudiantes universitarios – UNSCH. Un estudio desde la teoría fundamentada. *Revista educación*. 17 (17), 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071898>
- Perilla Granados, Juan. (2018). Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda. ISBN: 978-958-5511-33-0. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1266/Constructivismo.pdf?sequence=1>
- Pinzón, A., & Gómez, P. (2019). Un modelo para la toma de decisiones del profesor de matemáticas. *Revista Universidad de Granada. PNA*, 13(3), 130-146. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i3.7908>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2019). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores. Montevideo-Uruguay. <https://bibliospd.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Reinel, J., Álvarez, R., & Velásquez, Y. (2018). *La evaluación formativa y el uso de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes en matemáticas en el grado quinto de la institución educativa Antonia Santos*. [Tesis de Maestría Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13349/Reineljosedavid2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, H., Restrepo, L., & Luna, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Educare Electronic Journal*. 20 (3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.18>
- Saiz Linares, A. y Sucinos Rada, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un practicum reflexivos de maestros. *Meta: Avaliação*, 10 (30), 533-554. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1605>
- Salas Perea, R. y Salas Mainegra, A. (2017). *Evaluación para el aprendizaje en ciencias de la salud. EDUMECENTRO*; 9 (1):208-227. <https://>

revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc

Sánchez, M., & Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. (Primera Edición ed.). Universidad Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea S.A. Ediciones. Madrid. ISBN: 9788427720732

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada

Torres Contreras, C. y Bravo Gómez, M. (2021). Percepción docente de la evaluación en las prácticas clínicas de enfermería. *Educación Médica Superior*, 35 (3): e2124. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2124/1254>

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Cuadernos metodológicos. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de investigaciones sociológicas CIS. Primera edición. Madrid. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/nstrucciondelaTeoriadelAnalisiInterpretacional.pdf>.

Universidad de Cartagena. (2020). Acuerdo 20 del 7 de julio de 2020. Política curricular Universidad de Cartagena. https://drive.google.com/file/d/1ZV-u9_k3UPa5m08Sy8y537yJQtf174PI/view

Vieira, P., Ortiz, C., & Buck, E. (2024). Percepciones

de estudiantes y profesores sobre los métodos de evaluación sumativa en un modo de entrega en bloque y combinado. *Revista de práctica de enseñanza y aprendizaje universitario*, 21 (2). <https://doi.org/10.53761/1.21.2.04>

Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C. y Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Biobío. *Revista médica de Chile*, 146(1), 46-52. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000100046>