



[Cierre de edición 01 de setiembre del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior

### Students' Perception about Learning Assessment in Higher Education



*Holmes Rodríguez-Espinosa*<sup>1</sup>

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

correo: [holmes.rodriguez@udea.edu.co](mailto:holmes.rodriguez@udea.edu.co)

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0822-0898>

*Luis Fernando Restrepo-Betancur*<sup>2</sup>

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

correo: [frbstatistical@yahoo.es](mailto:frbstatistical@yahoo.es)

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8583-5028>

*Gloria Cristina Luna-Cabrera*<sup>3</sup>

Universidad de Nariño

Pasto, Colombia

correo: [grupopifil@gmail.com](mailto:grupopifil@gmail.com)

orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5433-1970>

Recibido 18 de octubre de 2015 • Corregido 14 de julio de 2016 • Aceptado 16 de agosto de 2016

<sup>1</sup> Ingeniero agrícola, MSc en Ciencias Agrícolas, PhD en Ciencias Agrícolas, profesor asistente de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. Docente en el área de desarrollo rural y extensión agropecuaria, perteneciente al grupo de investigación GISER, que cuenta con 3 líneas de investigación: innovación educativa, innovación rural e innovación social. En la línea de innovación educativa el grupo trabaja en la innovación evaluativa para el mejoramiento de la calidad de la evaluación en la educación superior, al igual que en la integración de tecnologías a la docencia.

<sup>2</sup> Especialista en Estadística, Especialista en Biomatemática, profesor titular de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. Docente en el área de estadística y diseño experimental, perteneciente al grupo de investigación GISER, que cuenta con 3 líneas de investigación: innovación educativa, innovación rural e innovación social. En la línea de innovación educativa el grupo trabaja en la innovación evaluativa para el mejoramiento de la calidad de la evaluación en la educación superior al igual que en la integración de tecnologías a la docencia.

<sup>3</sup> Ingeniera Agrónoma, MSc en Educación Ambiental, profesora asociada de la Facultad de Ciencias Agrícolas de la Universidad de Nariño. Docente en el área de extensión y desarrollo rural, directora del grupo de investigación PIFIL, que cuenta con tres líneas de investigación: especies promisorias, seguridad alimentaria y gestión ambiental, líneas que se fortalecen con estudios interdisciplinarios e interinstitucionales para la apropiación social del conocimiento.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*Resumen.* El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de estudiantes de universidad sobre la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por sus docentes, su nivel de objetividad y habilidad, entre otros aspectos. El estudio se realizó en Medellín, Colombia, entre enero y julio de 2015, utilizando como tamaño definitivo de la muestra 400 estudiantes de instituciones universitarias públicas y privadas, seleccionada en forma aleatoria. Los datos fueron analizados utilizando análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con contraste canónico de tipo ortogonal, análisis del factor y análisis de frecuencias de tipo unidimensional. Se encontró que la percepción de este estudiantado universitario sobre las prácticas evaluativas de sus docentes es buena. Se identificaron diferencias altamente significativas entre hombres y mujeres en su percepción sobre la evaluación del aprendizaje. El estudiantado considera que las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje; a pesar de ello, la mayoría manifiesta que alguna vez ha sentido que su docente no es objetivo en la evaluación y que el profesorado utiliza a menudo preguntas que confunden y preguntas muy teóricas, sin aplicación a la práctica; manifiesta, además, que el profesorado no utiliza otras prácticas diferentes a la evaluación tradicional como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación; tampoco utiliza a menudo plataformas virtuales para realizar evaluaciones. Estos hallazgos implican la necesidad de mejorar la formación docente en habilidades evaluativas que permitan planificar la evaluación como estrategia para mejorar el aprendizaje, involucrando de manera activa al estudiantado.

*Palabras claves.* Evaluación universitaria, procedimiento de evaluación, satisfacción estudiantil.

*Abstract.* This research aimed to know university students' perception about learning assessment carried out by their teachers, their level of objectivity and skill, among other aspects. The study was conducted in Medellín, Colombia, between January and July 2015. A final sample size of 400 university students from public and private institutions, randomly selected, was used. The data analysis was carried out by using multivariate analysis of variance (MANOVA) with orthogonal-type canonical contrast, factor analysis, and one-dimensional type frequency analysis. It was found that university students have a good perception about the assessment practices of their teachers. Likewise, highly significant differences between men and women in their perception of learning assessment were identified. Students consider that learning assessment practices have contributed to improve their learning and are in accordance with the learning objectives. Nevertheless, most students have felt that their teachers are not objective in evaluation and they often use questions that confuse students, and very theoretical questions without application to practice. A lack of non-traditional assessment practices, such as peer assessment, self-assessment as well as virtual platforms use for assessments, was found. These findings imply the need to improve teacher training on assessment skills to allow them to plan evaluation as a strategy to improve learning, involving students in an active way.

*Keywords.* Assessment procedure, student satisfaction, university assessment.

La evaluación del aprendizaje es un aspecto importante que puede representar múltiples beneficios para el mejoramiento de la educación superior, a partir de su sistematización y análisis para la orientación del proceso de enseñanza, por medio de prácticas sistemáticas del personal docente universitario (Ibarra & Rodríguez, 2010), que actualmente no son muy comunes.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Los enfoques modernos de evaluación del aprendizaje van más allá de la medición de la capacidad del estudiantado de reproducir el conocimiento; están orientados al desarrollo de capacidades para aplicar los conocimientos a la interpretación de distintas situaciones (Garello & Rinaudo, 2013), por medio de la comprensión del contenido y su aplicación a la realidad; entre estos nuevos enfoques se encuentran la evaluación formativa, auténtica, basada en competencias, autónoma y sostenible (Ibarra & Rodríguez, 2010).

En este contexto surge el concepto de evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2003), entendida como aquella planificada de acuerdo con los propósitos de formación, que involucra al estudiantado de manera activa en el proceso y utiliza actividades de retroalimentación prospectiva; lo cual implica un cambio en el rol docente hacia el diseño de actividades de evaluación que fomenten la participación activa de sus estudiantes en el proceso y la realización de retroalimentación para ofrecerles recomendaciones para mejorar su trabajo y su desempeño en futuras evaluaciones (Ibarra & Rodríguez, 2010).

Este tipo de evaluación orientada al aprendizaje se enmarca en el enfoque de evaluación auténtica, que busca identificar la coherencia entre el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de habilidades para su aplicación a un contexto determinado en la solución de problemas (Díaz, Romero & Heredia, 2012).

La bibliografía científica ha reportado la baja calidad de las evaluaciones en el aula de clase, atribuyendo el problema a la falta de competencias de evaluación por la parte docente (Stiggins & Arter, 2002), lo cual conlleva a deficiencias en la planificación de la evaluación y la consecuente inadecuación del diseño de la evaluación al nivel de objetivos de aprendizaje; es decir, que no es posible estimar el logro de la intención formativa con los instrumentos de evaluación utilizados; también es común encontrar preguntas de evaluación que no corresponden a ningún objetivo de aprendizaje (Ayala, Messing, Labbé & Obando, 2010).

Otros estudios han reportado la percepción de estudiantes sobre la evaluación, entendida esta como el proceso cognitivo de reconocimiento e interpretación de información obtenida del ambiente para la elaboración de abstracciones, juicios o conceptos (Oviedo, 2004); en este sentido, la bibliografía reporta la percepción negativa de estudiantes sobre las habilidades evaluativas de docentes en aspectos como: calidad de las prácticas de evaluación (Trillo & Porto, 1999); predominio de métodos tradicionales de evaluación (Martínez, 2012); poco uso de las tecnologías para el análisis de la evaluación para la toma de decisiones (Markéta & Kateřina, 2012) y escaso análisis de la influencia del tipo de pregunta sobre los resultados de la evaluación (Ayala et al., 2010; Rodríguez & Restrepo, 2014).

Las investigaciones consultadas ponen en evidencia las deficiencias que presenta la evaluación del aprendizaje en la educación superior, la cual, a juicio de los autores y autora de esta investigación, debe ser una evaluación orientada al aprendizaje, es decir, un proceso bien



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

planificado y consecuente con la identificación del logro de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, para el contexto de las instituciones de educación superior de la ciudad de Medellín, no se cuenta con estudios relacionados con la evaluación ni con la percepción estudiantil sobre las prácticas evaluativas de sus docentes.

Ante esta situación, en el presente artículo se presentan los resultados de un estudio cuantitativo realizado con estudiantes de pregrado de Universidades de Medellín, Colombia, con el objetivo de identificar la percepción del estudiantado sobre las prácticas evaluativas de sus docentes, para obtener información que se constituya en referente para la formulación de estrategias de mejoramiento de la planificación de la evaluación, teniendo en cuenta los propósitos de formación y la participación activa del estudiantado en el proceso.

## Metodología

### Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo exploratorio de tipo multidimensional de corte transversal, con carácter inferencial para determinar la percepción estudiantil sobre la evaluación del aprendizaje. Se utilizó una encuesta de tipo estructurado, con preguntas de tipo cerrado asociadas a un patrón probabilístico multinomial, teniendo en cuenta las siguientes variables de naturaleza cualitativa utilizando una escala de Likert ajustada: 1) forma en que docentes evalúan el aprendizaje; 2) habilidad de docentes para realizar el proceso evaluativo (objetividad, pertinencia, diseño de preguntas); 3) concepción sobre el propósito de la evaluación; 4) la evaluación del aprendizaje en la universidad en relación con el colegio; 5) las prácticas evaluativas (grado de dificultad, número de preguntas, duración de exámenes). Adicionalmente se tuvieron en cuenta las siguientes variables de naturaleza cualitativa binomial: 6) concordancia de las prácticas evaluativas de docentes con los objetivos de aprendizaje; 7) utilización de prácticas evaluativas alternativas como evaluación por pares, autoevaluación y coevaluación; 8) uso de prácticas evaluativas asociadas con problemas reales; 9) uso de preguntas que confunden; 10) utilización de la evaluación como mecanismo de poder; 11) contribución de las prácticas evaluativas para mejorar el aprendizaje; 12) utilización de plataformas virtuales para realizar evaluaciones; 13) comodidad frente a diferentes tipos de preguntas.

### Muestra

La técnica de muestreo empleada fue muestreo aleatorio de proporciones en forma estratificada, por sexo. Se utilizó un nivel de confiabilidad del 95% y un error máximo permisible del 4.9%; los parámetros estimados P y Q adoptaron el valor del 50%, debido a que no se poseen

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

estudios anteriores sobre el tema en la población universitaria en la ciudad de Medellín, cuya edad osciló entre los 18 a 25 años de edad. Teniendo en cuenta un marco muestral conformado por 150.000 estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2012), el tamaño definitivo de la muestra fue de 400 estudiantes (200 hombres y 200 mujeres) pertenecientes a universidades públicas (n=200) y privadas (n=200) de la ciudad de Medellín. La muestra se seleccionó en forma aleatoria, condicionada, de acuerdo con el criterio de estratificación antes citado, utilizando una distribución probabilística para la escogencia de estudiantes a encuestar, quienes participaron de manera voluntaria en el estudio.

### Análisis estadístico

Los datos fueron analizados con el fin de evaluar si existe diferencia estadística entre géneros, con respecto a la percepción sobre la evaluación del aprendizaje y determinar los factores que más inciden en la variabilidad total. Se utilizó la técnica multivariada de la varianza MANOVA con contraste canónico ortogonal, se estableció la dimensionalidad de la comparación multidimensional, por medio del criterio de máxima verosimilitud, se observó el mayor valor propio significativo, sobre el constructor de las componentes derivados del análisis del factor, se empleó la matriz de correlación tetracórica y se establecieron las ecuaciones derivadas de cada eje; se utilizó la rotación oblicua y método GLS (mínimos cuadrados generalizados) de estimación y el análisis paralelo para la selección del número de factores. Adicionalmente se elaboraron cruces de variables mediante tablas de contingencia bidimensionales, comprobando la relación de variables por la técnica  $\chi^2$ . Finalmente se efectuaron análisis de frecuencia unidimensionales por sexo. Se utilizaron los paquetes estadísticos SAS University Edition Virtual Application y FACTOR 8.

### Resultados

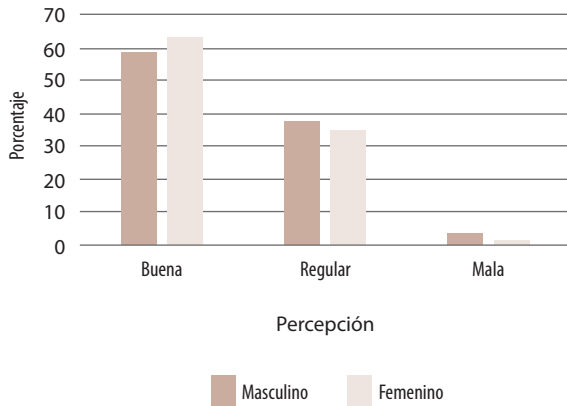
Más del 60% de estudiantes que se indagaron tiene buena percepción referente a la forma en que sus docentes evalúan sus asignaturas; de igual forma la mayoría considera que es buena la habilidad de su profesorado para realizar procesos de evaluación del aprendizaje; más del 80% considera mejor la evaluación en la universidad con respecto a la educación secundaria. De manera adicional, la inmensa mayoría considera que la evaluación del aprendizaje debe ser un proceso de retroalimentación sobre los conocimientos adquiridos y la evolución del proceso de aprendizaje (figura 1).



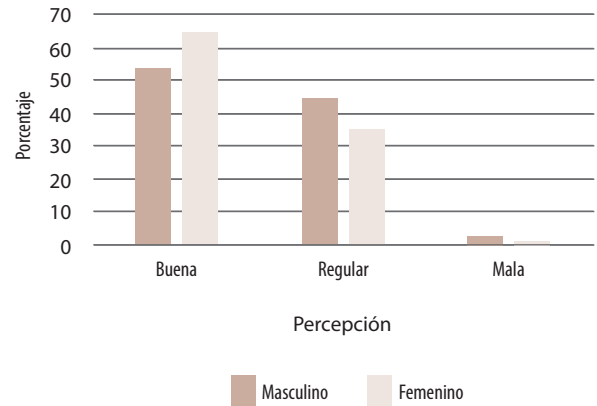
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

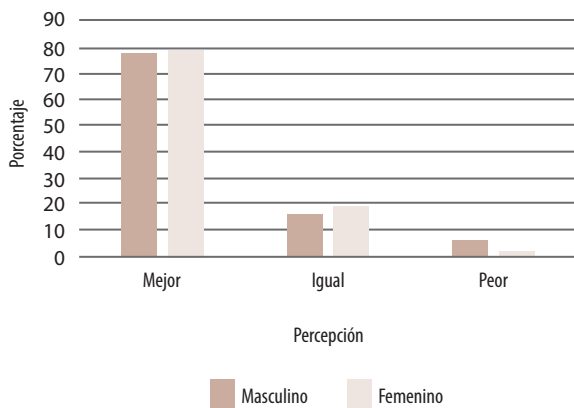
CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)



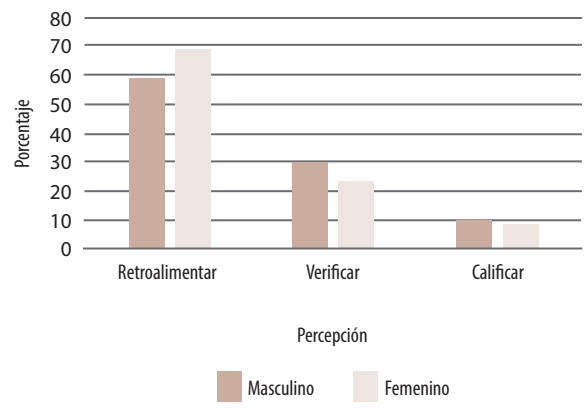
Percepción estudiantil sobre la forma en que sus docentes evalúan el aprendizaje.



Percepción estudiantil sobre la habilidad evaluativa de docentes.



Percepción estudiantil sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad en relación con el colegio.



Concepción sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje.

Figura 1. Percepción estudiantil sobre la evaluación, sus propósitos y las habilidades evaluativas de sus docentes. Elaboración propia, 2015.

En cuanto a las prácticas docentes en la evaluación del aprendizaje, se encontró que la mayoría de personas indagadas considera que las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje; cerca de la mitad del estudiantado manifiesta que sus profesores y profesoras no han utilizado prácticas evaluativas como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación y tampoco utilizan plataformas virtuales para realizar parciales (tabla 1).

Por otra parte, la mayoría considera que la evaluación está asociada con problemas reales, también considera que el profesorado utiliza, a menudo, preguntas que le confunden y preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica. Adicionalmente, la mayoría manifiestan que alguna vez han sentido que su docente no es objetivo en la evaluación; la mitad consideran que el profesorado no utiliza la evaluación como un mecanismo de poder (tabla 1).

Se encontró diferencia significativa a favor de las mujeres con respecto a la percepción sobre la utilización de la evaluación como un mecanismo de poder por la parte docente; utilización de la evaluación por pares como práctica evaluativa y utilización de plataformas virtuales para realizar parciales. Se encontró diferencia significativa a favor de los hombres en la percepción sobre la utilización de preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica en las evaluaciones (tabla 1).

Tabla 1

*Percepción estudiantil sobre las prácticas docentes en la evaluación del aprendizaje*

Aspecto	M	F
Las prácticas evaluativas de docentes son acordes con los objetivos de aprendizaje	76.7 a	80.0a
Las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje	85.9a	79.5a
Algún profesor o profesora utiliza la evaluación por pares como práctica evaluativa	52.0b	61.3a
Algún profesor o profesora utiliza la coevaluación como práctica evaluativa	52.3a	52.1a
Algún profesor o profesora utiliza la autoevaluación como práctica evaluativa	55.5a	53.2a
La evaluación está asociada con problemas reales	76.5a	69.6a
El profesorado utiliza a menudo preguntas que confunden al estudiantado	65.6a	59.8a
El profesorado, a menudo, utiliza preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica	68.3a	58.7b
Sus docentes utilizan plataformas virtuales para realizar parciales	33.5b	45.3 a
Alguna vez ha sentido que su docente no muestra objetividad en la evaluación	70.6a	77.5a
El profesorado utiliza la evaluación como un mecanismo de poder	41.8b	54.5a

*Nota:* Elaboración propia. M = masculino; F = femenino.

El análisis del factor exploratorio permitió definir, mediante el análisis del constructor, tres factores los cuales explican la variabilidad total; el primer componente está dado por la objetividad de los maestros y maestras en la evaluación y por la consideración por parte del estudiantado en relación con la evaluación que realizan sus docentes, quienes afirman que contribuye a la aplicación de los conocimientos a problemas reales. El factor dos se explicó por la opinión de los indagados e indagadas respecto a que algunos profesores y profesoras utilizan la autoevaluación



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

como práctica evaluativa, por la apreciación del grado de dificultad de los parciales que han tenido en la universidad, porque se sienten con más comodidad en preguntas donde debe resolver un problema aplicando los conocimientos adquiridos, y en preguntas donde deben emitir un juicio a partir del análisis de una situación. El factor tres se define por: la opinión de que algún profesor o profesora utiliza la coevaluación (concertación con el estudiantado) como práctica evaluativa, además afirmaron que sus docentes utilizan plataformas virtuales para realizar parciales (tabla 2).

Tabla 2  
Análisis del factor

Variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Q1			
Q2			
Q3			
Q4			
Q5			
Q6			
Q7			
Q8			
Q9			
Q10			
Q11			
Bartlett's	445.7	P=0.0001	
KMO	0.654		

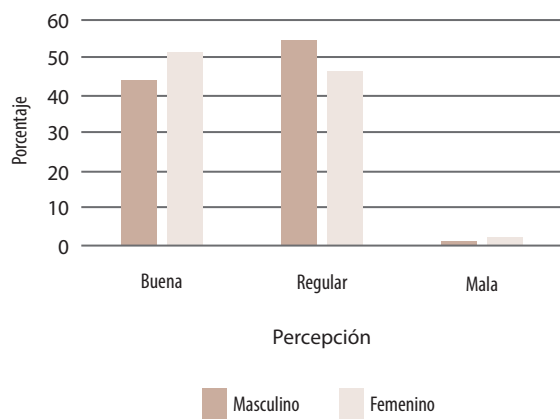
Nota: Elaboración propia.

**Q1**= ¿Algún profesor o profesora utiliza la coevaluación (concertación con estudiante) como práctica evaluativa?; **Q2**= ¿Algún profesor o profesora utiliza la autoevaluación (evaluación de estudiante) como práctica evaluativa?; **Q3**= ¿Sus docentes utilizan plataformas virtuales para realizar parciales; **Q4**= ¿Alguna vez ha sentido que su docente no es objetivo en la valoración de sus respuestas?; **Q5**= ¿En términos generales como considera la objetividad de sus docentes en la evaluación?; **Q6**= ¿Considera que la evaluación que realizan sus docentes contribuye a la aplicación de los conocimientos a problemas reales; **Q7**= ¿En términos generales cómo considera el número de preguntas de los parciales que ha tenido en la universidad?; **Q8**= ¿En términos generales cómo considera el grado de dificultad de los parciales que ha tenido en la universidad?; **Q9**= ¿Considera que los profesores y profesoras utilizan de manera excesiva

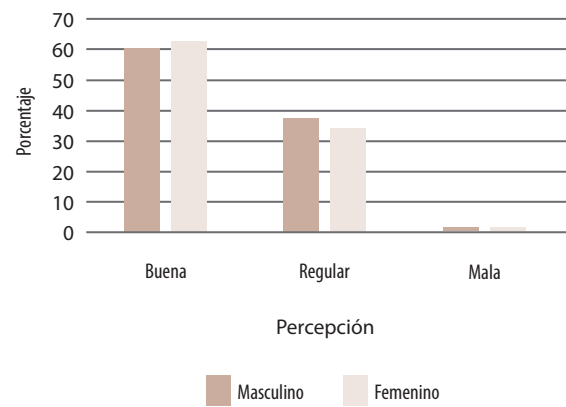


preguntas que confunden?; **Q10**= ¿Se siente con más comodidad en preguntas donde debe resolver un problema aplicando los conocimientos?; **Q11**= ¿Se siente con más comodidad en preguntas donde debe emitir un juicio a partir del análisis de una situación?

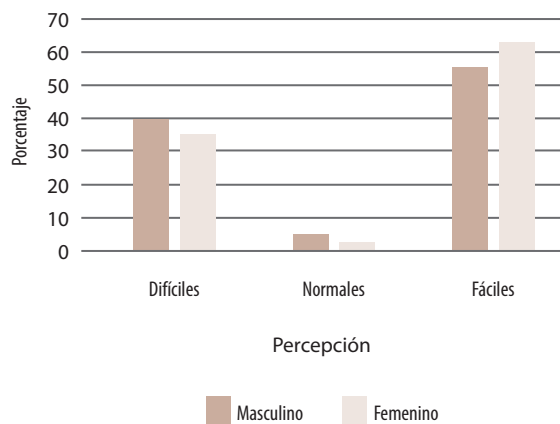
En relación con la objetividad del personal docente en la evaluación, la mayoría de estudiantes considera que es buena o regular; que el número de preguntas de la evaluación escrita es bueno, y considera normal el grado de dificultad de las pruebas, al igual que el tiempo de duración (figura 2).



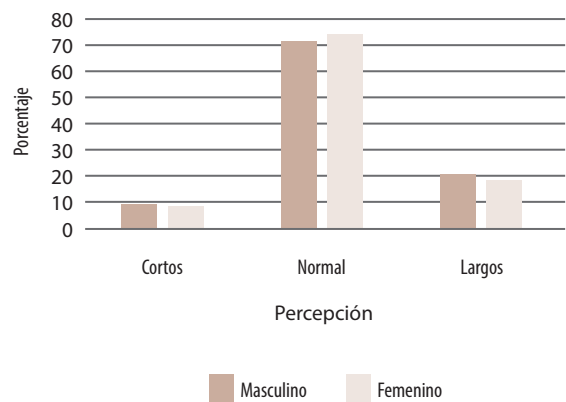
Percepción sobre la objetividad de docentes en la evaluación.



Percepción sobre el número de preguntas de los parciales.



Percepción sobre el grado de dificultad de los parciales.



Percepción sobre la duración de los parciales.

Figura 2. Percepción estudiantil sobre la objetividad de docentes y el grado de dificultad, duración y número de preguntas de la evaluación escrita. Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

No se detectó diferencia estadística ( $p > 0.05$ ) entre sexos en torno al sentir estudiantil en preguntas de aplicación del conocimiento, en análisis de casos, en preguntas donde se debe resolver problemas y en preguntas donde se debe emitir un juicio. Se encontró diferencia significativa ( $p < 0,05$ ) a favor de las mujeres que se sienten más cómodas en exámenes que contienen preguntas de memorización (tabla 3).

Tabla 3

*Cómo se siente por determinado tipo de pregunta*

Aspectos	M	F
Se siente más cómodo/a en preguntas de aplicación del conocimiento	54.1a	57.5a
Se siente más cómodo/a en preguntas relacionadas con análisis de casos	29.4a	27.0a
Se siente más cómodo/a en preguntas donde debe resolver un problema	24.8a	23.0a
Se siente más cómodo/a en preguntas donde debe emitir un juicio a partir del análisis de una situación	8.2a	12.0a
Se siente más cómodo/a en preguntas de memorización	14.4b	24.5a

Nota: Elaboración propia, 2015. M = masculino; F = femenino.

El análisis multivariado de la varianza, el cual utilizó todas las preguntas mediante el análisis del constructor con naturaleza continua, permitió detectar diferencias altamente significativas entre géneros ( $p < 0.0001$ ) referente a la opinión general de las preguntas indagadas (tabla 4).

Tabla 4

*Análisis multivariado de la varianza*

Prueba	Sexos
Wilks' Lambda	$p < 0.0001$
Pillai's Trace	$p < 0.0001$
Hotelling-Lawley Trace	$p < 0.0001$
Roy's Greatest Root	$p < 0.0001$

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Discusión

Los resultados de este estudio indican que el estudiantado universitario considera que la evaluación del aprendizaje debe ser un proceso de retroalimentación sobre los conocimientos adquiridos y la evolución del proceso de aprendizaje; no obstante, la realidad muestra que es utilizada por docentes como una herramienta para calificar, no tanto para retroalimentar. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de otros estudios que encontraron que estudiantes de universidad perciben que la mayoría de sus docentes conciben la evaluación como medición y calificación y muy pocos como herramienta para valorar la calidad del proceso de aprendizaje (Trillo & Porto, 1999).

En este mismo sentido, la bibliografía reporta que en la educación superior predomina el enfoque tradicional de la evaluación, relacionado con medición y calificación, mas no con la reflexión sobre lo que aprende el estudiantado o para mejorar la enseñanza o el aprendizaje (Contreras, 2010). En el estudio de Agreda & Romero (2007), se plantea que desde la perspectiva del tipo de evaluación, según las manifestaciones de estudiantes, la evaluación es conductista y tradicional, donde se enuncia que se evalúa lo memorístico según criterio docente y el rendimiento académico a través de test; de allí la importancia de promover, entre docentes, la reflexión sobre la trascendencia de la evaluación como mecanismo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, este estudio arrojó que los estudiantes consideran que las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje; además, que las mujeres se sienten más cómodas en exámenes que contienen preguntas de memorización.

En cuanto a la habilidad del profesorado para realizar procesos de evaluación del aprendizaje, la percepción general es buena y consideran que es mejor comparada con la evaluación en la educación secundaria. Estos resultados contrastan con estudios en los cuales se ha encontrado que más de la mitad de estudiantes percibe como escasa la formación docente en temas relacionados con la evaluación (Trillo & Porto, 1999); por lo tanto, otros autores (Knight, 2006) han reportado la necesidad de mejorar las habilidades evaluativas docentes de manera que la evaluación responda a una planificación rigurosa de sus objetivos y métodos que permitan recoger evidencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los mismos métodos de evaluación.

En relación con la objetividad en las evaluaciones, la mayoría del estudiantado manifiesta que alguna vez ha sentido que su docente no es objetivo en la evaluación. Al respecto, los hallazgos de algunos estudios indican que al igual que la transparencia y la estandarización, la objetividad referida a garantizar las mismas oportunidades para la totalidad de estudiantes es una característica valorada de la buena evaluación (Van den Bergh et al., 2006). Adicionalmente, otros textos indican que la mayoría de estudiantes percibe contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, no reciben información oportuna sobre los resultados obtenidos en la evaluación y las pruebas evaluativas no responden a un sistema consensuado sino establecido por cada docente (Trillo & Porto, 1999).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Sin embargo, solo la mitad de las personas indagadas consideran que el profesorado no utiliza la evaluación como un mecanismo de poder. Estos resultados contrastan con lo expuesto por otros autores quienes han encontrado que la mayoría de los estudiantes perciben la evaluación como un mecanismo de control por parte de los docentes que poco contribuye con el mejoramiento de su proceso de aprendizaje, por cuanto en muy pocos casos proporcionan información precisa sobre lo que se pretende evaluar (Trillo & Porto, 1999).

En cuanto al tipo de preguntas utilizado en la evaluación del aprendizaje, la mayoría de las personas indagadas consideran que se utilizan a menudo preguntas que confunden al estudiantado y preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica. Al respecto varios estudios han encontrado que las prácticas de evaluación predominantes están orientadas a preguntas centradas en el recuerdo, en las cuales se considera que existe mayor aprendizaje, cuanto mayor similitud exista entre la información memorizada y el dato original (Ayala et al., 2010).

Otras investigaciones indican, además, que el estudiantado considera la evaluación del aprendizaje como un proceso centrado en la reproducción de la información, de manera memorística (Trillo & Porto, 1999). En este mismo sentido, otras encontraron que, en la mayoría de casos estudiados, los objetivos de aprendizaje planteados se ubican en los niveles básicos de la taxonomía de Bloom (Bloom, Hastings & Madaus, 1971), recuperación y comprensión, sin tener en cuenta los complejos que demandan mayor esfuerzo (Gallardo et al., 2012), otras señalan, al respecto, las expresiones de estudiantes relacionadas con que se evalúa el resultado y no el proceso, además se dice que la evaluación se reduce a parciales y nota final, hecho que limita el aprendizaje de una manera integral.

En relación con el número de preguntas, grado de dificultad y tiempo de duración de las pruebas escritas, la mayoría tiene un buen concepto. Sin embargo, una limitación de este estudio, que debería tenerse en cuenta para futuras investigaciones, fue que no se indagó sobre lo que el estudiantado considera el número de preguntas y el tiempo de duración adecuado para una evaluación escrita. Al respecto, otros estudios han encontrado que las evaluaciones generan tensión y nerviosismo, por lo cual no generan motivación por el aprendizaje (Trillo & Porto, 1999); situación que puede estar relacionada con el grado de complejidad de las evaluaciones, la duración en algunos casos muy larga y extenuante y al poco espaciamiento que se presenta entre las pruebas en períodos de evaluación.

Referente a la utilización de prácticas evaluativas como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación, cerca de la mitad de estudiantes manifiesta que sus docentes no las han utilizado; resultados que concuerdan con estudios en los cuales se reporta que las prácticas de evaluación no han cambiado mucho en los últimos 50 años (Martínez, 2012). Al respecto, se ha reportado que enfoques participativos de evaluación como la coevaluación o evaluación por pares tienen un resultado positivo en el proceso de aprendizaje (Huber & Harvey,

2013); se reportan diferencias significativas a favor de métodos de evaluación no tradicionales en el resultado académico estudiantil (Sáiz & Román, 2011) y mayor satisfacción del estudiantado en procesos en los cuales se promueve su participación activa (Sangestani & Khatiban, 2013).

Otros estudios han encontrado que estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos (Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2010) y el aprendizaje basado en problemas (Stanley & Marsden, 2012) presentan ventajas como modelos alternativos de evaluación del aprendizaje con una buena percepción por parte de estudiantes por la aplicación a situaciones reales de los conceptos vistos en clase.

Por otra parte, un bajo porcentaje manifiesta que sus docentes utilizan plataformas virtuales para realizar evaluaciones. En este sentido, algunos estudios han reportado la importancia de utilizar plataformas virtuales para aplicar la evaluación, por cuanto puede ser una herramienta muy útil para analizar los resultados de la evaluación y obtener información que permita mejorar la enseñanza (Markéta & Kateřina, 2012).

Adicionalmente, los resultados del análisis multivariado realizado en este estudio muestran diferencias altamente significativas entre hombres y mujeres en su percepción sobre la evaluación del aprendizaje, donde las mujeres tienen una mejor percepción. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Alkharusia (2010), quien encontró que en ambientes en los cuales se utilizan más frecuentemente métodos alternativos de evaluación, fue mejor la percepción de las mujeres; otros estudios, por su parte, reportan diferencias entre sexos en los resultados de la evaluación (Birenbaum & Nasser, 2006). Otro aspecto que llama la atención es que las mujeres manifiestan una mayor percepción sobre la utilización de la evaluación como un mecanismo de poder por parte de sus docentes. A su vez, los hombres manifiestan mayor percepción sobre la utilización de preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica en las evaluaciones.

Finalmente, para lograr una evaluación auténtica en la educación superior, que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe contarse con el compromiso institucional de manera que se establezcan políticas sobre el sistema o modelo de evaluación del aprendizaje orientado a mejorar los procesos formativos (Contreras, 2010). Esto implica, además, un ejercicio de formación docente en habilidades evaluativas que permita la planificación de la evaluación, acorde con los objetivos de aprendizaje para determinar las actividades adecuadas (Gallardo et al., 2012).

Teniendo en cuenta que el presente estudio está enfocado en la percepción del estudiantado, es decir en sus juicios o conceptos a partir de la interpretación de la información obtenida del ambiente (Oviedo, 2004), futuros estudios sobre la evaluación del aprendizaje deben orientarse a determinar las habilidades evaluativas de docentes que contemplen aspectos como su propósito, evidencias necesarias, instrumentos, toma de decisiones a partir de los resultados (Birenbaum, 2007); de manera que pueden identificarse sus necesidades para diseñar programas de formación que contribuyan a mejorar la evaluación y, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Al respecto, otras investigaciones

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

han encontrado que la percepción estudiantil sobre la evaluación ejerce influencia sobre su aprendizaje, por lo cual es necesario adoptar prácticas de evaluación que apunten a generar una influencia positiva en el aprendizaje (Tiwari et al., 2005).

## Conclusiones

Los resultados de este estudio indican que la percepción del estudiantado universitario sobre las prácticas evaluativas de sus docentes es buena, con diferencias altamente significativas entre hombres y mujeres en su percepción sobre la evaluación del aprendizaje. En general, consideran que las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje; del mismo modo consideran que es mejor comparada con la evaluación en la educación secundaria y que la evaluación escrita es adecuada en cuanto al número de preguntas, grado de dificultad y tiempo de duración. A pesar de ello, la mayoría de estudiantes manifiesta que alguna vez han sentido que su profesor no es objetivo en la evaluación y la mitad considera que los profesores y profesoras utilizan la evaluación como un mecanismo de poder.

El estudiantado tiene la concepción de la evaluación como una práctica que debe ser utilizada para la retroalimentación en torno al logro de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, consideran que los profesores y profesoras utilizan, a menudo, preguntas que confunden al estudiante y preguntas muy teóricas sin aplicación a la práctica. Adicionalmente, manifiestan que no utiliza otras prácticas diferentes a la evaluación tradicional como la evaluación por pares, coevaluación o autoevaluación; tampoco utiliza a menudo plataformas virtuales para realizar evaluaciones. Por lo tanto, se plantea la necesidad de mejorar la formación docente en habilidades evaluativas que permitan la planificación de la evaluación, acorde con los objetivos de aprendizaje.

## Referencias

- Agreda, E. J., & Romero, O. C. (2007). *Los modelos pedagógicos: Una dinámica para la transformación de la educación superior*. Pasto: Tecnografic.
- Alkharusia, H. (2010). A multilevel linear model of teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment [Un modelo lineal multinivel de prácticas evaluativas de los docentes y percepción de los estudiantes sobre el ambiente de evaluación en el aula de clase]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 5-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.041>
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the Assessment: Sources of evidence for quality assurance [Evaluando la evaluación: Evidencias para el aseguramiento de la calidad]. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 29-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.004>
- Birenbaum, M., & Nasser, F. (2006). Ethnic and gender differences in mathematics achievement and in dispositions towards the study of mathematics [Diferencias étnicas y de género en el rendimiento en matemáticas y en la disposición hacia el estudio de las matemáticas]. *Learning and Instruction*, 16(1), 26-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.004>
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning [Manual de evaluación formativa y sumativa del aprendizaje de los estudiantes]*. New York: McGraw-Hill.
- Carless, D. (25 de noviembre de 2003). Learning-oriented assessment [Evaluación orientada al aprendizaje]. Comunicación presentada en la *Evaluation and Assessment Conference*. Adelaide: University of South Australia.
- Contreras, G. (Mayo-agosto, 2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: Un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Díaz, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a8.pdf>
- Gallardo, K. E., Gil, M. E., Contreras, B., García, E., Lázaro, R. A., & Ocaña, L. (Julio-diciembre, 2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: El proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, 39, 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889011>
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a9.pdf>
- Huber, E., & Harvey, M. (2013). Time to participate: Lessons from the literature for learning and teaching project evaluation in higher education [Tiempo para participar: Lecciones de la literatura para el aprendizaje y el proyecto de evaluación docente en la educación superior]. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 240-249. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.004>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Ibarra, M. S., & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora de la Universidad. *Reop.*, 21(2), 443-461. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Markéta, D., & Kateřina, K. (2012). Complex model of e-learning evaluation focusing on adaptive instruction [Modelo complejo de la evaluación del aprendizaje electrónico centrado en la instrucción adaptativa]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1068-1076. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.780>
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/291>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES*. Bogotá: Autor.
- Oviedo, G. L. (Agosto, 2004). La definición del concepto de percepción y en psicología con base en la teoría gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/375/index.php?id=375>
- Rodríguez, H. y Restrepo, F. (Septiembre-diciembre, 2014). Influencia del tipo de preguntas sobre el desempeño estudiantil en la evaluación del aprendizaje en ciencias agrarias. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 62-74. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/552/1098>
- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortés-Rodríguez, M. (Marzo, 2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje basado en proyectos": Percepción de los estudiantes. *Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 143-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114878008>
- Sáiz, M. C. y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517217008>
- Sangestani, G. y Khatiban, M. (2013). Comparison of problem-based learning and lecture-based learning in midwifery [Comparación del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en conferencias en obstetricia]. *Nurse Education Today*, 33(8), 791-795. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.010>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Stanley, T. y Marsden, S. (Septiembre-diciembre, 2012). Problem-based learning: Does accounting education need it? [Aprendizaje basado en problemas: ¿Lo necesita la educación en contabilidad?]. *Journal of Accounting Education*, 30(3-4), 267-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>
- Stiggins, R. J. y Arter, J. A. (2-4 de abril, 2002). Assessment for learning [Evaluación para el aprendizaje]. International perspectives. Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the National Council on Educational Measurement*. Teachers College Press, Nueva Orleans. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464137.pdf>
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K. H., Chan, R., Fung, T., & Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning [Aprendizaje de los estudiantes en la educación de enfermería clínica: Percepción de la relación entre evaluación y aprendizaje]. *Nurse Education Today*, 25(4), 299-308. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.013>
- Trillo, F., & Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75. Recuperado de [https://minerva.usc.es/bitstream/10347/5189/1/pg\\_057-078\\_inneduc9.pdf](https://minerva.usc.es/bitstream/10347/5189/1/pg_057-078_inneduc9.pdf)
- Van den Bergh, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D., & Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education - the stakeholders [Nuevos enfoques de evaluación en la educación basada en proyectos - los actores]. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 345-368. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.005>



### Cómo citar este artículo en APA:

Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (Setiembre-diciembre, 2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

**Nota:** Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

