

## Prácticas evaluativas en educación virtual: una mirada desde la percepción del estudiantado

### Assessment practices in virtual education: a look from the perception of the student

Recibido: 06-10-2022

Aceptado: 28-07-2025

Publicado: 10-09-2025

Víctor Miguel Ángel Burbano-Pantoja<sup>ID</sup>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Autor de correspondencia: [victor.burbano@uptc.edu.co](mailto:victor.burbano@uptc.edu.co)

Hugo Hernando Mendoza-Vargas<sup>ID</sup>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Margoth Adriana Valdivieso-Miranda<sup>ID</sup>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

#### Resumen

En el ámbito educativo universitario, la valoración del proceso formativo frecuentemente recae en el docente y el currículo prescrito con poca injerencia del estudiante, requiriéndose así transformar estas perspectivas tradicionalistas. **Objetivo:** explorar la percepción del estudiantado sobre el proceso de evaluación practicado por sus docentes en cursos de formación profesional abordados a través de ambientes virtuales en una universidad colombiana. **Método:** se incluyó un enfoque mixto de investigación que privilegia los métodos cuantitativos. La muestra se conformó por 65 estudiantes de los programas de Ciencias Tecnológicas escogidos por muestreo intencional. Los datos textuales fueron recolectados con un cuestionario constituido por ítems abiertos, los cuales fueron categorizados, cuantificados e interpretados mediante un análisis de contenido apoyado con el software libre R. **Resultados:** los datos obtenidos fueron organizados en 10 categorías con subcategorías, las cuales reflejaron que, un 80% del estudiantado percibe que sus docentes valoran apropiadamente el aprendizaje estudiantil, pero que aún se requiere optimizar tales procesos dentro del contexto virtual.

**Cómo citar este artículo (APA):** Burbano-Pantoja, V., Mendoza-Vargas, H., & Valdivieso-Miranda, M. (2025). Prácticas evaluativas en educación virtual: una mirada desde la percepción del estudiantado. *Educación y humanismo*, 27(49). pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.5956>



**Conclusiones:** los hallazgos evidencian que los estudiantes están parcialmente conformes con la evaluación que se les ha practicado; no obstante, se requiere mejorar la evaluación formativa, los instrumentos de valoración y la forma de certificar las competencias alcanzadas por el estudiante.

**Palabras clave:** evaluación estudiantil, educación virtual, nivel universitario, formación profesional.

### **Abstract**

In the university educational context, the assessment of the training process frequently falls on the teacher and the prescribed curriculum, with little involvement of the student, thus requiring the transformation of these traditionalist perspectives. **Objective:** to explore students' perceptions of the evaluation process carried out by their teachers in professional training courses delivered through virtual environments at a Colombian university. **Method:** a mixed research approach was adopted, prioritizing quantitative methods. The sample consisted of 65 students from Technological Sciences programs, selected through intentional sampling. Textual data were collected using a questionnaire with open-ended items, which were categorized, quantified, and interpreted through content analysis supported by the open-source software R. **Results:** the data obtained were organized into 10 categories with subcategories, which revealed that 80% of students perceive that their teachers appropriately assess student learning, although further optimization of these processes is still required in the virtual context. **Conclusions:** the findings show that students are only partially satisfied with the evaluation practices applied to them; nevertheless, there is a need to improve formative assessment, the assessment instruments, and the methods for certifying the competencies achieved by students.

**Keywords:** student evaluation, virtual education, university level, vocational training.

## **Introducción**

Uno de los ideales de las instituciones educativas que cuentan con un modelo de educación virtual es la de establecer sus propios diseños e instrumentos de evaluación; sin embargo, varios de estos esquemas provienen de propuestas pensadas desde la educación tradicional, factor que genera problemas tanto conceptuales como operativos durante la evaluación en el modelo virtual. Por ello, se requiere analizar las diferentes competencias que han de acreditar los docentes para implementar un modelo de evaluación que permita valorar de mejor manera los conocimientos logrados por el estudiantado que se forma mediante el modelo de educación virtual (García et al., 2018). Para lograr que la evaluación tenga eco en los estudiantes es necesario reconocer el resultado de logro alcanzado y del conocimiento adquirido por el estudiantado. Esto con el propósito de diagnosticar estudiantes que requieran de apoyo académico y pedagógico especializado (Tobón, 2013).

Para Clark (2012) la evaluación no es un resultado, ha de ser una valoración cuyo propósito sea el de crear las condiciones para corregir errores y resaltar los aciertos del estudiantado, asimismo, señala la forma de practicarla sin que se convierta en una tarea exclusiva del docente, pero que cuente con la participación activa del estudiante. En este sentido, se ha de generar una reflexión permanente sobre el proceso de aprendizaje del

estudiantado y de las formas cómo aquel asimila y aplica el conocimiento. Respecto al tema de evaluación de los estudiantes se ha generado una serie de posturas teóricas y prácticas con altos niveles de complejidad, algunas veces difíciles de comprender y de asumir. En el contexto del aula, la evaluación ocupa un papel significativo, aunque para el estudiante esté ligada a exámenes escritos y calificaciones que se asumen como una valoración y regulación de los procesos de aprendizaje, los cuales también implican lograr una meta, sin descartar la influencia de factores como el miedo, el castigo, la inseguridad y las sanciones.

Para el caso de la escuela de Ciencias Tecnológicas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la evaluación se constituye en uno de los elementos destacados del currículo, el cual contribuye de forma significativa en la formación integral de los estudiantes. El presente estudio tiene relevancia en el sentido que, la evaluación ha de estar asociada con las metodologías destinadas a facilitar los aprendizajes significativos. Además, ha de relacionarse con la posibilidad de que los docentes diseñen estrategias metodológicas innovadoras y acciones pedagógicas que permitan organizar, relacionar y aplicar los conocimientos mediante materiales didácticos, construcción de conceptos, abordaje de contenidos y uso de variadas estrategias de instrucción. En este sentido, la evaluación ha de ser tomada como estrategia para valorar los aprendizajes, certificar los conocimientos adquiridos y formar integralmente al estudiantado (Torres et al., 2020).

Dado que las TIC se constituyen en un elemento fundamental para la formación estudiantil en educación superior, es conveniente que los docentes estén preparados para el ejercicio académico, investigativo y de proyección social de modo que, se generen aprendizajes significativos en los estudiantes y se fomenten el uso del razonamiento inductivo y deductivo (Salazar et al., 2020) entre otros. Estos nuevos escenarios educativos reclaman cambios en el ejercicio docente, en los procesos de evaluación y en la formación profesional, de tal forma que, promuevan la elaboración de modelos educativos alternativos provistos de metodologías apropiadas destinadas a facilitar los aprendizajes y a la aplicación de los conocimientos adquiridos para solucionar los diversos problemas reales que aquejan a la sociedad y al entorno inmediato donde interactúa el futuro profesional.

Respecto al ejercicio pedagógico sobre las formas de evaluar, Lezcano y Vilanova (2017) afirman que el auge de las TIC han generado nuevas formas y criterios de evaluación, las cuales también han de valorar la capacidad de colaboración, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Maieski y Alonso (2021) resaltan la necesidad de practicar tanto una evaluación sumativa como formativa, a través de recursos que faciliten la hetero-evaluación, la co-evaluación y la autoevaluación. La autoevaluación con la finalidad de verificar sus avances conceptuales, procedimentales y actitudinales mediante su reflexión autocrítica. La co-evaluación traducida como un espacio dialógico, cooperativo y pedagógico entre los actores educativos. Por último, la hetero-evaluación que le concede al docente la posibilidad de comprobar lo que saben sus estudiantes, lo que han aprendido y las formas cómo han adquirido sus conocimientos. La evaluación ha de incluir procesos de retroalimentación para que el estudiantado identifique, interprete, argumente y resuelva problemas a partir de evidencias provenientes del contexto (Aniceto-Vargas et al., 2021).

Por otra parte, la evaluación no ha de ser un proceso unilateral del docente y puede incluir el levantamiento de diferentes testimonios proporcionados por el estudiantado sobre

sus avances conceptuales y la aplicación del conocimiento adquirido incluyendo sus reflexiones sobre lo aprendido y las potencialidades en la solución de diversos problemas reales. En este sentido, cobran sentido los distintos procesos formativos, tanto del estudiante como del docente en relación con las prácticas realizadas y la búsqueda de condiciones de mejoramiento personal y social (Soler et al., 2017). Sin embargo, en diversas actuaciones docentes y diferentes estudios no se indaga acerca de cómo se percibe el estudiante cuando se lo evalúa. En este contexto para el presente trabajo se planteó la siguiente hipótesis de investigación  $H_0$ : La percepción estudiantil sobre la evaluación practicada por los docentes no está asociada con la edad y la experiencia laboral del estudiante.

En cuanto al marco teórico, las teorías sobre el aprendizaje que orientan la labor docente señalan que, a lo largo de las prácticas académicas, es posible modificar los mecanismos evaluativos de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Dichos procesos integran la instrucción, el conocimiento técnico, el saber científico y el desarrollo personal del estudiante. No obstante, estas perspectivas suelen centrarse prioritariamente en el docente, quien organiza los contenidos, diseña las actividades y emplea diversas metodologías con el fin de medir su impacto en los cambios de conducta del estudiante (Pedreira y Pozo, 2024). Lo anterior concuerda con quienes afirman que la carrera profesional docente implica una serie de etapas tanto de planeación como de ejecución y de valoración del proceso E-A (Martínez, 2004).

Según Pozo y Scheuer (1999) se han de tener presentes cuatro conceptos del aprendizaje: i) teoría directa focalizada en que el conocimiento es una copia de la realidad; ii) teoría interpretativa, la cual considera al estudiante como el motor imprescindible para lograr los aprendizajes partiendo de una formación continua de los procesos; iii) teoría constructiva, centrada en que el aprendizaje está presente en los procesos de reconstrucción de los conocimientos; iv) teoría posmoderna, la cual concibe que el conocimiento se construye desde el contexto. Por su parte, Cárcamo y Castro (2015) afirman que ante los diferentes cambios de la actividad docente, él activa diferentes teorías en función de los aprendizajes de los estudiantes y de las formas de evaluar sus saberes. Esta multiplicidad, permite justificar tanto la actividad docente como discente desde diferentes perspectivas y diversos contenidos teóricos atendiendo a las particularidades del estudiantado.

Por otra parte, las universidades se encuentran inmersas en procesos orientados a identificar y aplicar los diseños y metodologías más efectivas para favorecer aprendizajes significativos y fomentar la reflexión en los estudiantes. En este contexto, se promueve la autonomía en la construcción del conocimiento y se reconoce a las TIC como herramientas eficaces en la interacción docente-estudiante, al facilitar la creación de espacios diversos de aprendizaje. En este sentido, el docente ha de generar y mantener la motivación del estudiante involucrándolo activamente en los procesos de aprendizaje, implantando un enfoque de enseñanza práctico y efectivo. En constaste, las metodologías novedosas basadas en la mediación tecnológica y las maneras alternativas para valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes son escasas, y con frecuencia focalizadas en el efecto que generan sobre la comprensión de los conceptos impartidos (Crespo, 2022).

Estos aspectos se reflejan tanto en las didácticas específicas utilizadas, como en la forma de evaluar los aprendizajes. Su aplicación adecuada contribuye a una educación más

crítica en correspondencia con la creatividad del estudiante (Burbano y Valdivieso, 2021). Por lo tanto, la evaluación ha de partir del conocimiento compartido por el docente y no a partir de imposiciones y sanciones prescritas en el modelo curricular. Además de tener en cuenta los desaciertos del estudiante, debe partir de los consensos entre docentes y estudiantes, lo que permite valorar los avances, así mismo los criterios con que se evalúa la efectividad del proceso de aprendizaje deben estar definidos y ser conocidos por ambas partes, dándole sentido al papel que conlleva la evaluación en el contexto real (Jiménez et al., 2015).

La forma de consolidar los sistemas de evaluación en la educación universitaria, radica en proyectar observaciones rigurosas que den cuenta de las debilidades y fortalezas en el proceso formativo, de los resultados de aprendizaje alcanzados y de competencias desarrolladas por el estudiantado (López et al., 2016); estos aspectos permiten vencer resistencias, prevenir riesgos y contribuir a la mejora de la práctica formativa. Por otra parte, la formación universitaria demanda más atención en los contextos académicos, investigativos y de proyección social, de tal manera que incluya nuevas metodologías basadas en la resolución de problemas, el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo o estudios de casos, entre otros, de modo que haya una conexión eficaz con el futuro ejercicio profesional y el desarrollo de competencias laborales (Halbaut et al., 2015).

Adicionalmente, la evaluación ha de ayudar al estudiante a corregir sus desciertos e identificar las posibles causas de sus éxitos o de sus fracasos académicos. En este sentido, resulta perentorio que el docente conozca y aplique diferentes instrumentos de evaluación, de modo que, permita a los estudiantes realizar procesos metacognitivos. En este contexto, la evaluación se ha de convertir en una herramienta de autocontrol útil para desarrollar competencias en el estudiantado. Los progresos en política educativa, particularmente en el cómo se enseña y cómo se aprende, han mostrado que es perentoria la implementación de métodos de enseñanza de calidad destinados a mejorar los procesos tanto de aprendizaje como de evaluación, requiriéndose poner en marcha programas de capacitación docente en pedagogías apropiadas y adquisición de competencias tanto didácticas y cognitivas como virtuales (Merellano et al., 2016).

Merellano et al. (2016), señalan que los procesos de E-A también deben propiciar una relación directa entre docente y estudiante, una educación que responda a la vida, a los cambios que requieren los profesionales en términos de competencias, a su autonomía y a su capacidad de trabajar en equipo para responder eficientemente a las exigencias actuales. Por otro lado, la educación tecnológica impartida por la universidad ha de proveer una preparación técnica a sus estudiantes además de una formación crítica y autónoma. Esto presupone que la universidad debe preparar al estudiante en diversas competencias. Aquí, el significado de competencia ha de entenderse como una serie de experiencias relacionadas con la capacidad de resolver nuevos problemas; es decir, ha de estar ligado a una integración de conocimientos para luego ser aplicados de manera eficiente en una actividad específica (García et al., 2016).

En este sentido, los docentes deben innovar a través del uso de metodologías virtuales, tanto de instrucción como de evaluación, que incentiven la participación activa del

estudiante y fortalezcan su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se le otorga un mayor protagonismo en contraste con los modelos tradicionales de enseñanza, cuando los estudiantes actúen de forma independiente y autónoma, busquen la información usando las TIC para que desde luego puedan tomar decisiones y aplicar los conocimientos adquiridos a la identificación y solución de problemas de su entorno (García et al., 2016). En este nuevo contexto, el rol del docente también se ve modificado, pues debe actuar como orientador y dinamizador del proceso E-A (Mendoza et al., 2019). Los nuevos sistemas de evaluación exigen métodos que también valoren los procesos de auto aprendizaje ya que no es suficiente evaluar exclusivamente los contenidos sino que también se han de verificar los procesos seguidos por el docente y asumidos por el estudiante.

Cabe destacar que el docente debe cumplir con ciertas características en las que se incluyen unas buenas prácticas pedagógicas e investigativas sobre las reflexiones de su propia enseñanza; además, ha de poseer un dominio conceptual y teórico propio de la disciplina en función de las características individuales con que cuenta cada estudiante. Para esto se requiere conocer en detalle las formas de aprender y las dificultades que se presentan dentro del aula, de modo que, sea plausible transitar de una mirada tradicional del proceso formativo y de la evaluación hacia un modelo más interactivo soportado por medios y mediaciones virtuales (Cárdenas-Herrera et al., 2024). En este contexto educativo, el estudiante debe enfrentar diversos retos tanto a nivel cognitivo como de interacción con el docente y con sus homólogos de manera que, también se oriente la evaluación hacia los aprendizajes colaborativos (Cárdenas-Herrera et al., 2024).

El propósito de la educación es el de generar espacios pertinentes para que los estudiantes adquieran y estructuren sus conocimientos, a través de las metas establecidas por la enseñanza, en este sentido, la evaluación también ha de ser justa, integral, efectuada con fines formativos y encaminada a dar solución a los problemas de aprendizaje en el estudiantado (Rueda et al., 2010; UNESCO, 2014). Una de las formas de evaluación frecuentemente usadas por los docentes consiste en diseñar y aplicar tanto cuestionarios como formularios en línea direccionados a verificar los conceptos asimilados por los estudiantes; de forma recíproca los estudiantes valoran el desempeño de sus docentes mediante formularios en línea (Guzmán, 2016). Se considera que, la evaluación docente por parte del estudiante busca medir la efectividad de los métodos de enseñanza y no la de adjetivar al docente. En este contexto, se trata de ubicar valoraciones que incidan favorablemente en el proceso E-A.

Respecto a la evaluación efectuada por el docente, los estudiantes exponen que los cuestionarios de evaluación están diseñados con una gran cantidad de aspectos de su labor tales como: verificar si dan a conocer y cumplen los programas académicos, metodologías didácticas empleadas, la actitud frente al estudiante, la forma de emplear material de apoyo, sus conductas y liderazgo, grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las prácticas pedagógicas e inclusive sobre las formas de evaluación sin dejar claro la intencionalidad de la misma. Además, conviene analizar si todos los factores proporcionados afectan positivamente los aprendizajes en los estudiantes o solo una mínima parte de lo preguntado corresponde a variables trascendentales en el rendimiento escolar o son innecesarios para tal fin (García y Medécigo, 2014).

Por otra parte, los estudiantes perciben la evaluación como un ejercicio de poder tanto del docente como de la institución. Son estos quienes poseen la facultad de establecer criterios normativos, aplicarlos, interpretar los resultados y decidir qué transformaciones se derivan de una enseñanza de corte transmisionista y tradicional. En este enfoque, la evaluación se reduce a la medición del resultado final de un proceso desligado de la educación en sí misma, situando al estudiante como único responsable de su éxito o fracaso.

Esta lógica se materializa en pruebas estandarizadas centradas en la comprobación de resultados, lo que obliga al alumnado a ajustarse a las exigencias del docente, quien aparece como la única figura legitimada para evaluar. En consecuencia, los estudiantes perciben que en la escuela se tiende más a calificar que a valorar el aprendizaje real, y mucho menos a considerar la diversidad de estilos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2018). Esto genera diversos problemas: por un lado, la voz estudiantil queda relegada a un segundo plano; por otro, el docente carece de una reflexión crítica sobre las implicaciones de sus prácticas evaluativas.

De manera alternativa, la evaluación debe ser una herramienta que promueva el aprendizaje en los estudiantes, centrándose y especificando el desarrollo de contenidos y competencias que sean requeridas en su futuro desempeño profesional. De acuerdo a esto, la evaluación ha de favorecer el proceso de aprender en el cual las formas de evaluación como la coevaluación y la autoevaluación, permitan comprender y retroalimentar los saberes proporcionados por el profesorado con la oportunidad de visibilizar y reflexionar sobre las experiencias educativas en beneficio del aprendizaje estudiantil y su futuro laboral (Perrenoud, 2004).

En este orden de ideas, también es factible que la evaluación estanque los aprendizajes del estudiante cada vez que se centre en medir el resultado de las enseñanzas a través de procesos memorísticos y realización de exámenes tradicionales para asignar una calificación (Flores y Borges, 2024). Para enfrentar estos problemas, otros autores señalan que la aplicación de la evaluación legítima ha de ser un acto habitual e integrado con las actividades de aprendizaje de modo que, contribuya con los procesos de aprendizaje, permitiéndole al estudiante comprender, retroalimentar y mejorar en sus distintas dimensiones; además, permite ofrecer al equipo docente la oportunidad de conjeturar y reflexionar sobre los posibles impactos de sus propias actuaciones y evaluaciones, lo que estimula el desarrollo de la calidad de los aprendizajes construidos a partir de la autonomía del estudiante (Ponce y Gamarra, 2015; Chamba, 2025).

En este contexto, la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC, apoyada en antecedentes como Angelini (2016), Martínez et al. (2018), Sunza-Chang (2019), Leiva et al. (2018), Francesc et al. (2016) y Serra et al. (2017), entre otros, busca indagar sobre la autonomía del estudiante en relación con el modelo pedagógico vigente. El propósito es que el estudiante sea capaz de asimilar la información y aplicarla a nuevas situaciones mediante la gestión de su propio tiempo. Para lograrlo, se requiere explorar e implementar modelos de evaluación más eficaces, que sustituyan a los tradicionales y que se orienten hacia un carácter formativo, con el fin de retroalimentar de manera más adecuada los procesos metodológicos de enseñanza (Angelini, 2016). En esta misma línea, los aspectos afectivos, emocionales y perceptivos del estudiantado respecto a la evaluación constituyen aún un campo abierto de indagación.

En este escenario, los procesos de evaluación han de concebirse como puentes que comunican con los resultados de aprendizaje y que van ligados a la vida activa y productiva de las personas. Así, evaluar con el propósito de aprobar un examen y evaluar para aprender a aplicar el conocimiento en el mejoramiento personal y social se convierten en un cambio eficaz que responde a las exigencias del proceso formativo. Además, lo anterior promulga la colaboración entre quienes participan en tal proceso apoyado con métodos efectivos para que se genere dentro del aula un conocimiento social, influenciado por la interacción estudiante - docente, materiales de estudio y metodologías que promuevan la adquisición de habilidades suficientes para el establecimiento de buenas prácticas evaluativas (Martínez et al., 2018).

La UPTC ha venido explorando modelos pedagógicos alternativos valorados por el profesorado y percibidos por el estudiantado, en especial a los programas de Ciencias Tecnológicas en lo relacionado con el trabajo académico para que los estudiantes utilicen herramientas virtuales útiles en sus procesos formativos a nivel universitario en concordancia con sus estilos de aprendizaje (Sunza-Chang, 2019). Estas herramientas potencian los procesos de aprendizaje y generan conciencia estudiantil sobre cómo los avances tecnológicos suscitan cambios en la forma de percibir y valorar el trabajo académico (Leiva et al., 2018).

En este sentido, el docente debe disponer de las habilidades, destrezas, conocimientos y condiciones necesarias que puedan contribuir con un verdadero aprendizaje sin excluir las TIC para transformar las prácticas evaluativas y de aula (Francesc et al., 2016). Finalmente, se requieren competencias docentes como profesional de la educación, vinculadas con la capacidad de hacer, planificar y evaluar los aprendizajes, de manera que estén articuladas con técnicas de trabajo grupal y metodologías activas aplicables a procesos de enseñanza centrados en el estudiante, sin desconocer sus diversos estilos de aprendizaje (Serra et al., 2017). En el anterior contexto, la pregunta que orientó el proceso investigativo fue ¿cuál es la percepción de los estudiantes frente al modelo de educación virtual, sobre los procesos de evaluación que les practican sus docentes?

### Método

Este trabajo aborda un fenómeno educativo y se soporta en un enfoque investigativo mixto que incluye aspectos asociados con la investigación cualitativa pero con prevalencia de un análisis cuantitativo de datos (Hernández y Mendoza, 2018). Lo anterior, en tanto que la percepción estudiantil sobre la evaluación ha involucrado información textual que posibilitó la conformación de categorías mediante codificación axial; además, se conformaron tablas con porcentajes asociados con dichas categorías susceptibles de ser interpretados.

Los individuos que participaron en este estudio fueron 65 estudiantes escogidos a través de un muestreo intencional; ellos reciben sus clases en alguno de los programas: obras civiles, programación de sistemas e instalación y mantenimiento de redes y computadores que pertenecen a la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia -FESAD- de la UPTC. Los criterios para escoger la muestra fueron: i) los individuos se

encuentran matriculados en alguno de los programas mencionados, ii) su proceso formativo se desarrolla a través de medios virtuales e interactúan tanto de manera sincrónica como asincrónica con sus docentes. En referencia a la edad, un 32.31% de los participantes estaba en el rango de los 19 hasta los 24 años, el 52.31% tenía de 25 a los 35 años y el restante 15.38% presentaba más de 35 años; en cuanto al sexo un 46.15% fueron mujeres y 53.85% fueron hombres. Además, un 40% de los individuos del grupo de estudio ya habían laborado en el sector empresarial y de servicios, mientras el 60% no tenía ninguna experiencia laboral.

Los datos textuales fueron recolectados a través de un cuestionario conformado por 20 preguntas de tipología abierta, las cuales se respondieron en forma de párrafos escritos por cada participante sobre una rejilla diseñada para tal fin. De acuerdo con [de Andrade \(2023\)](#) el cuestionario corresponde a un instrumento relacionado con el estudio de las percepciones, creencias y representaciones de los individuos con una determinada intencionalidad. Tales respuestas fueron procesados mediante codificación axial y sometidos a un proceso interpretativo de análisis de contenido ([Bardín, 1986](#)) y de exégesis textual resultando 10 categorías ([Strauss y Corbin, 1998](#)) que posteriormente se cuantificaron con porcentajes mediante el software libre R.

Los ítems que constituyeron el cuestionario se centraron en explorar las percepciones del estudiantado en lo referente a diversas características implícitas en la evaluación que les habían practicado sus docentes; a manera de ilustración, la pregunta 14 fue planteada así: desde su percepción ¿para qué su docente le formula evaluaciones? Argumente su respuesta. El mencionado instrumento fue validado con la participación de cuatro jueces expertos; por su parte, los estudiantes proporcionaron un consentimiento informado, en el cual se indicaba que los datos se utilizarían con fines académicos e investigativos en consonancia con las normas éticas de manejo de información personal como la Ley de Habeas Data o Ley estatutaria 1581 de 2012 expedida en Colombia.

El procesamiento de los datos textuales permitió generar 10 categorías codificadas como E1: percepciones del estudiantado sobre la evaluación, E2: el docente realiza la evaluación para, E3: importancia de la evaluación practicada por el docente, E4: aspectos evaluados, E5: tipos o formas de evaluación, E6: significados de la evaluación por competencias, E7: características de las evaluaciones en línea, E8: técnicas e instrumentos de evaluación, E9: criterios del docente para evaluar y E10: instrumentos usados en la evaluación. Para cada una de las categorías emergieron subcategorías específicas codificadas en un segundo plano como Eij; con las frecuencias de tales subcategorías se calcularon determinados porcentajes y se elaboraron tablas de porcentajes, las cuales posibilitaron efectuar una interpretación de los hallazgos relacionados con el presente trabajo investigativo. Además, la hipótesis planteada en este trabajo investigativo fue comprobada mediante la prueba chi-cuadrado.

## Resultados

Con base en la información consolidada en la Tabla 1, se determina que, para el 20.00% de los estudiantes que participaron en el estudio, la evaluación se percibe como parte de un proceso continuo para valorar el aprendizaje estudiantil ya que al revisar los resultados de la evaluación y reflexionar sobre los mismos, también se aprende; el 21.54% de los partici-

pantes en el estudio mencionan que la evaluación posibilita la asimilación de conceptos y aspectos teóricos para aplicarlos en situaciones prácticas; el 27.69% indica que la evaluación es un proceso destinado a determinar el nivel de aprendizaje de cada individuo y el 30.10% señala que la evaluación sirve para medir la capacidad cognitiva del estudiantado.

**Tabla 1**  
Percepción estudiantil sobre la evaluación practicada por sus docentes

<b>E1: Percepciones del estudiante sobre la evaluación</b>	<b>Porcentaje</b>
E11: La evaluación es proceso continuo para valorar el aprendizaje estudiantil	20.00%
E12: La evaluación posibilita la asimilación de conceptos y aspectos teóricos para aplicarlos en situaciones prácticas	21.54%
E13: La evaluación es un proceso destinado a determinar el nivel de aprendizaje individual	27.69%
E14: La evaluación sirve para medir la capacidad cognitiva del estudiantado	30.77%

En estos resultados se establece que la percepción estudiantil se focaliza en percibir la evaluación como un proceso destinado a medir la capacidad cognoscitiva del estudiantado. En la Tabla 2 se observa que, un 47.69% del estudiantado percibe que el docente realiza la evaluación para medir los conocimientos adquiridos por el estudiante; también un 27.69% indica que se evalúa para que el alumno ponga en práctica los conocimientos que ha adquirido; el 13.86% considera que el objeto de la evaluación es el de verificar las metas de aprendizaje planteadas al inicio del curso; además, el 10.76% menciona que se evalúa para medir las competencias estudiantiles. En este contexto, se interpreta que los estudiantes perciben que el docente evalúa para medir la cantidad de conocimientos asimilados por el estudiantado y mediante una calificación numérica certificar que el estudiante ha aprobado o reprobado el curso respectivo.

**Tabla 2**  
Percepción estudiantil del objeto de la evaluación realizada por el docente

<b>E2: Según el estudiantado, el docente realiza la evaluación para:</b>	<b>Porcentaje</b>
E21: Medir los conocimientos adquiridos por el estudiantado	47.69%
E22: Medir competencias estudiantiles	10.76%
E23: Verificar las metas planteadas al inicio del curso	13.86%
E24: Poner en práctica los conocimientos adquiridos por el estudiante	27.69%

Con fundamento en la categoría E2 se interpreta que, la evaluación es percibida por el estudiante como un medio para certificar su aprendizaje en correspondencia con las normas universitarias establecidas para tal fin; no obstante, en el ámbito de la educación a distancia y virtual, la evaluación se constituye en un reto tanto para el estudiante como para el docente en tanto que, este último también busca que el estudiante ponga en práctica los

conocimientos que ha adquirido, explicita sus competencias y verifique sus metas de aprendizaje.

De la Tabla 3 se determina que, el 50.76% de los estudiantes perciben que la evaluación practicada por el docente es importante porque permite determinar debilidades y fortalezas en los aprendizajes; el 24.61% cree que la evaluación posibilita el afianzamiento de los conocimientos adquiridos durante el proceso E-A; el 18.46% considera que ésta permite certificar los conocimientos impartidos en las diferentes asignaturas en correspondencia con la normativa institucional; solamente el 6.17% indica que la evaluación hace posible diagnosticar debilidades originadas en la educación media a fin de suplir las carencias de pre-saberes. Por consiguiente, los hallazgos reflejan que un mayor peso se atribuye a la práctica de una evaluación de tipo diagnóstico y formativo antes que normativo.

**Tabla 3**

Justificación de la importancia de la evaluación practicada por el docente

<b>E3: Es importante la evaluación practicada por el docente porque permite:</b>	<b>Porcentaje</b>
E31: Diagnosticar debilidades originadas en la educación media	6.17%
E32: Certificar los conocimientos impartidos en las distintas asignaturas	18.46%
E33: Determinar debilidades y fortalezas en los aprendizajes	50.76%
C34: Afianzar los conocimientos adquiridos	24.61%

Los resultados asociados con la categoría E3 permiten interpretar que, según la percepción estudiantil la evaluación juega un rol importante ya que determina debilidades y fortalezas en los aprendizajes logrados por el estudiante, asimismo, afianza los conocimientos adquiridos y certifica la aprobación de las asignaturas que conforman el plan curricular cursado.

De la Tabla 4 se deduce que, un 46.15% de los estudiantes perciben que los aspectos evaluados por el docente se focalizan en medir la apropiación de los contenidos de la asignatura, un 38.46% considera que el docente evalúa aspectos de tipo académico, un 12.30% cree que el docente se centra en evaluar aspectos referidos a las prácticas asociadas con un saber específico y el 3.09% valora los aspectos éticos y sociales. En estas circunstancias, los estudiantes consideran que en un alto porcentaje (84.61%), los docentes centran su atención en evaluar aspectos relacionados con los contenidos de las asignaturas y los saberes de tipo académico, dando un menor peso a la valoración de la aplicación del conocimiento en contextos reales y los aspectos éticos y sociales que también son importantes en el proceso de formación integral del estudiante.

**Tabla 4**

Percepción de los aspectos evaluados por el docente

<b>E4: Aspectos evaluados</b>	<b>Porcentaje</b>
E41: Éticos y sociales	3.09%
E42: De tipo académico	38.46%
E43: Prácticas asociadas con un saber específico	12.30%
E44: Contenidos de la asignatura	46.15%

Con base en la Tabla 5 se establece que, en el ámbito de la educación a distancia y virtual, un 60% de los estudiantes mencionan que entre las formas de evaluación que les practican sus docentes prevalecen las evaluaciones individuales en línea a través de diversos tipos de cuestionarios. Por otra parte, un 15.38% indica que les evalúan sus prácticas de laboratorio o de campo, un 13.84% señala que les practican evaluaciones en pequeños grupos, un 9.23% manifiestan que los docentes les valoran sus actividades realizadas a través de trabajo colaborativo y un 1.55% menciona que también su evaluación incluye resolución de problemas.

**Tabla 5**  
Tipos o formas de evaluación practicadas al estudiantado

<b>E5: Tipos o formas de evaluación efectuadas por el estudiante</b>	<b>Porcentaje</b>
E51: Evaluaciones individuales en línea	60.00%
E52: Resolución de problemas	1.55%
E53 Actividades de trabajo colaborativo	9.23%
E54: Evaluación en pequeños grupos	13.84%
E5: Prácticas de laboratorio o de campo	15.38%

Estos hallazgos permiten establecer que los estudiantes de los programas adscritos a la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la FESAD en la UPTC, quienes estudian su carrera profesional usando medios y mediaciones virtuales, son valorados de manera reiterada con diferentes formas de evaluación con predominio de las evaluaciones individuales en línea que con frecuencia siguen un formato similar a las practicadas en el modelo educativo presencial.

Con base en la Tabla 6 se determinó que, para el 38.46% de los participantes en este estudio, la evaluación por competencias significa valorar las habilidades y procedimientos ejecutados por el individuo; el 33.84% la percibe como un saber hacer en forma individual y grupal sobre un tema específico; el 23.07% la concibe como un proceso destinado a medir la capacidad estudiantil para hacer actividades en la vida real y para el 4.63% significa cuantificar el desempeño del individuo a través de la ejecución de tareas.

**Tabla 6**  
Mirada estudiantil sobre la evaluación por competencias

<b>E6: La evaluación por competencias significa:</b>	<b>Porcentaje</b>
E61: Saber hacer en forma individual y grupal sobre un tema específico	33.84%
E62: Cuantificar el desempeño a través de la ejecución de tareas	4.63%
E63: Medir la capacidad estudiantil para hacer actividades en la vida real	23.07%
E64: Valorar las habilidades y procedimientos ejecutados por el individuo	38.46%

Los hallazgos reflejaron que los estudiantes perciben la evaluación por competencias como un proceso encaminado a valorar las habilidades y desempeños del individuo al ejecutar tareas específicas aplicando los conocimientos adquiridos; además, implica un saber hacer en un ámbito determinado.

De la Tabla 7 se establece que, un 33.85% de los estudiantes perciben que las prácticas evaluativas realizadas en línea se caracterizan por ser sistemáticas asociadas por ejemplo con rúbricas, foros de discusión y uso de bitácoras entre otros; un 26.20% considera que las evaluaciones en línea han sido objetivas focalizadas en preguntas con múltiple respuesta; un 23.10% manifiesta que las evaluaciones en línea son flexibles, algunas de ellas centradas en contestar preguntas abiertas, elaborar portafolios y ejercicios prácticos; finalmente, un 16.90% las percibe como participativas y orientadas hacia la explicitación del trabajo colaborativo, el uso de listas de chequeo y la realización de actividades en pequeños grupos.

**Tabla 7**  
Percepción estudiantil sobre las prácticas evaluativas en línea

<b>E7: Las prácticas evaluativas realizadas en línea son:</b>	<b>Porcentaje</b>
E71: Flexibles	23.10%
E72: Sistemáticas	33.85%
E73: Objetivas	26.20%
E74: Participativas	16.90%

En este contexto, los hallazgos reflejan que los estudiantes perciben las prácticas evaluativas en línea como procesos sistemáticos, objetivos, flexibles y participativos, esto implica que las prácticas educativas son integradoras y contribuyen con la formación integral del estudiantado a través de estrategias de evaluación propias de los entornos virtuales de aprendizaje, los cuales también potencian el desarrollo de habilidades tecnológicas en los estudiantes y los capacitan para que como futuros profesionales interactúen con sus homólogos en ambientes laborales mediados por las TIC.

Con base en la Tabla 8 se establece que, un 29.23% de los estudiantes percibe que los docentes utilizan técnicas de valoración de productos entregables para evaluar las competencias estudiantiles, tales productos se han de enviar a través de la plataforma virtual Moodle y pueden incluir resolución de problemas y diversas preguntas, observación de prácticas y co-evaluación de trabajos, un 27.69% consideran que los docentes usan técnicas de estudio de casos o de entrevistas; un 24.61% manifiesta que los docentes recurren al uso de técnicas de observación directa de las actividades desarrolladas por los estudiantes, la revisión de rúbricas e interacción docente-estudiante durante la clase virtual, y un 18.47% consideran que los docentes utilizan algunas técnicas de simulación y cuestionarios de auto-evaluación y el trabajo colaborativo.

**Tabla 8**  
Técnicas usadas por el docente para evaluar las competencias estudiantiles

<b>E8: Técnicas e instrumentos</b>	<b>Porcentaje</b>
E81: Técnicas de observación	24.61%
E82: Técnicas de simulación	18.47%
E83: Técnicas de valoración de productos entregables	29.23%
E84: Técnicas de estudio de casos o de entrevistas	27.69%

En este contexto, los hallazgos reflejan que los estudiantes manifiestan que sus docentes recurren a diferentes técnicas para evaluar las competencias estudiantiles, en un alto porcentaje, dichas técnicas son adecuadas con las estrategias de E - A propias de la educación virtual privilegiando la revisión, valoración y retroalimentación de los productos entregados por los estudiantes. En estas circunstancias, estos hallazgos coinciden con lo expuesto por [Lezcano y Vilanova \(2017\)](#) respecto a que con el incremento de las TIC en las aulas universitarias también se han de generar nuevas formas y criterios de evaluación concordantes con las diversas maneras de aprender del estudiantado; estos aspectos también implican otras formas de valorar la capacidad estudiantil para resolver problemas, trabajar en equipo, pensar y actuar críticamente.

Los hallazgos explícitos en la Tabla 9, reflejan que los estudiantes perciben que, un 40% de los docentes valoran el aprendizaje estudiantil teniendo en cuenta criterios como la responsabilidad, la actitud y el compromiso del estudiante para desarrollar las actividades académicas que se le han asignado y responder a las diversas pruebas que se les formulan; un 20% de ellos tienen en cuenta la creatividad e innovación cuando el estudiante participa durante la clase virtual o cada vez que argumenta sobre la solución a una determinada situación problema; un 24.61% se focalizan en evaluar las competencias desarrolladas por el estudiante y el 15.39% de los docentes valoran la capacidad de comunicación del estudiantado a través de los medios virtuales cuando exponen con claridad y oportunidad sus actividades realizadas mediante trabajo cooperativo o a través de estrategias de autoaprendizaje.

**Tabla 9**

Percepción estudiantil sobre los criterios de evaluación utilizados por el docente para valorar el aprendizaje en la educación a distancia y virtual

<b>E9: Criterios del docente para valorar el aprendizaje</b>	<b>Porcentaje</b>
E91: Responsabilidad, actitud y compromiso	40%
E92: Creatividad e innovación	20%
E93: Competencias desarrolladas por el estudiante	24.61%
E94: Capacidad de comunicación del estudiante	15.39%

Los resultados relacionados con la categoría E9 permiten interpretar que, los estudiantes consideran que sus docentes usan diversos criterios para elaborar una evaluación integral del proceso de aprendizaje estudiantil en el contexto de la educación virtual y a distancia, algunos de ellos se focalizan en aplicar la normativa establecida por la universidad para evaluar los contenidos asimilados por el estudiante, otros se centran en valorar las competencias desarrolladas por el estudiante y las capacidades que muestran para comunicar los aprendizajes asimilados, el logro de metas junto a la creatividad e innovación en la solución de determinadas situaciones problema. Estos aspectos guardan relación con [López et al. \(2016\)](#) en el sentido que a nivel universitario se han de detectar y valorar de forma rigurosa las debilidades, fortalezas y capacidades estudiantiles a fin de reorientar acertadamente los procesos de formación profesional.

De la Tabla 10 se puede interpretar que los estudiantes consideran que un 50.76% de sus docentes usan instrumentos como los productos entregables a través de las plataformas

virtuales como parte de la evaluación estudiantil. Entre los mencionados, se encuentran los proyectos desarrollados, las actividades de trabajo cooperativo, la participación mediante foros de discusión, argumentación frente a preguntas abiertas, talleres de ejercicios y resolución de problemas; un 10.77% de los docentes dan prelación a la implementación de portafolios virtuales; un 13.85% centra la evaluación estudiantil en el desarrollo de rúbricas; y un 24.62% prefiere aplicar exámenes escritos a través de cuestionarios implementados en plataformas virtuales.

**Tabla 10**

Percepción del estudiante sobre los instrumentos usados por los docentes para evaluar las competencias desarrolladas por el estudiante

<b>E10: Instrumentos usados por los docentes</b>	<b>Porcentaje</b>
E101: Productos entregables a través de plataformas virtuales	50.76%
E102: Implementación de portafolios virtuales	10.77%
E103: Desarrollo de rúbricas	13.85%
E104: Exámenes escritos a través de plataformas virtuales	24.62%

Por otro lado, mediante una prueba Chi-cuadrado se determinó que la percepción estudiantil sobre la evaluación practicada por sus docentes está moderadamente asociada con la edad del estudiante ( $p\_valor = 0.617$ ), los estudiantes con menos de 24 años (52.3%) centran su atención en las formas de evaluación que le hacen sus docentes mediante instrumentos propios del modelo virtual y la educación a distancia como productos entregables mediante la plataforma, las rúbricas, los portafolios y las evaluaciones virtuales; en cambio, los estudiantes con más de 35 años (15.4%) prefieren las pruebas escritas, la realización de trabajo cooperativo y la resolución de problemas de la vida real. Por otra parte, quienes tenían edades desde 25 hasta 35 años (52.3%) perciben como adecuada la evaluación focalizada en el desarrollo de competencias y el uso de estrategias de evaluación provenientes del modelo presencial combinadas con el modelo virtual. Así mismo, la experiencia laboral del estudiantado está moderadamente asociada con las formas de evaluación practicadas por los docentes ( $p\_valor = 0.724$ ), los estudiantes que han laborado en el sector empresarial y de servicios (40%) perciben que la evaluación prioritaria ha de ser aquella centrada en el desarrollo de competencias para el trabajo y la solución de problemas reales antes que la memorización de fórmulas con poca aplicabilidad en el mundo real; mientras que a los estudiantes sin ninguna experiencia laboral les son indiferentes las formas de evaluación usadas por sus docentes, aunque prestan mayor atención cuando se les practican exámenes virtuales, trabajo colaborativo y valoración de actividades centradas en el uso cotidiano de las TIC.

### Discusión y conclusiones

Con la exploración efectuada se logró el objetivo planteado para este trabajo, en el cual la percepción estudiantil evidenció que la evaluación debe ser un proceso continuo que posibilite el mejoramiento paulatino de los aprendizajes en el estudiante. Aunque la

evaluación se concibe como un proceso complejo en el que interactúan el saber, el estudiantado, los docentes, los medios virtuales y el currículo, aún no se alcanza plenamente el espíritu de la evaluación entendida como un proceso de valoración integral de los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas por los estudiantes y la certificación que hace el docente respecto a la aprobación o reprobación de una asignatura del plan de estudios.

En estas circunstancias, se encuentra concordancia con los aspectos reportados por [Maieski y Alonso \(2021\)](#), quienes señalan que los estudiantes perciben las evaluaciones realizadas por sus docentes como diversas, sustentadas en formas y estrategias acordes con el modelo virtual y la educación a distancia. Sin embargo, dichas evaluaciones aún requieren optimización y una mayor desvinculación de las formas tradicionales de evaluación imperantes en el modelo educativo presencial.

En el grupo de estudio se estableció una tendencia a considerar, en primera instancia la evaluación sirve para medir la asimilación de los temas abordados por el estudiante durante el proceso E-A; es decir, se da mayor peso a la parte cuantitativa de la evaluación seguido por la determinación del nivel de aprendizaje individual. Además de ello, se la concibe como mecanismo que posibilita la apropiación de conceptos para aplicarlos en la vida real y se la considera como un proceso continuo que también debería incluir un diagnóstico de los pre-saberes, la medición de las respuestas acertadas sobre los temas abordados y la corrección de los errores cometidos por el estudiante, asimismo, brindar procesos de retro-alimentación a la misma. Estos aspectos concuerdan con lo expuesto por [Valdivieso et al. \(2020\)](#) en el sentido de que la evaluación es más fructífera cuando se practica en un ambiente mediado por las TIC y el teletrabajo; sin embargo, todavía se perciben posturas docentes que no se han desarraigado de la evaluación tradicionalista y memorística.

El estudiante también percibe que, la evaluación puede afectarse por la forma como los estudiantes interactúan con los materiales de estudio, los medios electrónicos y la frecuencia de las interacciones con el docente a través de medios virtuales, tales como, las teleconferencias, el chat, el correo electrónico, los videos, entre otros, los cuales contrastan con las formas de evaluación del modelo educativo presencial. Estos hallazgos se contraponen con los resultados reportados por [Angelini \(2016\)](#) y [Toledo et al. \(2020\)](#) en el sentido que, la normativa y las formas de evaluación usadas por el docente inciden directamente sobre el rendimiento académico estudiantil; en especial, en la modalidad virtual o cuando se presentan diversos tipos de eventualidades. Además, se estipula que la evaluación permite evidenciar los cambios de conducta generados en el estudiantado; una posición semejante fue expresada por [Bonilla y García \(2021\)](#) en tanto que, con frecuencia la evaluación ha sido percibida desde una mirada normativo-institucional, requiriéndose evaluar también otros aspectos de la formación integral del estudiantado en el contexto de la educación virtual.

De los hallazgos implícitos en la cuarta categoría, se evidencia que los estudiantes perciben que la evaluación que se les ha practicado está más focalizada en la asimilación de conceptos y en la evocación de saberes que en la valoración de las habilidades, competencias y desempeños que los estudiantes han logrado consolidar. Esta faceta de la evaluación desdibuja la idea de que el estudiante ha de recibir una formación integral en el transcurso de sus estudios universitarios. En este punto, compartimos lo expuesto en [García et al.](#)

(2018) al sugerir que el docente ha de mejorar paulatinamente sus competencias docentes y evaluativas en los escenarios de la educación virtual, esto es perentorio para menguar su impacto en la formación integral del estudiantado. Los estudiantes también consideran que además de las evaluaciones en línea, es pertinente hacer tránsito paulatino hacia la práctica de formas de evaluación alternativas como la valoración del trabajo colaborativo y en pequeños grupos, la resolución de problemas y las prácticas de campo o de laboratorio. Los resultados obtenidos avalan esta postura, ya que estos tipos de evaluación característicos de la hetero-evaluación también involucran procesos de auto-evaluación y de co-evaluación estudiantil. Esta clase de hallazgo también ha sido detectada tanto por [Maieski y Alonso \(2021\)](#) como [Maureira et al. \(2020\)](#), en este sentido se sugiere que los docentes han de mejorar sus formas de evaluación fortaleciendo además el teletrabajo estudiantil en los términos expresados por [Burbano et al. \(2020\)](#).

Los autores del presente estudio concuerdan con los participantes del grupo en que la evaluación por competencias debe incluir la medición de la capacidad del individuo para aplicar los aprendizajes en la solución de problemas reales, así como en la cuantificación de sus desempeños en contextos de la vida cotidiana, y no solamente en las aulas universitarias con interacción en ambientes virtuales. Cuando estas acciones se ejecutan de forma que se aprovechen todas las potencialidades de los ambientes virtuales, se establecen mejoras en la calidad de los procesos evaluativos. Esta postura se ve reforzada por los hallazgos reportados por [Halbaut et al. \(2015\)](#) y [Toledo et al. \(2020\)](#).

Además, estos autores comparten la posición de que el estudiantado percibe las prácticas evaluativas en línea como procesos sistemáticos, objetivos, flexibles y participativos que mediados por las TIC favorecen su formación integral. Esta percepción invita al docente a que genere cambios pertinentes en la manera de evaluar y de gestionar su proceso E - A en correspondencia con las necesidades estudiantiles y sus formas de aprender. Esta posición también es asumida por [Imbachi et al. \(2019\)](#) y [Leiva et al. \(2018\)](#) quienes la refuerzan señalando que es imperativo que el docente sustituya algunas de sus técnicas de evaluación con génesis en los modelos educativos presenciales y tradicionales que no se ajustan a la sociedad actual, por la ejecución frecuente de mediaciones tecnológicas.

En suma, se apoya la percepción estudiantil focalizada en que sus docentes utilizan diversos instrumentos de evaluación, dan prelación a aquellos que son propios de los ambientes virtuales y de la educación a distancia como son los productos entregables previamente concertados, los portafolios, las rúbricas y exámenes escritos, solo por mencionar algunos; estos son aspectos también reportados por [Aniceto-Vargas et al. \(2021\)](#), que implican que el docente adopte diferentes instrumentos para valorar el aprendizaje estudiantil, constituyéndose en un elemento imprescindible para que la evaluación se transforme en un proceso permanente de retroalimentación a fin que los estudiantes puedan mejorar sus capacidades para identificar, interpretar, argumentar y resolver situaciones problema del contexto real en interacción con los medios virtuales de aprendizaje.

Por otra parte, este estudio realiza aportes de carácter empírico que reflejan aspectos asociados con la percepción estudiantil respecto a la evaluación que sus docentes llevan a cabo en el contexto de la educación virtual. Dichos aportes se derivan de las categorías que han emergido del análisis de los datos textuales. Asimismo, se aporta información adicional

sobre la capacidad de los docentes de los programas de formación tecnológica de la FESAD para valorar el aprendizaje estudiantil; no obstante, desde la perspectiva de los estudiantes, permeada por aspectos de corte afectivo y motivacional, se reconoce la necesidad de plantear estrategias orientadas a mejorar los procesos evaluativos focalizados en ambientes virtuales. Estas estrategias, deben integrar el uso de las TIC y el desarrollo de competencias que capaciten de manera más efectiva a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mercado laboral, los cuales según [Cárdenas-Herrera et al. \(2024\)](#) resultan esenciales para optimizar la formación académica.

Este trabajo investigativo ha posibilitado establecer las siguientes conclusiones:

De forma general y con base en los hallazgos se concluye que, los estudiantes del grupo de estudio perciben que la evaluación practicada por sus docentes, les permite determinar debilidades y fortalezas en su proceso de aprendizaje, afianzar los conocimientos adquiridos y certificar la aprobación de las asignaturas que conforman el plan curricular cursado. Estos aspectos involucran distintas estrategias e instrumentos encaminados a valorar desde diferentes perspectivas, el desempeño del estudiantado en el modelo virtual y la educación a distancia mediada por las TIC. Lo anterior, sin desprenderse totalmente de las formas de evaluación imperantes en el modelo de educación presencial. Este tipo de evaluación ha contribuido de manera significativa al desarrollo de la formación holística del estudiante y a la adquisición, aunque moderada, de las competencias laborales que demanda una sociedad cada vez más informatizada.

Con base en el análisis textual se establece que, los estudiantes perciben que las formas de evaluación implementadas por sus docentes en un 80% miden apropiadamente el aprendizaje estudiantil y ayudan a corregir sus desaciertos cuando se efectúan procesos de retroalimentación; así, los estudiantes están parcialmente conformes con la evaluación que se les ha practicado. Sin embargo, es perentorio mejorar en algunos aspectos relacionados con la valoración del aprendizaje estudiantil, particularmente los referidos a la evaluación en línea y la interacción a través de las clases sincrónicas.

Los aportes hechos a lo largo de este estudio, reflejan la mirada del estudiantado sobre la forma como sus docentes gestionan la evaluación en la modalidad virtual y de educación a distancia que, de manera indirecta también proporcionan información sobre cómo los docentes están gestionando el proceso de aprendizaje estudiantil a través de ambientes virtuales, la forma de desarrollar las actividades de instrucción y la influencia de sus concepciones sobre evaluación.

Las principales limitaciones de este trabajo investigativo se centran en: i) el tamaño de la muestra y la selección de los participantes por medio de un muestreo por conveniencia, focalizado en un segmento estudiantil de la UPTC, restringe la posibilidad de generalizar los resultados al colectivo universitario de Tunja, ii) el estudio no alcanza un carácter tendencial, pues se ha focalizado en la percepción de los individuos de la muestra en torno a las creencias y acciones de sus docentes en la gestión del currículo y la evaluación estudiantil dentro de los programas de Ciencias Tecnológicas de la FESAD. Sin embargo, sí abre la posibilidad de formular estudios futuros con mayor alcance, que incluyan a la totalidad de la población estudiantil inmersa en las distintas carreras profesionales que se

ofertan en la UPTC en la modalidad virtual y a distancia, así como en otras instituciones de educación superior en Colombia y en el ámbito internacional.

### Financiamiento

Este artículo se ha derivado de un acápite del proyecto investigativo de código SGI 2605 titulado “pensamiento aleatorio a través de medios virtuales” financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC.

### Referencias

- Angelini, M. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 51-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27044739003>
- Aniceto-Vargas, P. F., Luna-Nemecio, J., & de Lourdes Rodríguez-Peralta, M. (2021). Rúbrica socioformativa para validar el constructo “gestión del conocimiento” durante el desarrollo de proyectos formativos con estudiantes de ingeniería. *Científica*, 25(1), 01-14. <https://doi.org/10.46842/ipn.cien.v25n1a01>
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Editorial Akal.
- Bonilla, P. J. S., & García, S. (2021). La transición a entornos de Educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <http://dx.doi.org/10.6018/red.450791>
- Burbano, V. M., Valdivieso, M. A., & Burbano, A. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista espacios*, 41(42), 335-348. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p29>
- Burbano, P. V., & Valdivieso, M. M. (2021). Modelo del Pedagogical content Knowledge aplicado en probabilidad para la educación media. *Educación y Humanismo*, 23(41), 234-253. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4321>
- Cárcamo, R., & Castro, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas. *Formación universitaria*, 8(5), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>
- Cárdenas-Herrera, C., Cerda, C., & León, M. (2024). Evaluación orientada al aprendizaje: percepción de docentes de una universidad chilena. *Educación y Humanismo*, 26(47), 247-269. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6559>
- Chamba, C. D. R. (2025). Perspectivas múltiples sobre los estilos de aprendizaje a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15785795>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

- Crespo, P. A. M. (2022). Enseñanza innovadora de la matemática con mediación tecnológica: experiencia en una institución de educación superior. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 162-185.  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1614>
- de Andrade, F. M. R. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 28-49.  
<https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Flores, E. F., & Borges, G. C. (2024). Concepciones de evaluación del aprendizaje. un análisis para la transformación de las prácticas evaluativas. *Revista panamericana de pedagogía*, 37, 10-24. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2796>
- Francesc, E., Mercè, G., & Lázaro, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- García, J., & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 26(143), 124-139. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44026>
- García, J., Urionabarrenetxea, S., & Bañales, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>
- García, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros, E., Cordero, G., Espinosa, Y., & García, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.  
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Guzmán, C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 285-358.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Halbaut, L., García, E., & Aróztegui, M. (2015). Metodologías para el desarrollo de competencias. En G. Londoño & E. Cano (Eds.), *Formación y evaluación por competencias en educación superior* (pp. 67-89). Ediciones Unisalle.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Imbachi, J. C., Palacio, L. G., Realpe, J. D. M., & Cardona, I. D. (2019). Plataformas virtuales de aprendizaje: Análisis desde su adaptación a estilos de aprendizaje. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(2), 488-501. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31505>
- Jiménez, R., García, E., Azcárate, P., & Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 536-549.  
<http://hdl.handle.net/10498/17608>

- Leiva, J., Cabero, J., & Ugalde, L. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en estudiantes universitarios de Pedagogía Personal Learning Environments (PLE) in College Students of Pedagogy. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 25-39. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.25>
- Ley estatutaria 1581 de 2012. “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales”. Diario Oficial, 17 de octubre de 2012 (Congreso de Colombia)
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- López, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Maieski, A., & Alonso, K. M. (2021). Distance Education and the use of the Virtual Learning Environment: between the Ideal and the Possible. *Revista Diálogo Educativo*, 21(70), 1429-1447. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.070.ao08>
- Martínez, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Universidad de Barcelona.
- Martínez, C. S., Artiles, O. I., & Paz, E. E. (2018). La colaboración: componente esencial para evaluar el aprendizaje en la Carrera Ciencias de la Información. *Revista Conrado*, 14(62), 205-211. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Maureira, M., Vásquez, M., Garrido F., & Olivares, M. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 174-189.
- Mendoza, H. H., Burbano, V. M., & Valdivieso, M. A. (2019). El rol del docente de matemáticas en educación virtual universitaria. Un estudio en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Formación universitaria*, 12(5), 51-60.
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A., & Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Pedreira, A. I., & Pozo, I. J. (2024). Teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre avaliação da aprendizagem. *Meta: Avaliação*, 16(50), 132-148. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4300>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ponce, J., & Gamarra, C. (2015). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad María Auxiliadora. *Ágora Revista Científica*, 2(1), 105-111. <https://doi.org/10.21679/arc.v2i1.24>

- Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Santillana.
- Rodríguez, H., Pirul, J., Robles, J., Pérez, L., Vásquez, E., Galaz, I, Cuellar, C., Díaz, H., & Arriaza, C. (2018). Análisis de los estilos de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad de Chile. *Educación Médica*, 19(1), 2-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.004>
- Rueda, M., Luna, E., García, B., & Loredo, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 77-92.  
[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art6.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf)
- Salazar, C., Botero, D., & Giraldo, L. (2020). Enseñanza y Aprendizaje del Razonamiento Deductivo e Inductivo mediante las Ciencias Naturales. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3732>
- Serra, J., Muñoz, C., Cejudo, C., & Gil, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos*, 32, 62-67.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51919>
- Soler, M., Cárdenas, F., Hernández, F., & Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications, Inc.
- Sunza-Chang, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. *Educación y Educadores*, 22(3), 448-468.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias* (4.ª ed.). ECOE.
- Toledo, M. B., Castillo, S. C., Montecinos, M. V., & Briceño, M. H. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2), 286-298. <https://doi.org/10.31876/racs.v26i2.32442>
- Torres, J., Cifuentes, J., & Espejo, R. (2020). Pedagogical Trends in Teaching Humanities in the Formation of Future Elementary School Teachers. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3628>
- UNESCO. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Valdivieso, M. A., Burbano, V. M., & Burbano, Á. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista espacios*, 41, 269-281.  
<https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>