



# EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DEL COVID-19: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Formative assessment in times of COVID-19: the perception of the university students

IVÁN MONTES-ITURRIZAGA  
Universidad César Vallejo, Perú

---

## KEYWORDS

COVID 19  
Evaluación  
Assessment test  
Feedback  
Assessment practices

---

## ABSTRACT

*Within the framework of COVID-19, there was an abrupt transition from face-to-face to virtual mode in Peruvian universities. This would have triggered a series of challenges and tensions in pedagogical practices. Thus, this research analyses evaluative practices from the perspective of students (n = 194) at a university in Lima. A descriptive (quantitative) comparative and correlational (quantitative) study was chosen. The results suggest that the formative assessment of learning has experienced a clear decline, given the excessive use of tests that select answers and to the detriment of those that explore performance.*

---

## PALABRAS CLAVE

COVID 19  
Evaluación  
Test de rendimiento  
Retroalimentación  
Prácticas evaluativas

---

## RESUMEN

*En el marco del COVID-19 se produjo un tránsito abrupto de la modalidad presencial a la virtual en las universidades peruanas. Esto habría gatillado una serie de desafíos y tensiones en las prácticas pedagógicas. Así, esta investigación analiza las prácticas evaluativas desde la percepción de los estudiantes (n = 194) de una universidad de Lima. Se optó por un estudio (cuantitativo) descriptivo comparativo y correlacional. Los resultados sugieren que la evaluación formativa de los aprendizajes habría experimentado un franco retroceso; dado el uso excesivo de las pruebas de selección de respuesta y en desmedro de aquellas que exploran desempeños.*

---

Recibido: 22/ 07 / 2022

Aceptado: 26/ 09 / 2022

## 1. Introducción

En los tiempos actuales, de una forzada educación virtual en las universidades debido a la pandemia por el COVID 19, existen una serie de desafíos por mantener lo avanzando en cuanto a la evaluación bajo el influjo del enfoque por competencias. De esta manera, es probable que tengamos que desplegar acciones por darse sentido pedagógico a las plataformas virtuales que, lamentablemente, promocionan sus módulos u opciones para generar pruebas de selección de respuestas (opción múltiple) como la solución a los complejos problemas evaluativos. Cabe señalar, que este tipo de pruebas – por la escasa demanda cognitiva y falta de validez externa – no entrarían dentro de los repertorios evaluativos dentro de una perspectiva de formación interesada en que los estudiantes desarrollen competencias o desempeños relevantes (Jáuregui et al., 2004; Montes, 2020).

Por lo expresado, el actor primordial sería el docente de la educación superior; quien, en última instancia, es quien tendrá el poder de dinamizar el trabajo de sus estudiantes hacia realizaciones significativas. Esto, supone un enfoque pedagógico – didáctico vertebrado por el aprendizaje significativo, el asignar tareas con altísimo realismo y provocar condiciones de evaluación muy cercanas a las exigencias auténticas del campo profesional (Sene et al., 2021; Sala, 2020; Montes, 2018).

Todos estos aspectos señalados han sido abordados de manera insistente en los espacios universitarios de América Latina en los últimos años. Asimismo, se ha sabido rescatar las bondades de la evaluación a través de pruebas de desempeño, tales como las orales, de respuesta extendida (o desarrollo), la resolución de casos y la elaboración de proyectos, entre otros. También, y con menor éxito, se había explicado a través de publicaciones y talleres sobre la importancia de la evaluación formativa desde la clásica posición de Scriven (1967) y más recientemente, de Rosales (1990). Así, el modelo por competencias se enriqueció con estos aportes que consideran a la evaluación formativa como un proceso reflexivo, crítico y permanente orientado a conocer fortalezas e insuficiencias con la finalidad de llevar a todos los estudiantes a una zona de logro o dominio gracias a la retroalimentación constante (Rosales, 1990; Montes 2018a; Montes 2018b; Montes, 2018c; Palomino, 2016; Popham, 1983; Sala, 2020).

De esta manera, podríamos afirmar que, sin retroalimentación, ya sea interactiva o postactiva, no hay forma posible de reconocer la práctica de la evaluación formativa como tal. Por tanto, la evaluación – desde esta orientación – cumple finalidades de enseñanza y no de constatación para determinar un calificativo. En este sentido, es prácticamente imposible llevar a los estudiantes al logro de una competencia si es que no ofrecemos una retroalimentación relevante, pertinente, significativa, respetuosa y oportuna (Montes, 2018; Montes-Iturrizaga et al., 2021).

También, debemos de considerar que la evaluación está ligada indisolublemente de los pensamientos o creencias que tengan los docentes a propósito de una determinada asignatura o materia. En este contexto, uno puede apreciar una serie de inconsistencias que aún están presentes en nuestras aulas, como, por ejemplo: cursos de oratoria donde se toman exámenes escritos, materias de investigación que preguntan a los estudiantes que definan qué es un objetivo, asignaturas de estadística donde se tienen que aprender fórmulas o materias de expresión escrita que suministran exámenes de gramática. Aquí, vemos, que no habría realismo alguno, ni validez ecológica (llámese contextual) o social de la evaluación. De todos modos, la evaluación como objeto de estudio, es un ámbito que presenta muchos desafíos investigativos como aplicados (Alonso et al., 2005).

De otro lado, y en plano universitario, es probable que persistan resistencias docentes por los asuntos de carácter pedagógico en facultades y carreras profesionales diferentes a las de educación o ciencias de la educación. Sin embargo, es posible identificar prácticas evaluativas innovadoras en las carreras de ingenierías, ciencias y del ámbito de la salud. Aquí se abre una posibilidad de investigación -escasamente atendida- abocada al pensamiento, las creencias y las teorías implícitas de los profesores con respecto a la enseñanza y la evaluación (Clark y Peterson, 1986).

También, habría que reconocer que en el Perú (y probablemente en estos contextos) tenemos decisiones pedagógicas vertebradas por un excesivo pragmatismo o monetarismo; que en muchos casos puede conllevar a la sobrecarga de trabajo de los profesores vía la asignación de 40 o 50 horas de dictado de clases. Esta situación se agrava cuando muchos de estos docentes no tienen la oportunidad de contar con el apoyo de un jefe de prácticas o profesor asistente. Cabe señalar que esto no ocurre necesariamente por falta de conocimientos académicos, sino más bien, por el ánimo de los dueños de estas casas superiores de estudio por magnificar las ganancias. Por tanto, no es extraño que la precarización del rol de los profesores universitarios se haya agudizado en el marco de la pandemia; lo cual estaría repercutiendo en la práctica de la evaluación formativa (Montes-Iturrizaga et al., 2021).

Es así que, en este panorama, es probable que las intencionalidades por gestar una evaluación formativa que atienda al desenvolvimiento de cada estudiante se desdibujen por excesivas presiones a los profesores. Recordemos que evaluar formativamente y con la ayuda de pruebas pertinentes (desempeño) demanda mucho más tiempo que aplicar pruebas de selección de respuesta. Por lo tanto, de no comprenderse estos aspectos es probable que, tantos profesores como autoridades universitarias, abandonen la pertinencia para dar paso a la eficiencia en términos económicos y/o de cobertura de las metas en cuanto a cantidad de estudiantes matriculados en cada período académico (Montes-Iturrizaga et al., 2021)

## 1.1. La educación virtual en tiempos de pandemia

El Perú, es un país caracterizado por la amplia segregación educativa; y en donde los sectores populares, los contextos rurales y con lengua diferente al castellano (lenguas originarias), tienen los peores rendimientos en las pruebas nacionales de aprendizaje (Guadalupe, 2015; León, 2017). Estos problemas de la educación básica se proyectan y se amplifican en la educación superior; tanto en la educación universitaria como en la tecnológica. Pero hay, también, una serie de problemas de la presencialidad que se estarían transfiriendo al espacio virtual. Tenemos así que, tanto las buenas prácticas como las insuficientes de los docentes se proyectan a las aulas virtuales. Es más, podríamos esperar en cuanto a la evaluación, que un docente imbuido en la evaluación formativa en los entornos presenciales busque los medios a su alcance para mantener esa actitud con sus estudiantes en la enseñanza no presencial. Quizá, a través del uso del WhatsApp, mensajería de texto o con sesiones en alguna plataforma.

Por lo mencionado, es posible que la educación virtual forzada por la pandemia esté acrecentando la brecha también entre los propios docentes; lo cual nos debe de llevar a desterrar la creencia de que en este nuevo desafío se podrían mejorar las cosas ya que lo que no se consiguió en la presencialidad no se obtendrá en las aulas virtuales. Es más, si a esto le sumamos la precarización mencionada, es dable pensar que todo lo avanzando en materia evaluativa experimente un franco retroceso.

Además, habría que considerar la dificultad mayor que supone el ofrecer una adecuada retroalimentación en un espacio virtual el hacer retroalimentación. Más aún – y como ya se señaló – con aulas numerosas del pregrado. En este panorama, un breve sondeo realizado para la preparación de este reporte en 8 universidades creadas en amparo de la normatividad liberalizadora (Decreto Legislativo 882 del año 1996) gestada en el gobierno autoritario de Alberto Fujimori arrojó que en este tiempo de pandemia: muchas de las universidades con ánimo de lucro están despidiendo docentes para recargar a otros más cantidad de cursos; que las aulas (especialmente de los primeros 3 años de carrera) se componen – muchas veces – de hasta 180 estudiantes sin el apoyo de jefes de práctica; y, que muchos docentes han tenido que recurrir a las pruebas de selección de respuesta con corrección automatizada para aligerar la carga de trabajo. En otros casos, se recurre a estas pruebas por que en los entornos presenciales también las aplicaban a sus estudiantes.

## 1.2. La evidencia empírica sobre la evaluación formativa

La evaluación ha sido objeto de una serie de investigaciones en estos tiempos de emergencia sanitaria por el COVID-19 donde millones de escolares y universitarios de todo el mundo han tenido que pasar de una educación presencial a una online de emergencia (Grande de Prado et al., 2020; Ortega et al., 2021). Esto, ha permitido comprender el rol de la enseñanza que se puede ofrecer y recibir desde diversos canales tecnológicos. En este escenario, aparece como objeto de estudio relevante el conocer el cómo se ha estado practicando la evaluación, su pertinencia y la ayuda de soportes informáticos para conducirla de manera relevante (Díez Gutiérrez et al., 2020).

También, el marco de crisis sanitaria condicionó el desarrollo acelerado de plataformas para rendir exámenes y garantizar la honestidad de quienes se presentan a estos procesos con implicancias; ya sea alcanzar la admisión a la universidad, aprobar una materia o el ser promovido a un semestre superior. Pero, a pesar de esto, no todo ha sido tan auspicioso como se pensaba y la evaluación ha estado teñida de críticas ante los recurrentes actos de deshonestidad (plagio, copia y/o suplantación) que han motivado acciones puntuales (Chirumamilla et al., 2020; Elsalem et al., 2021). Primeramente, se han revisado los reglamentos estudiantiles en las universidades con el fin de explicitar estas figuras ya existentes, pero en sus actuales acepciones. En segundo lugar, se trabajó mucho enseñando a los docentes a usar las plataformas anti plagio (coincidencias) que en años anteriores eran solamente manejadas por editores, investigadores y evaluadores de tesis. Y, en tercer lugar, se han desplegado esfuerzos (tímidos o limitados) para enseñar a los profesores que las propias exigencias evaluativas en sí mismas podrían condicionar actos reñidos con la transparencia (Montes, 2018c; Montes, 2020). También, los estudios realizados por los profesores ponen de manifiesto los esfuerzos desplegados por ellos; los mismos que no necesariamente no han recibido la respuesta esperada por parte de sus estudiantes (Amzalag et al., 2021). También, la evidencia sobre el uso de programas como el E-proctored demuestra que sus resultados son todavía limitados y acarrear tensiones adicionales y preocupaciones en cuanto a la privacidad (Kharbat et al., 2021). Otros estudios reportan resultados auspiciosos en cuanto a la satisfacción con las pruebas en línea, las tareas y la evaluación formativa cuando existe interacción con sus profesores (Sene et al., 2021). Sin embargo, la integridad académica es un aspecto recurrente en la literatura actual (White, 2020).

Asimismo, la evidencia empírica en los últimos dos años interroga con insistencia (a la luz de sus resultados) si es que la evaluación es realmente relevante y confiable en la forma en que ha venido dando a través de plataformas digitales (Afiqah et al., 2020; Prigoff et al., 2021; Sala, 2020). También, los estudios reportan la escasa pertinencia de las pruebas que se aplican en la llamada educación virtual de emergencia en diferentes lugares del mundo; especialmente, en la formación de pregrado (Montes-Iturrizaga et al., 2021; Cárdenas Cabello et al., 2020). Por último, en menor medida se han estudiado las preferencias evaluativas en el marco de la actual pandemia (Elsalem et al., 2021) y campos temáticos como la tele presión a la que han estado sometidos los estudiantes (Hu et al.,

2019). Esto llevó a recomendar a los autores el seguir con las prácticas de evaluación de libro abierto y continuar (en diversos tipos de pruebas) con la supervisión digital en tiempo real (Prigoff et al., 2021).

## 2. Objetivos

El objetivo del presente estudio es analizar las prácticas evaluativas en el marco de la pandemia por la COVID-19 (enseñanza online) desde la percepción de los estudiantes de una universidad privada de bajo costo de Lima Metropolitana (Perú).

## 3. Metodología

El Se optó por un estudio cuantitativo de corte transversal (observacional), descriptivo comparativo y correlacional; en donde se aplicó un cuestionario. Este estudio transcurrió en tiempos de la pandemia por el COVID-19 bajo estado de emergencia sanitaria decretada por las autoridades peruanas a nivel nacional.

### 3.1. Muestra

Respondieron el cuestionario 194 estudiantes universitarios de los dos primeros años (del I a IV semestre) de una universidad privada de Lima Metropolitana (Perú) de bajo coste que tiene una de las pensiones (derechos de enseñanza o pagos) más bajos del país. Por tanto, y dada su ubicación en una zona urbano marginal, atiende a estudiantes de zonas de pobreza y vulnerabilidad.

Asimismo, y con respecto a la variable sexo, es preciso mencionar que la universidad en una institución eminentemente femenina (79,4 % de la muestra) en virtud a que ofrece mayormente carreras que más atraen a las mujeres. Del mismo modo, esta institución de educación superior cuenta con programas especiales de emprendimiento, servicios especiales (guardería) y un marcado liderazgo femenino; lo cual en conjunto la van distinguiendo como una universidad con presencia mayoritaria de mujeres.

Por otro lado, y en lo que respecta a la edad, la muestra está compuesta mayoritariamente por estudiantes entre 16 a 23 años (46,4 %) y 24 a 31 (26,8 %). En cuanto a las carreras profesionales las 4 carreras se distribuyen en proporciones similares.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Características	n (194)	%
<b>Sexo</b>		
Hombre	40	20,6
Mujer	154	79,4
<b>Edad</b>		
16 a 23	90	46,4
24 a 31	52	26,8
32 a 39	36	18,6
40 a más	14	7,2
<b>Carrera profesional</b>		
Psicología	40	24,7
Enfermería	50	25,8
Administración	41	21,1
Farmacia	55	28,4

### 3.1. Instrumento

Se aplicó un cuestionario, elaborado por quien suscribe el presente artículo, que mide las prácticas, hábitos y énfasis de las pruebas aplicadas por sus profesores desde la percepción de los estudiantes. También, se centra en las preferencias de evaluación en el futuro (pruebas de selección de respuesta versus pruebas de desarrollo). Tiene un ítem que mide la preocupación pedagógica de los profesores con respecto a los aprendizajes estudiantiles; el mismo que se identifica con uno de los rasgos principales de la evaluación formativa. Cabe precisar que este cuestionario tiene un tiempo de ejecución o resolución aproximado de 5 a 6 minutos.

Desde el punto de vista lingüístico se usa vocabulario evaluativo de uso frecuente (y por ende de elevada comprensión) en las entidades educativas en el Perú. De esta manera, usamos, por ejemplo, “prueba objetiva” para denotar a las pruebas compuestas por ítems de selección de respuesta, opción múltiple o selección múltiple. También, empleamos “prueba de desarrollo” para referirnos a las pruebas de respuesta extendida o de ensayo.

En lo que respecta a las pruebas orales o de caso se estimó la no existencia de dificultades para entender a qué hacen alusión. También, este instrumento recaba datos personales como el sexo, la edad y la carrera en un primer momento. Este instrumento fue suministrado a través de un enlace generado en el Google Forms que se envió a los estudiantes a través del Campus Virtual de la universidad. Al mismo tiempo, se aplicó este cuestionario en las clases virtuales en las salas de Zoom ®.

Colaboró en la elaboración dos profesores quienes revisaron cada una de las preguntas que componen el instrumento.

### 3.2. Procedimientos

El procesamiento estadístico se realizó en el Excel de Microsoft y en SPSS en su versión 26 para Windows. En un primer momento se hizo una revisión exhaustiva de la base de datos y se controló la calidad de la misma a través del sistema de datos atípicos. La información se expresa en tablas y un gráfico que permiten exhibir los principales hallazgos.

### 3.3. Aspectos éticos

En un primer momento se coordinó con las autoridades de la universidad quienes dieron la autorización respectiva. Luego, establecimos relaciones con un grupo de profesores para que colaboren diseminando el enlace. En cuanto al instrumento mismo se consignó en las indicaciones verbales y en el propio instrumento: el propósito de la investigación; su carácter anónimo; los datos identificación del investigador (nombre y correo electrónico); y, la invitación a escribir en caso se tenga alguna consulta. Este formulario, fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Medicina de la Universidad César Vallejo (Trujillo).

De esta manera, y en atención a lo mencionado, nos hemos regido por los principios éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA) y la Declaración de Helsinki de respeto a la dignidad, consentimiento informado, justicia, integridad, no maleficencia y beneficencia.

### 4. Resultados

A continuación, se presenta los principales hallazgos y atendiendo a las principales variables que podrían estar explicando en profundidad el objeto en estudio: la carrera profesional, el sexo y la edad. De todos modos, la primera se destaca por su potencial explicativo (carrera profesional) puesto que se asociaría con el énfasis docente, la idiosincrasia académica y el perfil estudiantil (expectativas, preferencias y formas de pensar). Veamos:

De esta manera, se puede apreciar en la Tabla 2 que las pruebas que más se respondieron en el semestre actual (2021-II) en la universidad fueron las de selección de respuesta (las llamadas “pruebas objetivas”). De forma especial, es en la Carrera de Farmacia donde el 100% de estudiantes manifestó haber respondido estos instrumentos, y en menor medida (con respecto a las demás carreras), las de desarrollo (56,6%). Como contraparte, el menor porcentaje se evidencia en la Carrera de Administración (85,4%). En el caso de las pruebas orales es la Carrera de Psicología donde mayormente se aplican (50%).

Tabla 2. Respuesta a la pregunta “¿Qué pruebas tuviste que responder este semestre en la universidad?”

(ítem de respuesta múltiple) según carrera profesional

Tipo de pruebas	Carrera Profesional							
	Psicología		Enfermería		Administración n = 41		Farmacia	
	N	% casos	N	% casos	N	% casos	N	% casos
Objetiva	46	95,8	49	98,0	35	85,4	55	100,0
Desarrollo	34	70,8	31	62,0	35	78,0	31	56,4
Oral	24	50,0	19	38,0	13	31,7	20	36,4
Caso	12	25,0	18	36,0	12	29,3	18	32,7

La Tabla 3 muestra en los resultados referidos al cómo eran las pruebas de selección de respuesta que tuvieron que contestar. Destaca así que en todas las carreras estas pruebas combinaban ítems memoristas y “para pensar” (alusivos a niveles superiores del dominio cognoscitivo). Nuevamente en la Carrera de Farmacia destacan estas pruebas y se presentan en menor medida (26,6%) las pruebas que exploran niveles cognoscitivos más elevados (“para pensar y reflexionar”). Si bien los otros 3 programas académicos restantes tienen pruebas de selección de respuesta de similar naturaleza en la Carrera de Enfermería un 8% expresó que respondieron pruebas memoristas.

Tabla 3. Respuesta a la pregunta “¿Cómo fueron las «pruebas objetivas» que se te aplicaron en la universidad en este ciclo o semestre?” según carrera profesional

Tipo de pruebas	Carrera Profesional							
	Psicología		Enfermería		Administración		Farmacia	
	N = 48		N = 50		N = 41		N = 55	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Memoristas y para pensar	29	60,4	30	60,0	25	61,0	41	74,5
Para pensar y reflexionar	19	39,6	16	32,0	13	31,7	13	26,6
Memoristas	0	0,0	4	8,0	3	7,3	1	1,8

También, interesó conocer las preferencias de los estudiantes con respecto al tipo de prueba (Tabla 4). Aquí, hemos solo interrogado acerca de dos pruebas abiertamente contrarias: selección de respuesta y de desarrollo (prueba de desempeño por excelente). En este caso, los estudiantes de la Carrera de Administración (a diferencia de los otros) se inclinaron más (58,5%) por las pruebas de desarrollo que por las de selección de respuesta (“pruebas objetivas”). Asimismo, las pruebas de selección fueron más preferidas por los estudiantes de la Carrera de Farmacia (65,5%).

Tabla 4. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estas dos pruebas te gustaría que se apliquen más en la universidad?” según carrera profesional

Tipo de pruebas	Carrera Profesional							
	Psicología		Enfermería		Administración		Farmacia	
	N = 47		N = 50		N = 41		N = 55	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pruebas objetivas	25	53,2	33	66,0	17	41,5	36	65,5
Pruebas de desarrollo	22	46,8	17	34,0	24	58,5	19	34,5

Sin embargo, la situación se invierte cuando se les pregunta acerca de las pruebas más relevantes para su formación profesional (Tabla 5). De esta manera, mayoritariamente, se estimó que las pruebas más importantes son las de desarrollo (ensayo o respuesta extendida). Aquí, se evidencia nuevamente la predilección mayoritaria de los estudiantes de la Carrera de Administración por las pruebas de desarrollo (78,0%). Esta paradoja, que se discutirá en extenso más adelante, nos habla que los estudiantes si tienen una clara consciencia del tipo de pruebas más apropiadas para los procesos de formación profesional.

Tabla 5. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estos dos tipos de pruebas consideras que son más importantes para tu formación profesional?” según carrera profesional

Tipo de pruebas	Carrera Profesional							
	Psicología		Enfermería		Administración		Farmacia	
	N = 47		N = 50		N = 50		N = 50	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pruebas objetivas	16	34,0	16	32,0	9	22,0	21	38,2
Pruebas de desarrollo	31	66,0	34	68,0	32	78,0	34	61,8

En relación a los trabajos escritos, la Tabla 6 nos muestra, los estudiantes de la Carrera de Psicología manifestaron en mayor medida que los trabajos que se les asignan son simples y pueden ser copiados de la Internet (37,5%). Por otro lado, en las Carreras de Enfermería (77,6%) y Administración (77,5%) se estarían asignando los trabajos escritos más pertinentes (“desafiantes para pensar”).

Tabla 6. Respuesta a la pregunta “En relación a tus trabajos escritos ¿cómo fueron mayormente los temas que te asignaron tus profesores?” según carrera profesional

Tipo de pruebas	Carrera Profesional							
	Psicología		Enfermería		Administración		Farmacia	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	N = 48		N = 49		N = 40		N = 54	
Desafiantes para pensar	30	62,5	38	77,6	31	77,5	39	72,2
Simple y están en Internet	18	37,5	11	22,4	9	22,5	15	27,8

La Tabla 7 nos muestra el panorama según el sexo con respecto a las preferencias de pruebas a futuro en la universidad. Tenemos así, que las mujeres son quienes se inclinan más por las pruebas objetivas (59,5%) frente a las de desarrollo (40,5%). En el caso de los estudiantes hombres estas preferencias se perfilan a un 50% por cada una de ellas.

Tabla 7. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estas dos pruebas te gustaría que se apliquen más en la universidad?” según sexo

Tipo de pruebas	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
	N = 40		N = 153	
Pruebas objetivas	20	50	91	59,5
Pruebas de desarrollo	20	50	62	40,5

En cuanto a las pruebas más relevantes para la formación profesional (Tabla 8) tanto hombres como mujeres estimaron que las pruebas de desarrollo lo eran. Igualmente, llama la atención que un 30% para los hombres y 32,7% en las mujeres estimen que las pruebas objetivas son las más relevantes para los procesos formativos.

Tabla 8. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estos dos tipos de pruebas consideras que son más importantes para tu formación profesional?” según sexo

Tipo de pruebas	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
	N = 40		N = 153	
Pruebas objetivas	12	30,0	50	32,7
Pruebas de desarrollo	28	70,0	103	67,7

En relación a la edad se encontró (Tabla 9) que las preferencias en cuanto a tipo de pruebas en el futuro tienden a ser más auspiciosas en los estudiantes mayores de 40 años; los mismos que prefieren en gran medida las pruebas de desarrollo (57,1%) y, por ende, toman más distancia de las pruebas llamadas objetivas al preferirlas en un 42%. Las demás categorías edad presentan preferencias similares.

Tabla 9. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estas dos pruebas te gustaría que se apliquen más en la universidad?” según edad

Tipo de pruebas	Edad							
	De 16 a 23		De 24 a 31		De 32 a 39		De 40 a 54	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	N = 89		N = 52		N = 36		N = 14	
Pruebas objetivas	52	58,4	30	57,7	22	61,1	6	42,9
Pruebas de desarrollo	37	41,6	22	42,3	14	38,9	8	57,1

En cuanto al reconocimiento de las pruebas más relevantes para la formación profesional se encontró (Tabla 10) que en todos los grupos etarios se hace una especial consideración en favor de las pruebas de desarrollo. Sin embargo, quienes evidenciaron mayor énfasis por las pruebas de desarrollo fueron quienes pasan los 40

años (84,6%). Cabe advertir que este resultado deberá de ser considerado con prudencia (así como de la tabla anterior) dado el reducido número de estudiantes dentro de esta categoría.

Tabla 10. Respuesta a la pregunta “¿Cuál de estos dos tipos de pruebas consideras que son más importantes para tu formación profesional?” según edad

Tipo de pruebas	Edad							
	De 16 a 23		De 24 a 31		De 32 a 39		De 40 a 54	
	N = 90		N = 52		N = 36		N = 13	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pruebas objetivas	25	27,8	20	38,5	14	38,9	2	15,4
Pruebas de desarrollo	65	72,2	32	61,5	22	61,1	11	84,6

De otro lado, quisimos estudiar si el compromiso docente (ayuda o retroalimentación como rasgo importante en la evaluación formativa) no encontramos diferencias estadísticamente significativas ente este constructo y el sexo ( $t = -1,96$ ,  $p = 0,233$ ) y la edad ( $F = 0,631$ ,  $p = 0,596$ ). En esta misma línea de hallazgos se determinó que el compromiso o ayuda docente (que asigna puntajes de 0 –no apoyo – y 6 (muchísimo apoyo) no correlacionó con la edad ( $r$  de Spearman  $-0,066$ ,  $p = 0,360$ ). No obstante, y atendiendo a que la escala de calificación tiene como punto medio el valor de 3 y punto de corte (*break point*) de 4, podemos afirmar que los estudiantes de la muestra (de todas las carreras, edades y según sexo) arrojaron puntajes superiores entre 4.2 y 4.7. Esto último, estaría indicando que en términos globales los estudiantes perciben ese apoyo para su éxito académico por parte del cuerpo de docentes.

## 5. Discusión

En estos tiempos de pandemia por el COVID 19 es probable que se estén gestando procesos de retroceso dada la precarización de la labor docente, la masificación de las aulas y los escasos momentos para realizar una adecuada retroalimentación. A esto debemos de sumar que las plataformas de enseñanza suelen ofrecen módulos u opciones para generar pruebas de selección de respuesta. Esto, como una forma -legítima, por cierto- de ayudar a los profesores a que puedan enfrentar su elevada carga asociada a la cantidad de estudiantes y/o aulas bajo su responsabilidad. En otros casos, se opta por esta vía por desconocimiento de asuntos pedagógicos o simplemente por encontrar mayor facilidad.

No se vaya a pensar que se está desconociendo el trabajo profesional de quienes tienen la responsabilidad de programar tales opciones. Es más, se estima que si las preguntas de selección de respuesta apelan a niveles superiores del dominio cognoscitivo (en términos de Benjamín Bloom) y se combinan con otras de desarrollo (respuesta extendida) estaríamos ante prácticas evaluativas suscitadoras de un estudio más profundo (Sala, 2020). También, existe en estas plataformas de alternativas para formular y hasta calificar preguntas de ensayo o desarrollo; las cuales parecen ser más engorrosas para los profesores no tan familiarizados con las TIC.

De todos modos, la experiencia nacional e internacional plantean una serie de opciones de exámenes o pruebas (independientemente de las plataformas de enseñanza) pertinentes ya sea las orales, las de libro abierto y la presentación de proyectos o casos por parte de los estudiantes. Pero esto trae consigo el riesgo a la copia o plagio (a excepción de las pruebas orales) tal como revelan los estudios empíricos de reciente publicación en el contexto de la crisis sanitaria. Al mismo tiempo, es de esperarse que las pruebas de desempeño sean rechazadas por los propios docentes al considerarlas más trabajosas para calificar o a tildarlas injustamente de subjetivas; cuando en realidad son las más pertinentes y favorecedoras de buenos hábitos estudiantiles y tal como los sujetos de la muestra lo han reconocido.

Habría que recordar que la evaluación formativa precisa de buenas evidencias con el fin de retroalimentar con solvencia a los estudiantes; las mismas que se corresponden con las que ofrecen las pruebas de desempeño dado su elevado realismo.

Específicamente, los resultados que se reportan en este breve estudio constituyen un aporte para caracterizar la situación con respecto a la evaluación percibida por los estudiantes. Así, tenemos que existen diferencias según carrera profesional y en donde el Programa de Farmacia tendría los principales problemas de pertinencia en cuanto a pruebas. En este hallazgo, tendríamos que considerar que de todas las carreras en estudio la mencionada es la que menos vinculación tendría con las ciencias sociales o las humanidades. Lo cual en gran medida condicionaría una práctica de la evaluación un tanto más mecánica o alejada de criterios pedagógicos. También, están las materias y los campos temáticos propios del campo de la farmacia los mismos que tienen a ser eminentemente relacionados con las ciencias naturales; que en cierta medida estaría condicionando evaluaciones mucho más precisas a resultados concretos y no tanto a la argumentación. En este panorama, es probable que los campos profesionales más cercanos a los textos argumentativos estén más inclinados en ofrecer oportunidades



de aprendizaje ligadas a las pruebas de desarrollo. De todos modos, las demás carreras (salvo por momentos la de Administración) se diferencian de Farmacia; pero mantendrían la misma tendencia.

En cuanto a las preferencias de pruebas no hemos podido identificar estudios antecedentes suficientes que nos hablen de esto. Así, Elsalem et al. (2021) reportan que los estudiantes de las áreas de la salud prefieren las pruebas de selección y que las menos preferidas son las de desarrollo. Pero el hecho de que los estudiantes – de todas las carreras – estén conscientes de que las más convenientes para su formación son las de desarrollo (en oposición a las de selección de respuesta) nos estaría indicando que prefieren las llamadas objetivas por facilidad, por el hábito a la memorización mecánica y por sentirse poco preparados para redactar respuestas. Es más, y cognitivamente hablando, es comprensible que los estudiantes se percaten de la menor demanda o exigencia de esfuerzo mental para enfrentar estas preguntas.

Mención especial merece la disposición significativa que tienen los estudiantes mayores de 40 años por las pruebas de desempeño. Esto, muy probablemente, esté indicando lo que otros estudios han reportado con respecto al compromiso que exhiben estos estudiantes y más aun si es que ya gozan de una carrera técnica o universitaria previa. Adicionalmente, y por datos oficiales de la universidad que se estudió, se sabe que el 80% de los estudiantes mayores de 38 años cuentan con formación profesional previa y experiencia laboral.

## 6. Conclusiones

El estudio pone de manifiesto la necesidad de investigar en profundidad una serie de objetos relacionados con la práctica de la evaluación de aprendizajes en entornos universitarios. Para ello, destaca como prioritario el adentrarse desde diseños mixtos a desentrañar, por ejemplo, la situación especial de la Carrera de Farmacia y las razones por las que los estudiantes mayores tienen preferencias que más abonan por las pruebas de desempeño. Del mismo modo, ayudaría de muchos estudios donde se pueda integrar tanto las percepciones de los estudiantes con la de sus profesores. Y, al mismo tiempo, harían falta estudios que puedan analizar las pruebas en sí y las consignas que se ofrecen en el marco de las tareas, trabajos y exámenes orales.

Sin embargo, es importante mencionar, que la universidad investigada ha sufrido – dentro de sus limitaciones económicas – un conjunto de capacitaciones en evaluación formativa y en conducción de aulas virtuales desde el inicio de la pandemia por el COVID-19. También, incorporó a la docencia a profesores experimentados quienes imprimieron relevantes influencias para el resto de académicos. Ante esto, es también probable, que la situación reflejada en estas páginas no sea necesariamente la menos auspiciosa en el concierto de universidades peruanas. Es más, se piensa que quizá la carencia de un sistema de seguimiento pedagógico al interior de la universidad en estudio haya restado el impacto deseado a las sesiones de trabajo orientadas a mejorar la evaluación en el aula. Pero también, habría que considerar las visibles carencias cognitivas y pobres hábitos que distingue a los estudiantes que al terminar la educación secundaria acceden a las universidades de bajo coste.

Pero también, la investigación tendría que dirigir su atención a las buenas prácticas que emergen de las aulas universitarias de la mano de profesores altamente dispuestos para la enseñanza online (De Vincenzi, 2019; Ortega et al., 2021). Esto con miras a la intervención y al desarrollo de programas orientados a promover oportunidades óptimas para mejorar la evaluación (Rosales, 1990; Díez Gutiérrez et al., 2020; Montes-Iturrizaga et al., 2021); de tal modo que esté al servicio del aprendizaje y ayude a los estudiantes a que conquisten sus aspiraciones por ser profesionales. Esto, pasa necesariamente por que las autoridades universitarias comprendan el papel de la evaluación, no para constatar aprendizajes, sino para alcanzarlos al más alto nivel (Montes, 2018; Alonso y Lobato, 2005; Sala, 2020).

## 7. Agradecimientos

Se agradece la Escuela de Medicina de la Universidad César Vallejo (Trujillo, Perú) por respaldar institucionalmente la realización de esta investigación y Yajaira Licet Pamplona Ciro en su calidad de asistente de investigación quien se encargó de la búsqueda bibliográfica y su organización. Asimismo, se expresa agradecimiento especial al Mg. Christian Pérez Sánchez por haber colaborado en la aplicación del formulario.

## Referencias

- Afiqah, N. A., Naing, L. (2020). Is on line assessment in higher education institutions during COVID-19 pandemic reliable? *Siriraj Medical Journal*, 73(1), 61–68. <https://doi.org/10.33192/Smj.2021.09>
- Alonso, P., y Lobato, H. (2005). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 63-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11363>
- Amzalag, M., Shapira, N., Dolev, N. (2021). Two sides of the coin: Lack of academic integrity in exams during the corona pandemic, students' and lecturers' perceptions. *Journal of Academic Ethic*, 20(2), 243-263. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09413-5>
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. III). Paidós.
- Cárdenas, F., Luna Nemecio, y J. M. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por COVID-19: Retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 393-403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1860>
- Chirumamilla, A., Sindre, G., Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in E-exams and paper exams: The perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 940-957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>
- De Vincenzi, A (2019). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual*. Universidad Abierta Interamericana. <https://www.uai.edu.ar/docencia/orientaciones-pedag%C3%B3gicas/>
- Díez Gutiérrez, E. J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., y Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Correl Almuraza, A., Abella García, V. (2020). Higher education assessment during Covid-19 pandemic. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- Guadalupe, C. (2015). Aprendizajes de la ECE y sus perspectivas. *Tarea*, 89, 9-15. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89\\_09\\_Cesar\\_Guadalupe.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_09_Cesar_Guadalupe.pdf)
- Hu, X., Santuzzi, A. M., Barber, L. K. (2019). Disconnecting to detach: The role of impaired recovery in negative consequences of workplace telepressure. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1) 9-15. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a2>
- Jauregui, R., Carrasco, L., y Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué hace y qué piensa el docente en el aula. *Sociedad y Economía*, (54), 26 - 32. <https://cies.org.pe/es/articulo/evaluando-evaluando-que-piensa-y-que-hace-el-docente-en-el-aula>
- Kharbat, F. F., Abu Daabes, A. S. (2021). E-proctored exams during the COVID-19 pandemic: A close understanding. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6589-6605. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10458-7>
- León, E. (2017). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. ENACCIÓN, GRADE y TAREA. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6042>
- Montes, I. (1994). *Propuesta de un Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Montes, I. (2018a). La práctica de la evaluación formativa como proceso humano. *Revista Signo Educativo*, XXVII(264), 19.
- Montes, I. (2018b). Las “pruebas objetivas” y su escasa relevancia para evaluar formativamente. *Revista Signo Educativo*, XXVII(268), 18-19.
- Montes, I. (2018c). La evaluación formativa en la universidad y su injerencia en la prevención del fracaso estudiantil. *Revista Experiencia Docente*, 5(2), 64-71. <http://experienciadocente.ecci.edu.co/index.php/experienciadoc/article/view/88/pdf>
- Montes, I. (2020). *Evaluación Formativa: reflexiones para el debate*. UDL.
- Montes-Iturrizaga, I., y Franco-Chalco, E. (2021). Formative learning assessment in the context of covid 19 pandemic: a research from the perceptions of university students in Peru. *13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*. 5th - 6th of July, 2021. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1679>
- Ortega, D., Rodríguez, J., Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>

- Palomino, E. (2016). *Revisando la educación en el Perú del siglo XXI: cuestionado políticas educativas y curriculares en la Educación Básica y en la educación universitaria*. Palabra.
- Popham, J. (1983). Evaluación basada en criterios. Magisterio Español.
- Prigoff, J., Cazador, M., Nowygrod, R. (2021). Medical students' assessment in the time of COVID-19. *Journal of Surgical Education*, 78(2), 370-374. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.07.040>
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea.
- Sala, D. (2020). Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas. La evaluación en contexto de pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 021. <https://doi.org/10.24215/24690090e021>
- Senel, S., Can Senel, H. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199. <https://doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds), *Perspectives on curriculum evaluation* Chicago (pp. 39-83). Rand McNally.
- White, A. (2020). May you live in interesting time: A reflection on academic integrity and accounting assessment during COVID-19 and online learning. *Accounting Research Journal*, 34(3), 304-312. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1108/ARJ-09-2020-0317>