

Cultura de evaluación para el aprendizaje según estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana

Sofía Contreras Roldán ^{*1}; Patricio Henríquez Ritchie²

^{1,2}Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México <https://orcid.org/0000-0003-1987-3445> sofia.contreras@uabc.edu.mx

²<https://orcid.org/0000-0002-1026-3379> phenriquez@uabc.edu.mx

Citar como: Contreras Roldán, S., & Henríquez Ritchie, P. (2023). Cultura de evaluación para el aprendizaje según estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1831. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1831>

Recibido: 25/02/2023 **Revisado:** 10/03/2023. **Aceptado:** 20/05/2023. **Publicado:** 30/06-2023.

Resumen

Introducción: La cultura de la evaluación para el aprendizaje es aquella donde las estrategias evaluativas empleadas buscan promover y mejorar el aprendizaje del estudiantado. **Objetivo:** conocer la medida en que la cultura de la evaluación en una universidad pública mexicana está orientada hacia estrategias de evaluación para el aprendizaje. **Método:** se aplicaron dos encuestas a 1,849 estudiantes y 545 docentes durante 2022-1, considerando muestras aleatorias no probabilísticas. **Resultados:** los docentes reportaron que la estrategia de evaluación que mejor dominan es la elaboración de exámenes objetivos, y en menor medida la autoevaluación y coevaluación; por su parte, cerca de la mitad de estudiantes valoraron que el uso de éstas es de calidad deficiente a regular, sin embargo afirman estar satisfechos con el empleo de las estrategias de evaluación formativas de sus docentes. **Discusión:** Se observaron convergencias y divergencias (docentes/estudiantes) en torno al uso, calidad y dominio de estas estrategias evaluativas.

Palabras claves: evaluación; aprendizaje; evaluación formativa; universidad; docentes

Culture of evaluation for learning according to students and teachers of a Mexican public university

Abstract

Introduction: The culture of assessment for learning is one where the evaluation strategies employed seek to promote and improve student learning. **Objective:** to know the extent to which the culture of evaluation in a Mexican public university is oriented towards evaluation strategies for learning. **Method:** Two surveys were applied to 1,849 students and 545 teachers during 2022-1, considering random non-probability samples. **Results:** the teachers reported that the evaluation strategy that they dominate the most is the development of objective examinations, and to a lesser extent self-evaluation and co-evaluation; for its part, about half of students assessed that the use of these is of poor quality to regular, however, they claim to be satisfied with the use of formative assessment strategies by their teachers. **Discussion:** Convergences and divergences (teachers/students) were observed regarding the use, quality, and mastery of these evaluation strategies.

Keywords: assessment; learning; formative assessment; university; teachers

*Correspondencia:

Sofía Contreras Roldán

sofia.contreras@uabc.edu.mx

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 17(2)

e-ISSN: 2223-2516 © Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

<https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1831>



Introducción

En la última década, la mayoría de los modelos educativos en la educación superior tienen una orientación pedagógica hacia el enfoque constructivista ([Moreno-Olivos, 2007](#); [Tünnermann, 2011](#)). Dentro de esta perspectiva, la evaluación educativa ha tomado una diferenciación entre la evaluación *del* y *para* el aprendizaje ([Sánchez, 2022](#)). La evaluación *del* aprendizaje se caracteriza por tener un propósito sumativo, es decir, para determinar la medida en que se han logrado los objetivos de aprendizaje esperados. Por su parte, en la evaluación *para* el aprendizaje se busca que las estrategias evaluativas empleadas, sean por sí mismas un motor para promover y mejorar el aprendizaje del estudiantado, a través de la reflexión de sus fortalezas y áreas de mejora, también conocida como evaluación formativa ([Black & Wiliam, 2004](#); [Sánchez, 2022](#); [Wiliam, 2011](#)). Algunos ejemplos de esta forma de evaluación serían, la autoevaluación y la coevaluación, la evaluación de los aprendizajes previos, la devolución de una retroalimentación efectiva mientras se evalúa, entre otros ([Hattie & Timperley, 2007](#); [Sadler, 1989](#)).

En función de estos dos propósitos que puede cumplir la evaluación (sumativos y formativos), se desprenden dos formas de cultura de la evaluación en una institución educativa ([Berlanga & Juárez-Hernandez, 2020](#)). Como tal, la “cultura de la evaluación” es un término que se ha empleado a nivel macro, es decir, para hablar de las características de la dinámica organizacional de una institución, en torno a la evaluación ([p.e. Fuller, 2013](#); [Valenzuela et al. 2011](#)). Sin embargo, Martínez (2010) afirmó que, en el aula universitaria (nivel micro) se gesta también una cultura de la evaluación propia entre docentes y estudiantes, la cual podría estar o no alineada con la cultura institucional, y que se centra específicamente en la evaluación del aprendizaje y en el uso que se le da. Diferentes autores han conceptualizado esta cultura de la evaluación del aprendizaje y los elementos que la integran. Por ejemplo, para [Bolseguí y Fuguet \(2006\)](#) comprende las reglas (explícitas e implícitas), hábitos, rutinas, creencias, estructuras, símbolos, métodos y técnicas, que comparte

la comunidad educativa respecto a los procesos de evaluación; para [Reategui \(2015\)](#) es una combinación entre lo institucional y los valores, creencias, significados y prácticas que comparten docentes y estudiantes hacia la evaluación.

Para este estudio, se optó por emplear la conceptualización de [Allal \(2016\)](#) y [Martínez \(2010\)](#), dada la limitación de disponibilidad de información recabada en los dos instrumentos utilizados, la cual comprende tres elementos principalmente: las creencias de docentes y estudiantes sobre los propósitos que debe perseguir la evaluación en el aula, las prácticas evaluativas que emplea el docente y en las que el estudiantado se involucra, y las herramientas de evaluación del aprendizaje que el docente utiliza para apoyar estas prácticas. En la educación superior, de acuerdo con [Contre-ras \(2010\)](#), [Corti et al. \(2011\)](#), [Fuller \(2013\)](#), [Moreno \(2009\)](#) y [Price et al. \(2011\)](#), la evaluación de los estudiantes se ha caracterizado mayoritariamente por una cultura de la evaluación *del* aprendizaje. Es decir, las prácticas evaluativas están más centradas en el enfoque tradicional, que se caracteriza por un uso prioritario de exámenes con fines sumativos y una visión de la evaluación como sinónimo de calificación. Cabe mencionar que esta diferenciación entre la evaluación *del* y *para* el aprendizaje, ha sido retomada por otros autores, tanto en la literatura anglosajona como la hispanohablante ([p.e. Gibbs & Simpson, 2006](#); [Moreno, 2016](#); [Rodríguez & Salinas, 2020](#); [Schuwirth & Van der Vleuten, 2011](#); [Padilla & Gil, 2008](#)) y data desde 1989, con el trabajo de [Martínez & Lipson](#).

Son diversos los estudios que han explorado la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario, desde la opinión de docentes y estudiantes; en los cuales, suele indagarse el uso de estrategias de evaluación de orientación tradicional y de tipo constructivista. En cuanto a las percepciones del estudiantado universitario, el estudio de [Mendoza \(2019\)](#) exploró la satisfacción de los estudiantes de una universidad peruana, en torno a las prácticas evaluativas y el uso de los resultados de la evaluación. Los resultados muestran que el 46.3% de los estudiantes consideró que los docentes tenían capacidades insuficientes para llevar a cabo evaluaciones formativas, y para llevar a cabo una retroalimentación efectiva

para promover el aprendizaje (el 44.4%). Además, solo el 15% del estudiantado consideró que los docentes tomaban en cuenta los saberes previos de manera satisfactoria. En otro estudio, Gil-Flores (2012) exploró las concepciones de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los docentes en nueve universidades españolas. Los resultados indicaron que, de acuerdo con los estudiantes, la evaluación del aprendizaje: se situaba únicamente al final del proceso de aprendizaje; se enfocaba mayormente en el dominio de contenidos teóricos; era poca la retroalimentación que recibían por parte del personal docente; no se tomaban en cuenta las particularidades de los estudiantes a la hora de evaluar; las evaluaciones no se diseñan en función de la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades en escenarios de un futuro contexto profesional; y no había participación de los estudiantes en la definición de criterios o selección de distintas estrategias para ser evaluados.

En cuanto a estudios sobre la opinión de docentes universitarios sobre las prácticas y el uso de las estrategias de evaluación que emplean, Halinen et al. (2013) exploraron las creencias y el uso de estrategias de evaluación de docentes de una universidad finlandesa. Se encontró que, los docentes preferían el empleo de exámenes escritos debido a la facilidad de su calificación y a la familiaridad de los estudiantes con este tipo de evaluación. Estos resultados coinciden con los reportados por Moreno-Olivos (2007), quien encontró que la aplicación de exámenes es la herramienta de evaluación más empleada por los docentes de una universidad mexicana, ya que, por reglamento escolar, es un requisito de evaluación que deben utilizar para la rendición de cuentas sobre los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Panadero et al. (2018), encontraron que, de acuerdo con el análisis de los planes de estudio de nueve universidades españolas, la mayoría de las facultades universitarias priorizan el uso masivo de exámenes de opción múltiple o de respuesta corta, mientras que estrategias como la autoevaluación y la coevaluación son métodos raramente utilizados.

En suma, los estudios revisados, tanto de la percepción de estudiantes como de docentes, muestran que la evaluación del aprendizaje continúa con una mayor presencia en las aulas uni-

versitarias, pues se priorizan más los usos sumativos que formativos.

Conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre los procesos y estrategias de evaluación que realizan sus docentes, es relevante dado que influyen en diversos aspectos de su vida académica, como:

- los hábitos de estudio y de aprendizaje (Gibbs, 2006; Santos, 1999; Thomson & Falchikov, 1998);
- las actitudes de miedo o rechazo hacia las evaluaciones (Birenbaum, 2007; Thomson & Falchikov, 1998; Tiwari et al., 2005); y
- los valores, como la utilidad de la evaluación para retroalimentar su aprendizaje (Amaro de Chacín et al., 2008).

Este trabajo tuvo como propósito general el conocer la medida en que la cultura de la evaluación en una universidad pública mexicana está orientada al empleo de estrategias de evaluación para el aprendizaje. Esto, a través de la exploración de la percepción del estudiantado sobre las estrategias de evaluación para el aprendizaje que emplean sus profesores, en correspondencia con lo que el personal docente opina sobre las estrategias de evaluación para el aprendizaje que afirma dominar y emplear. Esta información permitirá a las autoridades universitarias identificar si las características de la evaluación en el aula, se alinean con el modelo educativo universitario orientado al enfoque constructivista, en el cual se promueve el uso de la evaluación con fines formativos (ver UABC, 2018).

Método

Diseño

El enfoque metodológico del presente estudio fue cuantitativo, con un diseño exploratorio, descriptivo y no experimental. En este sentido, se buscó describir algunas dimensiones en torno a la cultura de la evaluación para el aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes y docentes de una universidad pública estatal del noroeste de México (Universidad Autónoma de Baja California, UABC).

Tabla 1

Población y muestra de estudiantes y docentes de UABC, período 2022-1

Participantes	N	n	%
Estudiantes	64,199	1,849	2.9
Docentes	5,572	545	9.8

Fuente: elaboración propia

Participantes

La UABC es una universidad pública del Estado de Baja California (México) fundada hacia mediados del siglo XX (1957) y focalizada en la oferta de servicios de enseñanza superior, investigación y extensión. Actualmente, cuenta con más de 100 programas de licenciatura y más de 50 programas de posgrado (maestrías y doctorados), además de institutos de investigación en múltiples áreas del conocimiento. La matrícula total de estudiantes de licenciatura durante el período 2022-1 fue de 64,199 alumnos, mientras que la población de profesores (de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura) fue de 5,572 docentes durante el mismo período¹ (ver Tabla 1).

Para este estudio, a partir de los sujetos de estudio, se seleccionaron dos tipos de muestras con el mismo diseño: una muestra no probabilística de estudiantes de licenciatura y una muestra no probabilística de autoselección de docentes de la UABC. En el caso de los estudiantes, la muestra alcanzó a 1,849 sujetos (2.9% de la población), los cuales fueron invitados a participar contestando un cuestionario de evaluación del desempeño docente (Henríquez, Arámburo & Boroel, 2018; Henríquez & Arámburo, 2021) de manera presencial en el salón de clases. El criterio de inclusión fue solamente su asistencia los días de la aplicación del instrumento y la disponibilidad del docente de turno para interrumpir su clase por un lapso de 20-25 minutos. En el caso de los docentes, la muestra fue de 545 sujetos (9.8% de la población), a quienes se les aplicó el cuestionario sobre la cultura evaluativa de docentes universitarios (Contreras, 2022) de manera virtual y de participación voluntaria, a través de la plataforma abierta de formularios de Google. En este caso, el criterio de

inclusión fue su interés y la voluntad de responder el instrumento, cuyo enlace fue enviado vía correo electrónico institucional.

Instrumentos

- *Cuestionario de evaluación del desempeño docente (estudiantes).*

Dentro de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la UABC, cada semestre se ejecuta un proceso de evaluación del desempeño docente desde la opinión de los estudiantes. Para llevar a cabo este proceso, se utiliza un instrumento denominado *Cuestionario de evaluación del desempeño docente*, el cual está compuesto por cuatro dimensiones (Henríquez, Arámburo & Boroel, 2018; Henríquez & Arámburo, 2021):

1. *Planeación de la enseñanza:* la cual remite a elementos organizativos del curso, como por ejemplo, la entrega y el cumplimiento del plan de clases; la explicación en el plan de clases de aspectos como el propósito del curso, las competencias a desarrollar, los métodos y estrategias de enseñanza, las evidencias de desempeño y métodos de evaluación del aprendizaje, entre otros. Esta dimensión constó de 2 reactivos nominales dicotómicos y 10 reactivos medidos con escala de Likert de cuatro puntos (*No explicó, La explicación fue confusa, Se explicó parcialmente claro y Se explicó claramente*). El índice de confiabilidad obtenido, a través del coeficiente de Alfa, fue de .906.
2. *Dominio de contenidos:* que se refiere al grado de experticia en el manejo de los contenidos por el docente, considerando aspectos como la claridad y la secuencia con que los enseña; la conexión con otras materias; la asociación con situaciones, ex-

¹ https://indicadores.uabc.mx/indicadores/Ind_Publicos/

periencias o problemas de la vida cotidiana; el dominio teórico de los contenidos; entre otros. Esta dimensión se compuso de 16 reactivos medidos con escala de Likert de cuatro puntos (*Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre*). El índice de confiabilidad obtenido, a través del coeficiente de Alfa, fue de .947.

3. *Estrategias de enseñanza*: la cual remite a las estrategias didácticas que utiliza el docente en su práctica de enseñanza, con relación a los objetivos de aprendizaje que promueve (memorizar y reforzar la retención de contenidos, asociar conocimientos previos con nuevos contenidos, promover el aprendizaje grupal colaborativo, entre otros) y respecto a las actividades o técnicas de enseñanza (exposición oral de contenidos, uso de apoyos visuales, promoción del aprendizaje situado, uso de debates y diálogos grupales, entre otras). Esta dimensión se compuso de cinco reactivos medidos con escala de Likert de cuatro puntos (*Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre*) y 14 reactivos con la misma escala y puntos, pero distintas categorías (*Nula, Mala, Regular y Excelente*). El índice de confiabilidad obtenido, a través del coeficiente de Alfa, fue de .945.
4. *Evaluación del aprendizaje*: referida a las estrategias e instrumentos utilizados por el docente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y a las actitudes de éstos frente a los recursos de evaluación utilizados por el profesor. Esta dimensión estuvo conformada por cinco reactivos medidos con escala de Likert de cinco puntos (*No hace, Insatisfecho, Poco Satisfecho, Satisfecho y Muy satisfecho*), 11 reactivos con escala de Likert de cuatro puntos (*Nula, Mala, Regular y Excelente*) y nueve reactivos medidos con la misma escala y puntos, pero distintas categorías (*Muy en desacuerdo, Desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo*). El índice de confiabilidad obtenido, a través del coeficiente de Alfa, fue de .953.

Cabe destacar que este instrumento tiene como objetivo principal recolectar información

acerca del desempeño de los docentes con base en la opinión de los estudiantes, con miras a la retroalimentación, el favorecimiento de la formación continua y la toma de decisiones de mejora del desempeño de los docentes de la facultad. Con base en los objetivos del presente documento y para lograr su cumplimiento cabal, se utilizó solamente la información recolectada en torno a la dimensión de "Evaluación del aprendizaje", la cual considera tres subdimensiones: 1) estrategias de evaluación del aprendizaje, 2) instrumentos de evaluación del aprendizaje y 3) actitudes en torno a las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

- *Cuestionario sobre la cultura evaluativa de docentes universitarios*.

Por su parte, para recolectar información desde la mirada de los docentes, se utilizó el *Cuestionario sobre cultura evaluativa de docentes universitarios*, desarrollado por [Contreras \(2022\)](#). Este instrumento consta de tres dimensiones:

1. *Creencias sobre la evaluación del aprendizaje*: esta dimensión se compuso de dos escalas: usos principales de la evaluación del aprendizaje que le asigna el docente en el aula, conformada por ocho reactivos medidos en escala nominal dicotómica (*No lo domino, Lo domino poco, Lo domino y Lo domino mucho*) y cuyo índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) fue de .43; y autopercepción que tienen los docentes sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje, conformada por cinco reactivos medidos con la misma escala y puntos, cuyo índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) fue de .81.
2. *Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje*: esta dimensión se compuso de tres escalas: usos de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje, conformada por 16 reactivos medidos con escala de Likert de cuatro puntos (*Nunca, Pocas veces, Casi siempre y Siempre*) y cuyo índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) fue de .79; ideas y preconcepciones que tienen acerca de la evaluación del aprendizaje en el aula, de 14 reactivos medidos escala de Likert de cuatro puntos (*Totalmente en desacuerdo, En Desacuerdo,*

De acuerdo y Totalmente de acuerdo), con un índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) de .83; y sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula, compuesta por 11 reactivos medidos con la misma escala y puntos, cuyo índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) fue de .73.

3. *Valores éticos en la evaluación del aprendizaje en el aula*: esta dimensión se compuso de dos escalas: importancia que los docentes le otorgan a los valores ético-técnicos de las evaluaciones en el aula, compuesta de seis reactivos medidos con escala de Likert de cuatro puntos (*Nada importante, Algo importante, Importante y Muy Importante*), con un índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) de .83; y objetividad con la que ejecutan la evaluación del aprendizaje en el aula, compuesta de tres reactivos medidos con la misma escala y puntos, pero distintas categorías (*Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre*), cuyo índice de confiabilidad (coeficiente de Alfa) fue de .53.

En este caso, cabe destacar que, en función de los objetivos planteados en el presente estudio, para este reporte se utilizó únicamente la información relacionada con dos dimensiones: creencias sobre la evaluación del aprendizaje (escala de auto-percepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje) y actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje (escala de uso de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje).

Procedimiento

Respecto al *Cuestionario de evaluación del desempeño docente* desde la opinión de los estudiantes, el procedimiento de aplicación fue aprobado por la dirección de la FCAyS de la UABC y supervisado por la coordinación de evaluación docente de la facultad. Como se mencionó anteriormente, este proceso es parte de una estrategia interna de evaluación de la FCAyS que se ejecuta en cada ciclo escolar. Durante el período 2022-1, la aplicación se ejecutó en el mes de abril dentro del horario de clases, en cada salón seleccionado aleatoriamente, solicitando permiso al docente de turno e informando a los estudiantes de manera previa los objetivos, procedimientos y manejo

confidencial de la información a recolectar.

Por su parte, el *Cuestionario sobre cultura evaluativa de docentes universitarios* fue aplicado en línea durante enero de 2022 a través de la plataforma de formularios de Google. Se distribuyó con apoyo de la Coordinación General de Formación Profesional de la UABC, dependencia a través de la cual se solicitó a los directores de facultad y coordinadores de carrera reenviar, vía correo institucional, la liga de acceso del instrumento a su respectiva planta docente. El cuestionario estuvo disponible durante 15 días para ser contestado de manera voluntaria por los docentes de la UABC.

Análisis de datos

Una vez recolectada la información, se procedió a configurar el archivo con las variables de ambos instrumentos, vaciar las respuestas y purificar las bases de datos (suprimir los valores o casos perdidos), para ejecutar los análisis estadísticos por medio del programa *IBM Statistical Package for Social Science* (SPSS), versión 26. En función del cumplimiento de los objetivos de investigación, se obtuvieron los descriptivos básicos (distribuciones de frecuencia, índices de tendencia central y de dispersión) en torno a las variables de interés de ambos instrumentos, con el propósito de describir la cultura de la evaluación para el aprendizaje, tanto desde la óptica de estudiantes como de docentes. En el caso de los estudiantes, las variables claves fueron: *Frecuencia de uso de estrategias de evaluación del aprendizaje, Grado de satisfacción respecto al uso de instrumentos de evaluación del aprendizaje y Actitudes en torno a las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje, utilizadas por sus docentes*. Para los docentes, las variables analizadas fueron: *Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje y Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje de tipo constructivista y centradas en el estudiante*. A su vez, para dar mayor rigurosidad a los resultados presentados en este documento, se ejecutaron análisis inferenciales no paramétricos (chi cuadrado, X^2) con el propósito de analizar el grado de significatividad estadística entre las diferencias observadas y las teóricamente esperadas, en torno a las variables analizadas para estudiantes y docentes.

Resultados

Resultados de estudiantes

En la Tabla 2 se muestran las distribuciones de frecuencia sobre del grado de satisfacción de los estudiantes en torno a la implementación de diversas estrategias de evaluación por parte de sus docentes. Para esta variable se empleó una escala ordinal de tres puntos (*No hace*: no implementa la estrategia; *Baja*: insatisfecho, poco satisfecho; *Alta*: satisfecho, muy satisfecho). En general, se observan altos niveles de satisfacción en la mayoría de los estudiantes acerca de la implementación de todas estas estrategias por parte de sus docentes: los porcentajes de satisfacción alta se concentran en torno al 80% del estudiantado de la UABC. Se llevaron a cabo análisis estadísticos

para contrastar las frecuencias observadas y las teóricamente esperadas (chi-cuadrado, X^2) en todas las categorías: se observaron valores estadísticamente significativos (sig.=.000; 95% de confianza) para todos los casos. Para complementar los resultados anteriores, se llevaron a cabo comparaciones pareadas de proporciones entre las categorías extremas (*No hace* y *Alta*), por medio de la prueba Z (Kolmogórov-Smirnov), las cuales arrojaron diferencias significativas (sig.=.000) entre las frecuencias observadas en todas las estrategias de evaluación del aprendizaje.

Por su parte, en la Tabla 3 se observa la percepción de los estudiantes acerca del grado de calidad de uso de estrategias de evaluación por parte de los docentes, para lo cual se utilizó una escala ordinal de tres puntos (*Deficiente*, *Regular*,

Tabla 2

Grado de satisfacción de los estudiantes en torno al uso de estrategias de evaluación del docente

Estrategias de evaluación	No hace		Baja		Alta		X^2 Sig.	Comparaciones pareadas Sig.
	n	%	n	%	n	%		
Asesorías y apoyos individuales.	157	8.5	223	12.1	1458	79.4	,000	,000
Retroalimentación a tareas y otras actividades.	64	3.5	232	12.6	1541	83.9	,000	,000
Retroalimentación a evaluaciones parciales.	101	5.5	276	15.0	1459	79.5	,000	,000
Adecuaciones respecto a evaluaciones.	77	4.2	255	13.9	1505	81.9	,000	,000
Diagnóstico de los conocimientos previos.	105	5.7	261	14.2	1473	80.1	,000	,000

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Percepción de los estudiantes respecto al grado de calidad de los docentes en el uso de estrategias de evaluación del aprendizaje

Estrategias de evaluación	Deficiente		Regular		Excelente		X^2 Sig.	Comparaciones pareadas Sig.
	n	%	n	%	n	%		
Exámenes orales	436	23.9	715	39.2	673	36.9	,000	,000
Exámenes de opción múltiple	252	13.8	556	30.3	1024	55.9	,000	,000
Ensayos individuales	285	15.6	670	36.6	876	47.8	,000	,000
Ensayos grupales	328	18.0	626	34.3	873	47.7	,000	,000
Cuestionarios	222	12.1	585	31.9	1024	55.9	,000	,000
Reportes de lectura	242	13.2	657	35.9	933	50.9	,000	,000
Trabajos de investigación	176	9.6	590	32.2	1069	58.2	,000	,000
Exposiciones	253	13.8	606	33.1	973	53.1	,000	,000
Portafolios	239	13.1	603	33.0	988	53.9	,000	,000
Autoevaluación	239	13.1	564	30.8	1026	56.1	,000	,000
Coevaluación	258	14.1	589	32.2	982	53.7	,000	,000

Fuente: elaboración propia

Excelente) y se propusieron 11 tipos de estrategias de evaluación. Se aprecia que, para cada una de estas estrategias de evaluación, alrededor de la mitad de la muestra de estudiantes opinaron que sus docentes los dominan con un grado de excelencia. Sobresalen los trabajos de investigación (el 58.2%), la autoevaluación (el 56.1%), los cuestionarios (el 55.9%) y los exámenes de opción múltiple (el 55.9%), con los porcentajes más altos de calidad de uso. Por el contrario, los instrumentos con niveles de calidad de uso percibidos como regulares/deficientes fueron los exámenes orales (el 63.1%), ensayos individuales (el 52.2%) y ensayos grupales (el 52.3%). Las frecuencias anteriores se contrastaron por medio de la prueba estadística χ^2 , a través de la cual se constataron valores estadísticamente significativos (sig.= .000; 95% de confianza) para todos los casos. Como comple-

mento a estos resultados, se ejecutaron comparaciones pareadas de proporciones entre las categorías extremas (Deficiente y Excelente), por medio de la prueba Z (Kolmogórov-Smirnov), las cuales arrojaron diferencias significativas (sig.=.000) entre las frecuencias observadas en todas las estrategias de evaluación del aprendizaje.

Respecto a las actitudes de los estudiantes acerca de las estrategias de evaluación empleadas por sus docentes, se utilizó una escala ordinal de cuatro puntos (*Totalmente en desacuerdo*, *Desacuerdo*, *Acuerdo* y *Totalmente de Acuerdo*). Para fines prácticos, las categorías de respuesta se transformaron a dicotómicas (ver Tabla 4). A nivel general, se observó que gran proporción de los estudiantes poseen actitudes positivas en torno a las estrategias evaluativas que utilizan los docentes. Sin embargo, también la mayoría con-

Tabla 4

Grado de acuerdo de los estudiantes según sus actitudes en torno a las estrategias de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes

Actitudes	Totalmente desacuerdo y Desacuerdo		Totalmente de acuerdo y Acuerdo		χ^2 Sig.	H de Cohen
	n	%	n	%		
Me gustan las estrategias de evaluación que utiliza el docente.	222	12.3	1582	,000	,000	,377
Creo que aprendo de mejor manera a través de las evaluaciones que utiliza el docente.	319	17.7	1483	,000	,000	,323
El docente promueve formas de apoyo al aprendizaje paralelas a los exámenes parciales.	281	15.6	1520	,000	,000	,344
El docente se interesa en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, más allá de la calificación obtenida.	240	13.3	1565	,000	,000	,367
El docente se preocupa por establecer formas de evaluación relacionadas con problemáticas de la vida real.	217	12.0	1586	,000	,000	,380
El docente se preocupa por diferenciar entre los estudiantes que aprenden con mayor y menor facilidad, adaptando sus estrategias de enseñanza y las formas de evaluación.	392	21.8	1410	,000	,000	,282
Creo que el docente debería incluir otras estrategias de evaluación del aprendizaje en beneficio de todos los estudiantes.	516	28.6	1286	,000	,000	,214
Creo que el docente debería mejorar las estrategias de evaluación del aprendizaje que emplea, en beneficio de todos los estudiantes.	266	14.8	1532	,000	,000	,352

Fuente: elaboración propia

sideró que sus docentes deberían incluir otras estrategias de evaluación a las utilizadas (el 71.4%) y que deberían mejorar estas estrategias en beneficio de todos los estudiantes (el 85.2%). En este caso, también se realizaron análisis estadísticos para contrastar las frecuencias observadas y las teóricamente esperadas (chi-cuadrado, X^2) en todas las categorías: de la misma manera, se observaron valores estadísticamente significativos (sig.=.000; 95% de confianza) para todos los casos. Asimismo, con el propósito de complementar los resultados anteriores, se ejecutaron análisis para comparar las proporciones de cada categoría (estimador de tamaño del efecto, ETE) por medio del indicador H de Cohen. En todos los casos, los valores obtenidos se encuentran entre <0.2 y >0.5, lo que denota un grado de tamaño del efecto intermedio (Khalilzadeh & Tasci, 2017).

Resultados de docentes

En la Tabla 5 se observan las distribuciones de frecuencia en torno al grado de dominio de los docentes, según diferentes estrategias de evaluación en el aula. Se utilizó una escala ordinal de cuatro puntos (*No lo domino, Lo domino poco, Lo domino, Lo domino mucho*). Como se puede observar, la estrategia de evaluación que mayor proporción de docentes afirma *Dominar/Dominar mucho*, fue la elaboración de exámenes abiertos y de opción

múltiple (el 91.1%). Por su parte, la actividad que menor proporción de docente afirma tener dominio, fue el empleo de estrategias de autoevaluación y coevaluación (el 58.7%). Las frecuencias en torno a esta variable se contrastaron por medio de la prueba estadística X^2 , a través de la cual se constataron valores estadísticamente significativos (sig.=.000; 95% de confianza) para todos los casos.

Por último, respecto a la frecuencia de uso de diversas estrategias de evaluación, se utilizó una escala ordinal de cuatro puntos (*Nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre*). Como se aprecia en la Tabla 6, la mayoría de los docentes aseveran que utilizan de manera frecuente (*Casi siempre/Siempre*) estrategias de evaluación de tipo formativa. En particular, evaluaciones auténticas que requieren la aplicación de conocimientos en situaciones reales (el 93.0%) y la retroalimentación grupal (el 89.5%). Llama la atención, los bajos porcentajes de frecuencia de uso (*Algunas veces/Nunca*) de estrategias de autoevaluación (el 47.2%) y, en particular, de la coevaluación entre estudiantes (el 68.0%). Igualmente, se realizaron análisis estadísticos para contrastar las frecuencias observadas y las teóricamente esperadas (chi-cuadrado, X^2) en todas las categorías: de igual forma, se observaron valores estadísticamente significativos (sig.=.000; 95% de confianza) para todos los casos.

Tabla 5
Grado de dominio docente sobre diferentes estrategias de evaluación

Estrategias de evaluación	No lo domino		Lo domino poco		Lo domino		Lo domino mucho		X^2 Sig.
	n	%	n	%	n.	%	n	%	
Elaboración de exámenes abiertos y de opción múltiple.	9	1.7	39	7.2	329	60.4	168	30.7	,000
Elaboración de otros tipos de evaluaciones: rúbricas, escalas, listas de cotejo.	21	3.9	118	21.7	305	56.0	101	18.4	,000
Ejecución de actividades de autoevaluación y coevaluación entre estudiantes.	54	9.9	171	31.4	259	47.5	61	11.2	,000
Retroalimentación detallada sobre fortalezas y áreas de oportunidad a cada estudiante.	23	4.2	111	20.4	301	55.2	110	20.2	,000

Fuente: elaboración propia

Tabla 6
Frecuencia de uso de estrategias de evaluación por parte de los docentes

Estrategias de evaluación	Nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre		X ² Sig.
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Al inicio del curso, evaluó los conocimientos previos	29	5.3	155	28.4	189	34.7	172	31.6	,000
Durante una actividad, evaluó en todo momento dificultades y avances de los estudiantes.	3	0.6	96	17.6	246	45.1	200	36.7	,000
Proporciono retroalimentación grupal sobre las principales debilidades de aprendizaje.	6	1.1	51	9.4	188	34.5	300	55.0	,000
Promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	55	10.1	202	37.1	172	31.6	116	21.2	,000
Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	156	28.6	215	39.4	119	21.8	55	10.2	,000
Las estrategias y métodos de evaluación del aprendizaje buscan que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones reales.	5	0.9	33	6.1	189	34.7	318	58.3	,000
Adapto las estrategias o métodos de evaluación en los casos particulares de los estudiantes que así lo requieran.	20	3.7	111	20.4	203	37.2	211	38.7	,000

Fuente: elaboración propia

Discusión

Como se mencionó al inicio, este trabajo tuvo el propósito de explorar la cultura de la evaluación para el aprendizaje desde la mirada de estudiantes y docentes de una universidad pública del noroeste de México. Para ello, se analizó la concordancia entre las percepciones de ambos actores educativos con relación a los siguientes aspectos: el dominio y la frecuencia de uso de diversos tipos de evaluaciones por parte del personal docente, así como la percepción del estudiantado hacia la calidad del uso de diferentes estrategias evaluativas que emplean los docentes en el aula y sus actitudes en torno a estas estrategias utilizadas.

Respecto a los resultados del personal docente, se encontró que, en cuanto a su autopercepción sobre el dominio de diversas estrategias de evaluación de tipo constructivista, 6 de cada 10 docentes afirmó dominar la autoevaluación y la coevaluación (58.7%). Sin embargo, casi la mitad de la muestra de estudiantes, calificaron como

Deficiente a Regular la calidad del uso de la autoevaluación (43.9%) y la coevaluación (46.3%) que emplean los docentes. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Mendoza (2019), cuyos estudiantes universitarios consideraron que sus docentes poseían capacidades insuficientes para llevar a cabo evaluaciones de tipo formativas.

Por su parte, la estrategia de evaluación que la mayor parte de la muestra docente (el 91.1%) afirma dominar/dominar mucho, fue la elaboración de exámenes abiertos y de opción múltiple. Lo anterior coincide con lo encontrado por otros estudios ([Moreno-Olivos, 2007](#); [Halinen et al. 2013](#); [Panadero et al. 2018](#)) cuyos resultados señalaron que los exámenes son el mecanismo de evaluación con el que tienen mayor familiaridad los docentes universitarios. Sin embargo, cuatro de cada 10 estudiantes de la UABC consideraron como regular/deficiente la calidad en que sus docentes utilizan los exámenes de opción múltiple (el 44.2%). Lo anterior deja en evidencia que, mientras la mayoría docente percibe que su capacidad para elaborar

estos recursos es alta, casi la mitad de los estudiantes opinan que la calidad de uso por parte de sus profesores es regular/deficiente.

A su vez, en cuanto al nivel de frecuencia con que los docentes de la UABC afirmaron que emplean diversas estrategias de evaluación de tipo constructivistas y centradas en el estudiante, el 93% de los docentes afirma llevar a cabo siempre/casi siempre, formas de evaluación donde los estudiantes puedan aplicar el conocimiento en situaciones reales. Este hallazgo contrasta con lo encontrado por [Gil-Flores \(2012\)](#), donde los estudiantes afirmaron que las evaluaciones del docente no se diseñaban en función de su aplicabilidad en contextos de la vida profesional.

En cuanto a las estrategias de evaluación para el aprendizaje con menos frecuencia de aplicación por parte de los docentes, fueron la autoevaluación (el 52.9%) y, en particular, la coevaluación (el 31.9%). Sin embargo, llama la atención que, más de la mitad de los estudiantes perciben que estas estrategias de evaluación son aplicadas con un grado de calidad excelente por parte del profesorado: el 56.1% de los estudiantes opina de esta manera respecto a la autoevaluación, y el 53.7% con relación a la coevaluación. Estas inconsistencias podrían deberse a que las muestras de estudiantes y docentes en el presente estudio, al ser no probabilísticas (y en el caso de los docentes, de autoselección), no estuvieron alineadas a los mismos campus y facultades, por lo que podrían interferir otras variables relacionadas con el área de conocimiento a la cual pertenecen ambos tipos de participantes.

Limitaciones

Este trabajo presentó tres principales limitaciones. Primero, los instrumentos utilizados no se diseñaron para comparar las respuestas entre estudiantes y docentes; es decir, no se diseñó un mismo instrumento donde las mismas dimensiones e indicadores se pudieran explorar según la percepción de ambos actores educativos. Esto, porque ambos instrumentos se enmarcaron en diferentes proyectos de la UABC. Sin embargo,

resultó de interés comparar los resultados, dadas las comunales en los constructos que ambos instrumentos evaluaron. Segundo, por este mismo motivo, la muestra de estudiantes puede no corresponder a los mismos campus y licenciaturas que la muestra de profesores que respondieron el cuestionario. Aún así, la intención de este ejercicio fue explorar la percepción general que existe entre ambos actores educativos respecto al empleo de estrategias de evaluación para el aprendizaje, en el aula universitaria. Y tercero, dentro del instrumento para docentes, se presentaron dos escalas con un coeficiente de confiabilidad Alfa demasiado bajo (usos principales de la evaluación del aprendizaje que le asigna el docente en el aula, con un valor de .43; y objetividad con la que ejecutan la evaluación del aprendizaje en el aula, con un valor de .53) lo cual limita su finalidad interpretativa. Sin embargo, cabe recordar que dentro del presente documento no se consideraron dichas escalas.

Conclusión

A manera de cierre, este trabajo invita a que futuros estudios puedan integrar la exploración de la cultura de la evaluación para el aprendizaje entre estudiantes y docentes universitarios, bajo un mismo diseño de instrumentos, que permita evaluar las mismas dimensiones, subdimensiones e indicadores, para ambos actores. También, aplicar estos instrumentos a muestras poblacionales que permitan la representatividad de docentes y estudiantes de diferentes áreas de conocimiento; con el fin de analizar si existen diferencias en la apropiación de una cultura de la evaluación para el aprendizaje según el grupo disciplinar al que pertenecen las diferentes carreras.

Finalmente, es importante mencionar que la educación superior requiere tanto de la evaluación *del* como *para* el aprendizaje, pues constituyen dos funciones necesarias; ambas son importantes para el propósito que persiguen, pero resulta imprescindible su uso equilibrado en el aula. Para ello, es necesario que los docentes universitarios coadyuven en la generación de una

adecuada cultura de la evaluación en las universidades, donde el peso del enfoque tradicional se equilibre con la incorporación y diversificación de estrategias de evaluación que motiven al estudiantado hacia la reflexión, motivación y regulación de su propio aprendizaje. Solo así, se podrá también configurar una cultura de la evaluación en los estudiantes, donde las evaluaciones no sean percibidas como una actividad burocrática, punitiva y orientada únicamente al control y a la rendición de cuentas.

Referencias

- Allal, L. (2016). The Co-Regulation of Student Learning in an Assessment for Learning Culture. *The Enabling Power of Assessment*, 259–273. doi:10.1007/978-3-319-39211-0_15
- Amaro de Chacín, R., Cadenas, M., y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 215-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911809002>
- Berlanga, M. L., y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>
- Black, P. & Wiliam, D. (2004). The Formative Purpose: Assessment Must First Promote Learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103, 20-50. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x>
- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de la evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y postgrado*, 21(1), 77-98. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Contreras, S. (2022). *Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California]. http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/2019/Sofia_Contreras_Roldan.pdf
- Corti, A. M., Oliva, L., y Gatica, M. L. (Diciembre 7-9, 2011). Cultura de la calidad, evaluación y acreditación. XI Colóquio Internacional Sobre Gestao Universiária na América do Sul. Florianópolis. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25990>
- Fuller, M. (2013). An Empirical Study of Cultures of Assessment in Higher Education. *Education Leadership Review*, 14(1), 20-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105259.pdf>
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners* [1st ed.]. Routledge. <https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative%20Assessment%20in%20Higher%20Education.pdf>
- Gil-Flores (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad, según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N., & Virtanen, V. (2014). Life science teachers' discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48(1), 16-22. <https://doi.org/10.1080/00219266.2013.799082>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henríquez, P., Arámburo, V., y Boroel, B. (2018). Análisis de las estrategias de enseñanza según áreas de conocimiento en el nivel educativo superior: Percepciones de estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. *Compendio Investigativo de Academic Journals Celaya 2018*, tomo 14, 2320-2325. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6009d7d8c9fb56607ab6e41/1611257830213/Compendio+Investigativo+de+Academia+Journals+Celaya+2018+-+Tomo+14.pdf>
- Henríquez, P., Boroel, B., y Arámburo, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://revistas.ucr>

- ac.cr/index.php/aie/article/view/40122
- Henríquez, P., y Arámburo, V. (2021). Evaluación del desempeño docente por áreas de conocimiento: El caso de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 631-652.
- Khalilzadeh, J. & Tasci, A.D. (2017). Large sample size, significance level, and the effect size: Solutions to perils of using big data for academic research. *Tourism Management*, 62, 89-96. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.03.026>
- Lambert, E., y Holgado, M. A. (2001). La creación de cultura de evaluación institucional. *Revista Anales de Pedagogía*, 19. <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/download/284971/206641>
- Martínez, N. (2010). Una aproximación a la cultura de la evaluación. *Diálogos*, 6(4), 7-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265032.pdf>
- Martínez, M. E., & Lipson, J. I. (1989). Assessment for learning. *Educ Leader*, 47, 73-75.
- Mendoza, M. L. (2019). *Cultura evaluativa y satisfacción percibida en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10984>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010
- Moreno-Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 61-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004809>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma de Morelos (UAM).
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 6(241), 467-486. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla, D., & Ruiz, M. A. (2018). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: a critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479-492. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903512883>
- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16(2), 321-342. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451006>
- Reategui, B. I. R. (2015). *Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima en el 2012* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5d53e2a9-b2b6-4be0-874b-9272e77aca61>
- Rodríguez, H. M., y Salinas, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862018.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sánchez, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (Cap. 1, pp. 17-35). UNAM.
- Santos, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392. <http://redined.meecd.gob.es/xmlui/handle/11162/147563>
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862018.pdf>
- Schuwirth, L. W. T., & Van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning

- to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33(6), 478–485. https://www.researchgate.net/publication/51162010_Programmatic_assessment_From_assessment_of_learning_to_assessment_for_learning
- Thomson, K., & Falchikov, N. (1998). Full on until the sun comes out: the effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293980230405>
- 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. *Nurse Education Today*, 25(4), 299-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.013>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- UABC (2018). Modelo educativo de la UABC [Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional]. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., y Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 2-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>