

Revista de Ciencias Sociales Transdisciplinar

Vol.6 Núm. 11 Julio-Diciembre 2026
ISSN: 2683-3255



UANL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

Transdisciplinar

Revista de Ciencias Sociales

La evaluación en educación superior:
tendencias en las prácticas de evaluación
de los docentes universitarios de la
Universidad Autónoma de Nuevo León

Assessment in Higher Education: Trends in the
Assessment Practices of University Professors at the
Universidad Autónoma de Nuevo León

Víctor Manuel Zamora García
<https://orcid.org/0000-0002-4480-9878>

Reyna Susana Martínez Quiroz
<https://orcid.org/0009-0009-8038-9266>
Universidad Autónoma de Nuevo León
San Nicolás de los Garza, México

Fecha entrega: 25-02-25 Fecha aceptación: 29-05-25

Editor: Rebeca Moreno Zúñiga. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2026, Zamora García, Víctor Manuel. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Com-

mons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar6.11-194>

Email: vmz08@hotmail.com reynasusana0602@gmail.com

La evaluación en educación superior: tendencias en las prácticas de evaluación de los docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Assessment in Higher Education: Trends in the Assessment Practices of University Professors at the Universidad Autónoma de Nuevo León

Víctor Manuel Zamora García

Reyna Susana Martínez Quiroz

Resumen: El objetivo de este estudio es identificar las tendencias en las prácticas de evaluación educativa de los docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La metodología empleada fue descriptiva, exploratoria y cuasi experimental. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario en escala de Likert; la aplicación fue de manera directa y a través de Google Forms. La muestra estuvo conformada por 224 docentes de educación superior de la UANL, 109 de género masculino (48.7%) y 115 de género femenino (51.3%). Los resultados muestran que el enfoque formativo es en mayor medida determinante para la evaluación de los estudiantes, principalmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Para los docentes del campo de las ciencias exactas, el enfoque formativo es fundamental, mas no determinante; para ellos, en cambio, la evaluación cuantitativa tiene mayor peso para determinar el progreso de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, educación superior, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Abstract: The objective of this study is to identify trends in the assessment practices of higher education professors at the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), located in northern Mexico. The methodology employed was descriptive, exploratory, and quasi-experimental, utilizing both qualitative and quantitative research methods. A Likert scale questionnaire was used for data collection, administered both directly and through Google Forms. The sample consisted of 224 UANL higher education professors, including 109 men (48.7%) and 115 women (51.3%). The results indicate that the formative approach plays a more significant role in assessing students, particularly in the humanities and social sciences. For instructors in the field of exact sciences, while the formative approach is important, it is not decisive; rather, quantitative assessment is viewed as more effective in gauging student progress. Teaching experience and educational level significantly influence assessment practices among university professors.

Key words: Assessment, higher education, formative assessment, summative assessment.

Introducción

El objetivo de este estudio es identificar las tendencias en las prácticas de evaluación educativa de los docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En la educación superior, los estudiantes, docentes y directivos obtienen información valiosa al diseñar, implementar y evaluar los planes y programas de estudio. Esto les ayuda, después de un diagnóstico y la aplicación de estrategias de mejora, a alcanzar sus objetivos. Contar con información disponible, confiable y clara acerca de los contenidos, propósitos, aprendizajes esperados y de la evaluación de cada asignatura ofrece a los estudiantes certidumbre en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la realidad del aula, debido a la propia dinámica cambiante del quehacer educativo, presenta un panorama que se distancia, por momentos, del estricto protocolo académico. Cuando la práctica del aula se aparta enteramente de los programas y planes de estudio correspondientes, se pone en riesgo el logro de los objetivos programados y, con ello, como en este caso, la misión y visión de la UANL, la cual se orienta a la formación de “... bachilleres, técnicos y profesionales competentes, competitivos e innovadores, socialmente responsables, con plena conciencia del entorno regional, nacional y mundial, con principios y valores, comprometidos con el desarrollo sustentable, científico, tecnológico y cultural” (UANL, 2024, párr. 1).

Uno de los elementos del proceso educativo que varía con la práctica es, precisamente, la evaluación. Esta se lleva a cabo por los docentes de acuerdo con su contexto académico, su formación, sus características, perspectiva y experiencia.

Ello permite que el proceso de evaluación sea de un modo o de otro dependiendo de la valoración que los profesores realicen al respecto. La divergencia que existe en las prácticas de evaluación en educación superior genera confusión, estrés, ansiedad y, con ello, bajo rendimiento entre los estudiantes universitarios; estos enfrentan, en un mismo programa y semestre académico, distintas formas de ser evaluados.

Cuando los docentes evalúan a sus estudiantes, al mismo tiempo están evaluando la eficacia y efectividad del programa educativo, así como su propio método de enseñanza. La retroalimentación que se obtiene del proceso de evaluación es valiosa y sirve para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de todo el aparato académico en su conjunto. Es cierto que las prácticas en el salón de clases son tan variadas como lo son las particularidades de los docentes y sus estudiantes; no se espera que el trabajo en el aula sea homogéneo. La evaluación, al igual que todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, estará supeditada a las características y necesidades de los involucrados. Sin embargo, existen elementos que son ineludibles y que, llevados a cabo, proveen de información significativa. Sin embargo, existen elementos ineludibles que, al llevarse a cabo, proveen información significativa. Esta información conduce a la reflexión sobre el impacto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y a la eventual mejora del programa educativo.

Las prácticas de evaluación pueden ser plurales; lo más naturalmente académico es que así lo sean; no pueden ser, sin embargo, un ejercicio soterrado, oculto a los ojos de los estudiantes. La transparencia, la claridad de criterios, la equidad, la intención de mejora, así como la estructura formativa de la

que se compone, son características ineludibles que hacen de la evaluación educativa una herramienta irremplazable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

En el Sistema Educativo Mexicano (SEM), la educación superior (nivel educativo al que se accede después de los estudios de preparatoria) para la mayoría de los estudiantes representa uno de los desafíos más complejos. Estos se deben enfrentar en su trayecto por las aulas de ese peldaño académico. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), de cada 100 niños que se integran a la educación primaria, solo 39 lograrán pisar las aulas en alguna licenciatura del país. El dato más lapidario, sin embargo, es que únicamente 28 de ellos, producto de superar las adversidades que se les presentan, consiguen alcanzar su título universitario. De este modo, en México, 72% de los jóvenes estudiantes, por distintos factores externos o internos, verán frustradas, de manera involuntaria, sus expectativas educativas.

Uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que por muchas generaciones ha desafiado la permanencia de los estudiantes universitarios en la educación superior es la evaluación educativa. Aquellos estudiantes que, de acuerdo con el juicio de los evaluadores, no cumplen de manera satisfactoria con los objetivos de aprendizaje de los programas educativos, estarán en riesgo de perder su lugar en la educación superior. Se espera que, con el diagnóstico y con la retroalimentación adecuada, los alumnos puedan, de manera progresiva, superar las dificultades que se les presenten en su trayecto académico. En este sentido, la evaluación educativa

cobra una importancia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será a través de esta herramienta que los estudiantes conozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad. Esto es a través de esta herramienta que los estudiantes conozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad, siempre y cuando el diagnóstico realizado sea lo más cercano posible a lo que sucede en las aulas. En palabras de Zamora (2022):

La intervención docente y la evaluación se convierten en los insumos más importantes en el avance educativo de los alumnos, esto debido a que la labor de los educadores en esta etapa desencadenará en los estudiantes una serie de fenómenos de aprendizaje que serán en lo sucesivo identificados por los docentes al realizar el proceso de evaluación pertinente (Zamora, 2022, p. 142).

La evaluación es el preámbulo a la gradual mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. Cada paso que se sigue para llevar a cabo un diagnóstico más preciso acerca del desempeño de los estudiantes es fundamental en la construcción de modelos formativos. Estos modelos contribuyen a identificar las rutas más convenientes, de acuerdo con cada contexto en el que se desarrolla nuestra práctica educativa, para mejorar la forma en la que aprenden los estudiantes. La evaluación educativa, en este sentido, ha sido una firme aliada del proceso educativo institucional; contribuye en mucha medida a conocer los avances progresivos de los estudiantes en su tránsito por la academia.

El propósito de la evaluación educativa no es la estricta exactitud; por ahora, no podemos determinar con tanta fidelidad el grado en el que el proceso de enseñanza ha

alcanzado los aprendizajes esperados. Las situaciones únicas y las características personales de los agentes que se están evaluando son factores que hacen imposible conocer de manera precisa e infalible el proceso de evaluación. A lo que se aspira, entonces, es a una aproximación intencionada y genuina a la realidad de la evaluación educativa; porque la realidad del aula es ineludible, no se puede evadir ni ignorar, hay que ceñirse a ella. Lenin solía repetir que: “Los hechos son testarudos” (1985, p. 412).

Definición de evaluación

La definición del concepto de evaluación pedagógica o educativa ha originado una variedad abundante de bibliografía. Esta pretende dar luz acerca de lo que significa en realidad esta práctica, de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en la enseñanza de los docentes y en el mismo programa educativo. El concepto es claro: la evaluación educativa es el proceso cualitativo y cuantitativo por medio del cual los estudiantes, docentes, directivos y el mismo programa académico, a través de quienes lo operan, reconocen de manera intencional sus fortalezas y áreas de mejora. Este conocimiento, cuando se acerca lo más posible a la realidad, ayuda a los involucrados a tomar decisiones encaminadas a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que la práctica educativa es dinámica, la evaluación también lo es; una vez que algo cambia o se modifica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se reinicia el ciclo para conocer el impacto de los ajustes realizados. La evaluación educativa es un proceso inagotable.

La práctica educativa, cuando carece de un proceso de evaluación confiable, permanece estática; no hay oportunidad de avance, ni existe camino que conduzca a la mejora de los aprendizajes, del quehacer docente o del mismo programa educativo. Si bien es cierto que, según Miralles, Molina y Santiesteban (2011), “la evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza” (p. 13), también lo es la puesta en práctica del programa educativo en todos sus ángulos. Así, al evaluar el aprendizaje, se estará, al mismo tiempo, evaluando la enseñanza y el propio programa educativo. Por lo tanto, “La evaluación es un acto profesional con intención de mejora” (López, 1999, p. 22).

La mejora continua es el fundamento en el que descansa el proceso de evaluación educativa; responde, desde el aula, a la transformación gradual de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se reconocen las fortalezas y las áreas de oportunidad tanto de docentes y estudiantes como del programa educativo correspondiente. Ralph Tyler, el padre de la evaluación moderna, a quien debemos el método sistemático para evaluar a los estudiantes desde una perspectiva más amplia que la de solo el rendimiento objetivo e inflexible, afirma que:

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen esos cambios (Tyler, 1998, p.109).

Tipos de evaluación educativa

Con el avance de las investigaciones en el campo de la educación, se reconoce al estudiante no solo como un individuo que asiste y aprende de manera automática y mecanizada dentro del aula. Sino como aquella persona que vive y siente el proceso educativo que lo ha de envolver, cuestionar, condicionar y transformar. “Los seres humanos no somos solo conductas, sino también pensamiento y afectividad” (Miralles, Molina y Santiesteban, 2011, p. 20).

Las investigaciones en educación, entre otros avances, han dado luz acerca de los factores que impactan y determinan la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Estos factores internos y externos que condicionan el aprendizaje en los estudiantes son de diferente índole (económicos, culturales, geográficos, sociales, familiares, emocionales y personales). No todos ellos afectarán de la misma manera a un individuo. Es por eso que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se han de considerar dichos condicionantes como posibles barreras para el aprendizaje. Además, habrán de ser tomados en cuenta para evitar la emisión adelantada de juicios de valor.

La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suele basar en una información elemental o en una percepción muy genérica sobre su personalidad; es decir, se critica la tendencia en la práctica evaluadora a reducir el espectro de informaciones y, por lo tanto, a simplificar los juicios de valor (Rodríguez, 2001, p. 15).

Debido al conocimiento que hoy se tiene acerca de la diversidad de elementos que intervienen en el proceso educativo, la evaluación no podía permanecer inmutable; esta ha transitado

de un enfoque cuantitativo al predominantemente cualitativo. No obstante que, según House (2001), el enfoque más popular de la evaluación es el cuantitativo, “el salto cualitativo se produce cuando a la evaluación se le asigna, o se le reconoce, la función de mejora” (Pérez-Juste, 2014, p. 24). La integración del concepto de mejora al de la evaluación educativa significó un cambio radical en el proceso, que lo llevó a transformar no solo la manera, sino el fundamento con el que hoy se realiza.

Para entender mejor cuánto han aprendido los estudiantes, teniendo en cuenta todas las diferencias, antecedentes, obstáculos y factores que influyen, la evaluación educativa se divide en varias categorías. En este estudio, se tratarán las tres siguientes:

Evaluación diagnóstica: Con este tipo de evaluación, los docentes (o quien pretenda evaluar) se enfocan en conocer los antecedentes de sus alumnos; sus intereses; estilos de aprendizaje; conocimientos previos; habilidades; actitudes; así como su contexto social, cultural, económico, familiar y emocional. El propósito de este tipo de evaluación es (como en todo proceso evaluativo) fortalecer y enriquecer el conocimiento acerca de los factores que pueden contribuir o interferir en el aprendizaje de los estudiantes y, de ese modo, orientarse a la mejora del proceso.

Evaluación formativa: La evaluación formativa busca retroalimentar de manera continua, a lo largo de todo el proceso educativo, el desempeño de los estudiantes. Con este enfoque de la evaluación, existe un seguimiento real, verificable y constante de la manera en la que cada alumno produce, desarrolla y aplica sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el aula. El acompañamiento que ofrece la evaluación formativa permite a los estudiantes tener más oportunidades de rectificar su trabajo

académico. El propósito de la evaluación formativa es la mejora continua de los aprendizajes.

Evaluación sumativa: La evaluación sumativa es aquella que se realiza para medir de manera numérica el cumplimiento de ciertos objetivos de un programa académico, de un plan periódico de clase, de los aprendizajes esperados o del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado. Este tipo de evaluación se enfoca en el uso de instrumentos más objetivos para recolectar información acerca del desempeño de los estudiantes para dar mayor certeza al proceso. De manera general, la sumativa se lleva a cabo al final del proceso educativo y se asigna, según el grado de cumplimiento, una calificación final al estudiante. Debido a la temporalidad en la que se lleva a cabo, este tipo de evaluación ofrece pocas oportunidades para reorientar, en tiempo real, la práctica educativa de los alumnos, por lo que la mejora del proceso no se advierte a primera vista en el proceso sumativo.

Como se puede observar, las características de estos tipos de evaluación pueden aprovecharse en conjunto. Es decir, tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa ofrecen ventajas cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así, cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así decir, tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa ofrecen ventajas cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso

educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así, cualitativas y cuantitativas, que permiten enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Resulta conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos. Así conveniente, entonces, que en todo proceso educativo se utilicen los tres tipos de evaluación descritos; así, los docentes podrán tomar ventaja de los elementos más relevantes de cada enfoque, que proporcionen información veraz, pertinente y oportuna para evaluar a los estudiantes. En este sentido, Tyler sostiene que:

La evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieren estar produciéndose (Tyler, 1998, p. 109).

Cuando se abordan componentes inherentes a la conducta de las personas, resulta complejo percatarse de los cambios que ocurren, sin la ayuda de instrumentos de evaluación apropiados y diversos. El uso de diferentes métodos efectivos para recolectar información sobre cómo avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá al evaluador, desde varios aspectos de la práctica educativa, notar los cambios en el comportamiento de sus estudiantes. Con relación a esto último, Tyler (1998) afirma que “la modificación en las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue” (p.109).

Es preciso, con el objetivo de subrayar la importancia de la evaluación educativa, citar las palabras de López (1999):

“...una evaluación tiene sentido en la medida en la que satisface cada una de las cuatro cualidades: idoneidad, eficacia, fiabilidad y generadora de plan de mejora” (p. 40).

Instrumentos de evaluación

Por instrumento de evaluación se entiende el mecanismo del proceso educativo que permite obtener, de manera gradual, información y datos que dan muestra del avance de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la efectividad de los programas educativos.

Los instrumentos de evaluación, debido a que las estrategias de enseñanza varían de acuerdo con las características de los estudiantes y del programa de estudios, responden a diferentes situaciones y momentos del proceso del aprendizaje. La subjetividad de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que los instrumentos de evaluación, entre otros recursos, se adapten a las necesidades de la práctica educativa.

Para el propósito de este estudio, se describen los siguientes instrumentos de evaluación:

La rúbrica: En el contexto educativo, es un mecanismo cualitativo que mide el nivel de avance de los estudiantes por medio de criterios específicos elaborados por los evaluadores, casi de manera artesanal, en correspondencia con los objetivos del programa de estudios. El propósito de este instrumento es evaluar, desde una posición imparcial, justa y objetiva, la producción académica y conductual de los estudiantes.

Lista de cotejo: Es un instrumento que, como su nombre lo indica, es una lista que se emplea para cotejar la omisión o cumplimiento de ciertas tareas, acciones, objetivos, conductas,

habilidades y comportamientos que se desarrollan en la práctica educativa. La lista de cotejo tiene el propósito de verificar la existencia o ausencia (objetivas) de elementos que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con los objetivos del programa de estudios.

Exámenes: Son pruebas estandarizadas que miden, de manera cuantitativa, por medio de preguntas abiertas o cerradas, el grado en el que los estudiantes dominan cierto contenido del curso. En palabras de Tyler (1998), "...permiten conocer el grado de capacitación de los estudiantes para analizar y resolver problemas verbales, de vocabulario, de lectura y muchos tipos de destrezas y habilidades fáciles de expresar de manera verbal" (p.110).

Guía de observación: Es un instrumento cualitativo que permite al observador, por medio de una guía previamente elaborada, registrar los fenómenos que se desarrollan durante la práctica educativa. El propósito de esta guía es acercarse a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender, analizar, describir, explicar, retroalimentar y evaluar el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada y más cercana a la naturaleza del proceso.

Metodología

La metodología empleada para este estudio fue de carácter descriptivo, exploratorio y cuasi experimental. Se aprovecharon, en este sentido, las ventajas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en investigación. Las características cuantitativas se describen en los datos estadísticos y numéricos recabados; mientras que las cualitativas se presentan en el análisis e interpretación de los resultados y conclusiones.

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario de 20 preguntas en escala de Likert, dividido en cuatro secciones:

- a. Declaración de confidencialidad: En este segmento se manifiesta: el objetivo de este estudio; la confidencialidad de los participantes; que el uso de los datos recabados será solo para los fines exclusivos de esta investigación.
- b. Datos del participante: En esta sección, se recoge información como: género, grado de estudios, años de experiencia docente, facultad en la que se encuentra adscrito, carrera en la que desempeña la labor docente.
- c. Sección de preguntas: 20 preguntas en escala de Likert.
- d. Sección de comentarios y recomendaciones.

Con el propósito de refinar la estructura y contenido del cuestionario, se realizó una prueba piloto en la que participaron 20 docentes universitarios (los cuales quedaron excluidos de la muestra final); con este ejercicio, se lograron identificar y ajustar algunas preguntas ambiguas que presentaban dificultades conceptuales. Se pudo determinar, asimismo, la posibilidad de replicar el cuestionario a una escala mayor. La aplicación del cuestionario fue de manera directa en las instalaciones externas de cada facultad ubicada en el campus de Ciudad Universitaria, situada en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Para aquellos docentes cuyo centro de trabajo se encuentra fuera de este campus, se empleó un formulario de *Google Forms* que fue enviado por mensaje directo a través de su cuenta institucional en la plataforma *Teams*, durante los meses de julio y agosto de 2024. El universo de este estudio fue de 4682 docentes de nivel superior de la UANL (UANL, 2024); el muestreo fue no probabilístico

por conveniencia. El total de cuestionarios recabados, tanto de manera directa como a través de *Google Forms*, fue de 224, de los cuales 109 corresponden al género masculino (48.7%) y 115 al género femenino (51.3%). Los datos se procesaron en el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Para el tratamiento de los datos, se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional de la información recopilada; esto permitió ordenarla y clasificarla por medio de tablas estadísticas. Con esto, se identificaron las variables y tendencias que se relacionan con las prácticas de evaluación educativa, como el grado de estudios, la experiencia docente, tipos de evaluación, los instrumentos que se emplean y la frecuencia en la que se utilizan.

Los resultados se muestran a continuación en diez tablas representativas, con la descripción correspondiente.

Resultados

En este segmento, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a docentes de educación superior.

Tabla 1

Tipo de evaluación con mayor peso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Formativa	110	49.1	49.1	49.1
Sumativa	36	16.1	16.1	65.2
Válidos Todas las anteriores	78	34.8	34.8	100.0
Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia		Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En la pregunta relacionada con el tipo de evaluación que tiene mayor peso en la práctica educativa de los docentes, los resultados muestran que el 49.1% de los participantes asigna mayor peso a la formativa. El 34.8% apunta que ambos procesos (formativo y sumativo) tienen el mismo valor al momento de evaluar; mientras que el 16.1% considera que la evaluación sumativa es de mayor importancia (ver tabla 1). Los docentes de las áreas de humanidades y ciencias sociales tienden, en mayor medida, a asignar más valor a la evaluación formativa, en comparación con aquellos que se ocupan de las ciencias exactas.

Tabla 2

La evaluación diagnóstica a los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	47	21.0	21.0	21.0
	Casi siempre	87	38.8	38.8	59.8
	A veces	46	20.5	20.5	80.4
	Casi nunca	27	12.1	12.1	92.4
	Nunca	17	7.6	7.6	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia				Datos: obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En esta pregunta, ¿con qué frecuencia, al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema en la clase, lleva a cabo una evaluación diagnóstica a sus estudiantes?, el 38.8% de los participantes declara que casi a menudo lleva a cabo una evaluación diagnóstica al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema

en la clase. El 21% tiende a siempre hacer un diagnóstico inicial; el 20.5% de los docentes apunta que *a veces*, el 2.1% afirma que *casi nunca*, mientras que el 7.6% de los participantes declara que nunca realiza este tipo de evaluación (ver tabla 2).

Tabla 3

Instrumento empleado con mayor frecuencia para evaluar
a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rúbricas	15	6.7	6.7
	Exámenes	32	14.3	21.0
	Listas de cotejo	18	8.0	29.0
	Producción de los SS	159	71.0	100.0
Total		224	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Esta pregunta hace énfasis en los instrumentos que los docentes emplean con mayor frecuencia para la evaluación de los estudiantes. De acuerdo con las respuestas: el 71% de los docentes evalúa con mayor frecuencia por medio de la producción de sus estudiantes. El 14.3% con los exámenes, el 8% utiliza las listas de cotejo y el 6.7% restante, las rúbricas. La guía de observación, en este segmento, no obtuvo menciones (ver tabla 3). Los datos muestran que la producción de los estudiantes es el instrumento que los docentes emplean con mayor frecuencia en el proceso de evaluación educativa. Los exámenes, aunque en menor medida, son el segundo más utilizado.

Tabla 4

Instrumentos empleados con menor frecuencia para evaluar
a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rúbricas	9	4.0	4.0	4.0
Exámenes	113	50.4	50.4	54.5
Listas de cotejo	22	9.8	9.8	64.3
Producción de los SS	6	2.7	2.7	67.0
Guía de observación	74	33.0	33.0	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia. Datos: obtenidos en el campo.

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los resultados (como se muestra en la tabla 4), los instrumentos menos utilizados por los docentes para evaluar a los estudiantes son los exámenes (50.4%), seguido por la guía de observación (33%) y las listas de cotejo (9.8%). Los datos revelan que los docentes que forman parte del universo de las ciencias exactas tienden en mayor medida a emplear los exámenes para evaluar a sus estudiantes; aquellos profesores insertos en el campo de las humanidades y ciencias sociales los utilizan con menor frecuencia.

Tabla 5

Instrumento más efectivo para evaluar a los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rúbricas	34	15.2	15.2	15.2
Exámenes	30	13.4	13.4	28.6
Listas de cotejo	7	3.1	3.1	31.7
Producción de los SS	153	68.3	68.3	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia. Datos: obtenidos en el campo.

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los datos, el 68.3% de los participantes considera que el instrumento más efectivo para evaluar es la producción generada por los estudiantes (actividades de clase, tareas, proyectos, debates, ensayos, reflexiones, trabajos finales, entre otros) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 15.2% sostiene que las rúbricas son efectivas; el 13.4% afirma que los exámenes; mientras que el 3.1% se inclina por las listas de cotejo (véase tabla 5).

Tabla 6

Instrumento menos efectivo para evaluar a los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rúbricas	16	7.1	7.1	7.1
	Exámenes	119	53.1	53.1	60.3
	Listas de cotejo	21	9.4	9.4	69.6
	Guía de observación	68	30.4	30.4	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

De acuerdo con los resultados, los participantes afirman que los exámenes (53.1%) y la guía de observación (30.4%) son los instrumentos menos efectivos para la evaluación de los estudiantes (ver tabla 6). Los resultados indican que un amplio sector de los docentes de las áreas de humanidades y ciencias sociales toma distancia del uso de los exámenes para evaluar a los alumnos. Estos datos son consistentes con los mostrados en la tabla 4, en la que los exámenes aparecen como el instrumento que se emplea con menor frecuencia.

Tabla 7

Elementos cualitativos en el proceso de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	79	35.3	35.3	35.3
	Suficiente	68	30.4	30.4	65.6
	Regular	63	28.1	28.1	93.8
	Poco	14	6.3	6.3	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia			Datos: obtenidos en el campo		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación al nivel en el que los elementos cualitativos (emociones, motivación, grado de interés en los contenidos, participaciones, valores, particularidades de los alumnos) se toman en cuenta para evaluar al estudiante: el 35.3% afirma que mucho. El 30.4% declara que suficiente, el 28.1% sostiene que regular y el 6.3% que poco. El rubro asignado a la respuesta: nada, no obtuvo menciones (así se muestra en la tabla 7). Los resultados sugieren que los elementos cualitativos son en mayor grado considerados en el proceso de evaluación, en aquellas áreas afines a las humanidades y ciencias sociales.

Tabla 8

Elementos cuantitativos en el proceso de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	73	32.6	32.6	32.6
	Suficiente	133	59.4	59.4	92.0
	Regular	18	8.0	8.0	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.			Datos: obtenidos en el campo.		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Los datos muestran que en la práctica educativa del 59.4% de los participantes, los elementos cuantitativos (calificaciones numéricas y objetivas) son en gran medida tomados en cuenta para la evaluación de los estudiantes. El 32.6% considera que lo son en *suficiente* medida, mientras que el 8% declara que la evaluación cuantitativa es en regular escala relevante. Los rubros poco y nada, no recibieron menciones (ver tabla 8). Los elementos cuantitativos, según los datos, tienen mayor presencia entre los docentes de las áreas afines a las matemáticas, ingenierías, química y biología.

Tabla 9

La participación de los estudiantes en el diseño de los criterios de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	12	5.4	5.4	5.4
	Casi siempre	46	20.5	20.5	25.9
	A veces	90	40.2	40.2	66.1
	Casi nunca	43	19.2	19.2	85.3
	Nunca	33	14.7	14.7	100.0
Total		224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.				Datos: obtenidos en el campo.	

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Con relación a la frecuencia en la que los estudiantes forman parte del diseño de los criterios de evaluación del curso, los resultados son los siguientes: el 40% de los docentes afirma que *a veces*, el 20.5% que casi siempre, el 19.2% casi nunca, 14.7% nunca y 5.4% siempre (véase tabla 9). Los datos demuestran que los estudiantes, no en todos los casos participan del diseño de los criterios de evaluación. La tendencia es irregular y muestra poca uniformidad en esta práctica.

Tabla 10

Manera en la que se determina la evaluación de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Formativa	17	7.6	7.6	7.6
	Sumativa	63	28.1	28.1	35.7
	Formativa y Sumativa	144	64.3	64.3	100.0
	Total	224	100.0	100.0	
Fuente: elaboración propia.			Datos: obtenidos en el campo.		

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

En la pregunta: ¿Cuál de las siguientes opciones se acerca más a la manera en la que se determina la evaluación de sus estudiantes al final del curso? Los resultados muestran que el 64.3% de los docentes toma en cuenta las características formativas y sumativas, combinando valores numéricos y objetivos con las particularidades, valores y actitudes de los estudiantes. El 28.1% se inclina por emplear valores numéricos y objetivos para medir el desempeño de los estudiantes; solo el 7.6% toma únicamente en cuenta las características y particularidades de los alumnos, su contexto, los valores y actitudes mostrados en clase para evaluar a sus estudiantes (ver tabla 10).

Conclusiones

Según los resultados de esta investigación, se concluye que la evaluación formativa, que considera el rendimiento académico, las características de los estudiantes y su entorno, así como sus valores y actitudes, es la más utilizada por los profesores universitarios. La evaluación sumativa, en cambio, tiene un peso no determinante para la evaluación de los estudiantes,

principalmente en el campo de conocimiento correspondiente a las humanidades y las ciencias sociales.

Al iniciar el semestre o al introducir un nuevo tema, algunos docentes no llevan a cabo una evaluación diagnóstica; sin embargo, muchos educadores sí lo hacen, aunque no de forma habitual en la práctica educativa. Los docentes con menor experiencia realizan, en grado más bajo, la evaluación diagnóstica al inicio de un curso o en la introducción de un nuevo tema. En contraste con aquellos que cuentan más años de experiencia, estos últimos muestran mayor regularidad en el empleo de este tipo de evaluación. La experiencia docente impacta, de manera significativa, en el empleo de la evaluación diagnóstica.

La producción de los estudiantes (actividades de clase, tareas, proyectos, debates, ensayos, reflexiones, trabajos finales, entre otros) es el instrumento por medio del cual los docentes evalúan con mayor frecuencia a sus estudiantes. Los docentes, en su mayoría, consideran que aquel es el instrumento más efectivo a la hora de evaluar. Las rúbricas, a su vez, son el instrumento en el que los docentes se apoyan para evaluar el desempeño de los estudiantes en dicha producción.

Los exámenes, por su parte, son usados en menor medida. Este instrumento es, en grado mayor, empleado entre los docentes de las áreas de ingeniería, química, biología, economía, arquitectura, matemáticas, administración y contabilidad. La naturaleza de las carreras pertenecientes a esas áreas parece un factor que permite el uso de este instrumento de evaluación. Las carreras orientadas a las humanidades y ciencias sociales tienden a usar el examen en muy poca medida. Las listas de cotejo y la

guía de observación son instrumentos que, en general, son poco utilizados por los docentes universitarios.

Aunque los exámenes son los instrumentos que requieren menos tiempo y esfuerzo para su elaboración, no son el mecanismo más popular entre los docentes universitarios. La producción de los estudiantes y las rúbricas son los instrumentos que requieren de mayor tiempo y esfuerzo para su diseño e implementación; sin embargo, son los más utilizados por los docentes universitarios. La efectividad de dichas herramientas a la hora de evaluar es el factor principal para promover su uso.

Los elementos cualitativos (emociones, motivación, grado de interés en los contenidos, participaciones, valores, particularidades de los alumnos) son, en notable medida, tomados en cuenta para la evaluación de los estudiantes, principalmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Para los docentes cuyo campo del conocimiento son las ciencias exactas, aquellos elementos son importantes, mas no determinantes; la evaluación cuantitativa, en este caso, tiene mayor peso.

Con el propósito de que el proceso de evaluación educativa adquiera legitimidad, los estudiantes deben ser llamados a enriquecer, con sus características, particularidades y necesidades académicas, este elemento formativo. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la participación de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del curso es irregular. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la participación de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del curso es irregular; no siempre los docentes los hacen partícipes en este ejercicio. Esto puede contribuir a que los estudiantes se perciban ajenos al proceso y lo consideren

un desafío o un obstáculo en su práctica educativa, y no una herramienta para la mejora de los aprendizajes. Los docentes se inclinan, en mayor medida, por conservar la autonomía en términos de evaluación educativa.

Los profesores universitarios suelen considerar tanto aspectos numéricos como cualitativos al evaluar a los estudiantes. Esto significa que combinan datos numéricos y objetivos con las características, valores y actitudes de los alumnos. Los docentes de las ciencias exactas se inclinan por la evaluación cuantitativa, tomando también en cuenta el aspecto cualitativo, sin que este último sea determinante.

Los docentes que cuentan con doctorado tienden a utilizar mayor variedad de instrumentos de evaluación. En gran medida, combinan la evaluación cuantitativa y cualitativa para diagnosticar a sus estudiantes. Esto es la evaluación cuantitativa y cualitativa para diagnosticar a sus estudiantes; en comparación con aquellos con nivel de maestría, quienes se inclinan por emplear solo la producción de los estudiantes y las rúbricas para este propósito. El grado de estudio es un factor que influye de manera significativa en la tendencia de evaluación de los docentes universitarios.

Referencias

- House, E. (2001). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata.
- Lenin, V. I. (1985). Obras completas (Tomo 34). Editorial Progreso.
- López, M. (1999). A la calidad por la evaluación. Editorial Escuela Española.

- Miralles, P., Molina, S., & Santiesteban, A. (2011). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Universidad de Murcia.
- Pérez-Juste, R. (2014). Evaluación de programas educativos. Editorial La Muralla.
- Rodríguez, N. (2001). La evaluación en el aula. Editorial Nobel.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Tyler, R. (1998). Principios básicos del currículo. Editorial Troquel.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2024). Tercer informe de actividades 2024. https://uanl.mx/utilerias/descargas/informe_uanl_2024.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2025). Misión y visión. <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>
- Zamora, V. (2022). La evaluación en educación preescolar: El dilema docente. *Transdisciplinar, Revista de Ciencias Sociales*, 1(2). <https://transdisciplinar.uanl.mx>