

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special
Issue 1

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Córdor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández Rio



Articles

Perspectives of teachers and students in the comprehensive evaluation of higher education processes

Perspectivas de docentes y estudiantes en la evaluación integral de los procesos de educación superior

Marcos Narvárez Rea

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7187-7467>

Universidad Central del Ecuador. Quito-Ecuador.

Corresponding autor

marcos19_92@hotmail.com

Received: 02-10-2025

Accepted: 04-12-2025

Available online: 15-03-2026



Abstract

In higher education, a persistent tension remains between declared formative assessment and predominant summative practices, creating gaps between teaching intention and students' perceptions of fairness, coherence, and legitimacy of the assessment process. The study aimed to comparatively analyze faculty and students' perceptions of assessment processes at the Faculty of Philosophy, Letters, and Education Sciences of the Central University of Ecuador. A qualitative exploratory-descriptive study was conducted with an intentional sample of 50 faculty members and 50 students. Validated semi-structured interviews were applied and analyzed through thematic coding in ATLAS.ti, constructing semantic networks to contrast perceptions of university assessment. The results reveal a hybrid assessment model, where formative approaches converge with summative practices; students emphasize clarity of criteria, fairness, and meaningful feedback, while faculty prioritize organization and technological support. Tensions persist between declared formative intention and lived assessment experience. The analyzed university assessment system reflects a transitional hybrid model, where gaps between formative intention and summative practice require greater institutional coherence and pedagogical legitimacy.

Keywords: Academic assessment; evaluation processes; student perspectives; academic performance; higher education.

Resumen

En educación superior persiste tensión entre evaluación formativa declarada y prácticas sumativas predominantes, generando brechas entre intención docente y percepción estudiantil sobre equidad, coherencia y legitimidad del proceso evaluativo. El estudio tuvo como objetivo analizar comparativamente las percepciones de docentes y estudiantes sobre los procesos de evaluación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Estudio cualitativo exploratorio-descriptivo con muestra intencional de 50 docentes y 50 estudiantes. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas validadas y analizadas mediante codificación temática en ATLAS.ti, construyendo redes semánticas para contrastar percepciones sobre evaluación universitaria. Los resultados revelan un modelo evaluativo híbrido, donde convergen enfoques formativos y prácticas sumativas; el estudiantado enfatiza claridad de criterios, equidad y retroalimentación significativa, mientras el profesorado prioriza organización y soporte tecnológico. Persisten tensiones entre intención formativa declarada y experiencia evaluativa vivida. La evaluación universitaria analizada configura un sistema híbrido en transición, donde persisten brechas entre intención formativa y práctica sumativa, exigiendo mayor coherencia institucional y legitimidad pedagógica.

Palabras clave: Evaluación académica; procesos evaluativos; perspectivas de estudiantes; rendimiento académico; educación superior.

Introduction

La evaluación académica constituye un componente estructural de la educación superior porque certifica logros y condiciona la forma en que el estudiantado interpreta lo que vale aprender, cómo se organiza el esfuerzo y qué tan legítimo percibe el proceso formativo (Cruzado Saldaña, 2022). En esta línea, la evaluación formativa se ha definido como un diseño que busca reducir la distancia entre el desempeño actual y un estándar explícito, mediante criterios, información de progreso y oportunidades reales de mejora, más que mediante un cierre únicamente calificativo (Sadler, 1989). En la práctica universitaria contemporánea, esta discusión se intensifica porque la evaluación está atravesada por demandas de transparencia, inclusión y equidad, lo cual obliga a revisar no solo los instrumentos, sino también la coherencia entre objetivos, enseñanza y criterios de valoración (Tai et al., 2023).

La evidencia acumulada indica que la retroalimentación tiene potencial alto para impactar el aprendizaje, pero su efecto depende de que el estudiante comprenda qué meta se espera, dónde se encuentra y qué acciones concretas le permiten avanzar, evitando comentarios genéricos o tardíos (Hattie & Timperley, 2007). A nivel universitario, se ha propuesto que la evaluación formativa contribuye a la autorregulación cuando integra principios como clarificación de estándares, diálogo sobre el desempeño, oportunidades de autocontrol y participación activa en la valoración (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En años recientes, además, la literatura se ha desplazado hacia enfoques que subrayan la inclusión: se argumenta que una evaluación “para la inclusión” requiere prevenir desventajas para estudiantes diversos, lo que implica criterios comprensibles, apoyos razonables, tareas significativas y procedimientos consistentes (Ainscow, 2020)

En paralelo, los estudios sobre justicia en evaluación muestran que la percepción estudiantil de equidad no se limita al resultado, sino que se construye también en la experiencia del proceso: trato, comunicación, consistencia, justificación de decisiones y balance de poder (Darabi Bazvand & Rasooli, 2022). En contextos de evaluación colaborativa por ejemplo, trabajos grupales, se ha validado evidencia reciente de que la “justicia percibida” se explica por factores observables del procedimiento y de la interacción, lo que refuerza la necesidad de criterios explícitos y mecanismos transparentes de asignación de responsabilidades (Rasooli et al., 2025). Se ha fortalecido el concepto de alfabetización de retroalimentación (feedback literacy), indicando que la mejora no depende únicamente de “dar feedback”, sino de que los estudiantes puedan interpretarlo, juzgar su utilidad y usarlo estratégicamente (Woitt et al., 2025).

A pesar de estos avances, persiste una brecha crítica: con frecuencia se estudia la evaluación formativa como “buena práctica” en abstracto, pero se analiza menos la disonancia entre la intención docente declarada y la experiencia estudiantil real, especialmente cuando coexisten prácticas tradicionales pruebas, énfasis sumativo con recursos formativos rúbricas, retroalimentación, evaluación entre pares (Chaux et al., 2017). Las investigaciones sobre justicia en evaluación evidencian que los estudiantes pueden vivir el proceso como injusto aun cuando el docente considere que aplica criterios técnicos, porque la percepción de equidad depende de cómo se distribuyen resultados, cómo se decide, cómo se comunica y cómo se trata al estudiante durante la evaluación (Manandi et al., 2024).

En educación superior se ha señalado que la inclusión evaluativa no se garantiza por “intención”, sino por diseño: tareas accesibles, criterios interpretables y procedimientos que no castiguen desigualdades previas; esto exige examinar contextos institucionales específicos, no solo recomendaciones generales (Stentiford & Koutsouris, 2021).

Estudiar comparativamente estas percepciones en una unidad académica concreta resulta relevante porque permite detectar qué prácticas producen legitimidad claridad, consistencia, retroalimentación utilizable y cuáles generan tensión ambigüedad, arbitrariedad percibida, predominio sumativo. La evidencia reciente sobre evaluación y equidad sostiene que la evaluación puede contribuir a mejorar la educación y promover justicia educativa cuando se diseña con criterios transparentes y responsabilidad pedagógica, no solo con eficiencia administrativa (Levy-Feldman, 2025). Investigaciones actuales en formación universitaria muestran que la exposición sistemática a estrategias formativas (auto-, co- y evaluación entre pares) permite comprender mejor su implementación, pero también revela obstáculos reales en su adopción y coherencia dentro de programas profesionales (Parmigiani et al., 2024).

En consecuencia, el estudio tuvo como objetivo analizar comparativamente las percepciones de docentes y estudiantes sobre los procesos de evaluación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Methodology

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, adecuado para analizar en profundidad las percepciones de docentes y estudiantes sobre los procesos de evaluación en el aula, lo que permitió comprender significados, interpretaciones y tensiones en torno a los tipos, principios y herramientas evaluativas presentes en la práctica académica.

La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Se trabajó con una muestra no probabilística de carácter intencional integrada por 50 docentes con al menos treinta y seis meses de experiencia en educación superior y 50 estudiantes de los últimos semestres que hubieran culminado su práctica preprofesional. Todos los participantes seleccionados fueron entrevistados. Los criterios de inclusión garantizaron experiencia directa y suficiente exposición a procesos evaluativos universitarios, asegurando la pertinencia de la información obtenida. La selección buscó diversidad en género, trayectoria académica y áreas de formación, con el fin de recoger perspectivas contrastables.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. El instrumento estuvo compuesto por trece preguntas abiertas dirigidas al profesorado y once dirigidas al estudiantado. Las preguntas abordaron dimensiones relacionadas con tipos de evaluación, criterios utilizados, retroalimentación, percepción de equidad, coherencia entre objetivos y evaluación, y uso de herramientas y recursos pedagógicos. El instrumento fue revisado por dos especialistas en evaluación educativa para verificar claridad, pertinencia y correspondencia con el objetivo del estudio. Posteriormente se realizó un pilotaje con cuatro participantes, lo que permitió ajustar la redacción y secuencia de las preguntas antes de su aplicación definitiva.

La recolección de información se desarrolló durante un período de 150 días. Los participantes fueron contactados mediante comunicación institucional y se programaron entrevistas individuales realizadas de manera presencial y, cuando fue necesario, mediante plataforma virtual. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 40 a 60 minutos. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y transcritas de forma literal para su análisis.

El análisis se realizó mediante codificación temática asistida por el software ATLAS.ti. En una primera fase se efectuó una codificación abierta para identificar unidades de significado emergentes en el discurso. Posteriormente se desarrolló una codificación axial que permitió agrupar los códigos en categorías vinculadas a tipos de evaluación, principios evaluativos y herramientas utilizadas. En una tercera fase se realizó un análisis relacional y de coocurrencia entre códigos, lo que permitió construir redes semánticas que representaron gráficamente los vínculos conceptuales y las relaciones entre categorías. Este procedimiento facilitó el contraste sistemático entre las perspectivas docentes y estudiantiles, identificando convergencias y divergencias.

Para garantizar el rigor cualitativo se aplicaron criterios de credibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se fortaleció mediante la revisión cruzada de transcripciones y la comparación sistemática entre ambos grupos. La dependencia se aseguró mediante el registro detallado del proceso analítico y la conservación de una matriz de codificación. La confirmabilidad se respaldó mediante revisión entre investigadores de las categorías emergentes y la trazabilidad del proceso de análisis. Se garantizó la confidencialidad mediante anonimización de datos y codificación alfanumérica de los participantes. Esta estructura metodológica permitió obtener categorías consistentes con los resultados presentados y justificar técnicamente la construcción de las redes semánticas como producto del análisis cualitativo.

Results

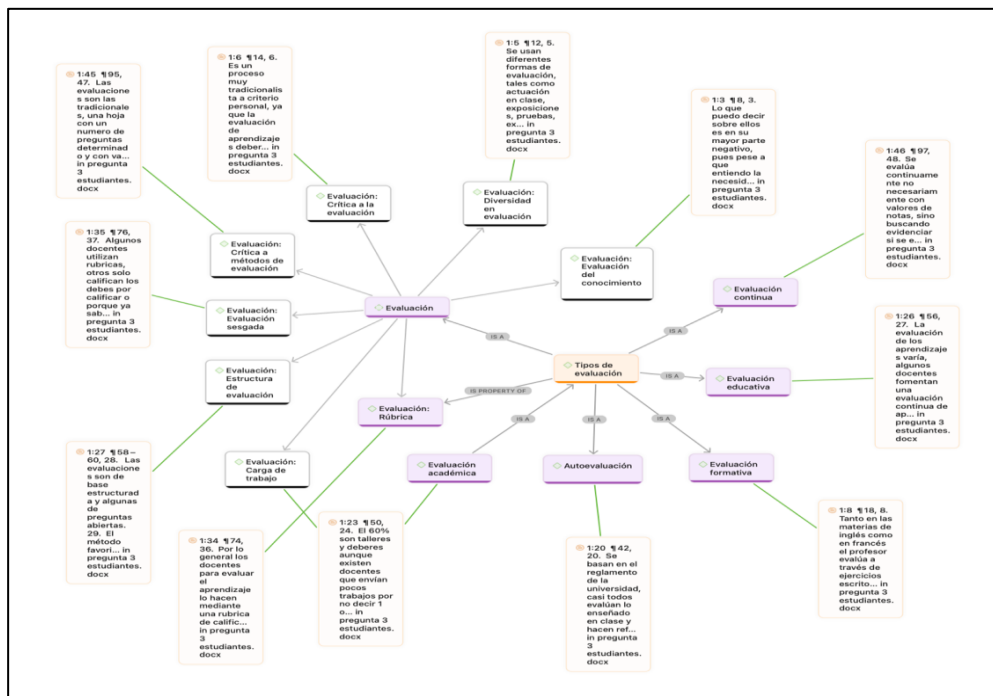
El análisis temático permitió identificar categorías estructurales comunes en ambos grupos, organizadas en torno a tres ejes: tipos de evaluación, principios evaluativos y herramientas y recursos. A partir de la codificación y del análisis relacional se construyeron redes semánticas que evidencian las conexiones conceptuales entre categorías y permiten contrastar las perspectivas estudiantiles y docentes.

Tipos de evaluación estudiantes

La red semántica correspondiente al estudiantado muestra que el nodo central “Tipos de evaluación” articula la comprensión que los estudiantes construyen sobre el proceso evaluativo. Desde este eje emergen formas asociadas principalmente a exámenes y pruebas objetivas, vinculadas a prácticas tradicionales centradas en la medición de contenidos.

Figura 1

Tipos de Evaluación



Nota: Red semántica sobre perspectivas estudiantiles

En contraste, las evaluaciones formativas aparecen asociadas a procesos progresivos, seguimiento del aprendizaje y desarrollo de competencias. Este tipo de evaluación se vincula con autonomía, reflexión y pensamiento crítico, aunque los participantes reconocen que su aplicación

no es sistemática. La evaluación mediante rúbricas también adquiere relevancia al asociarse con mayor claridad de criterios y reducción de arbitrariedades.

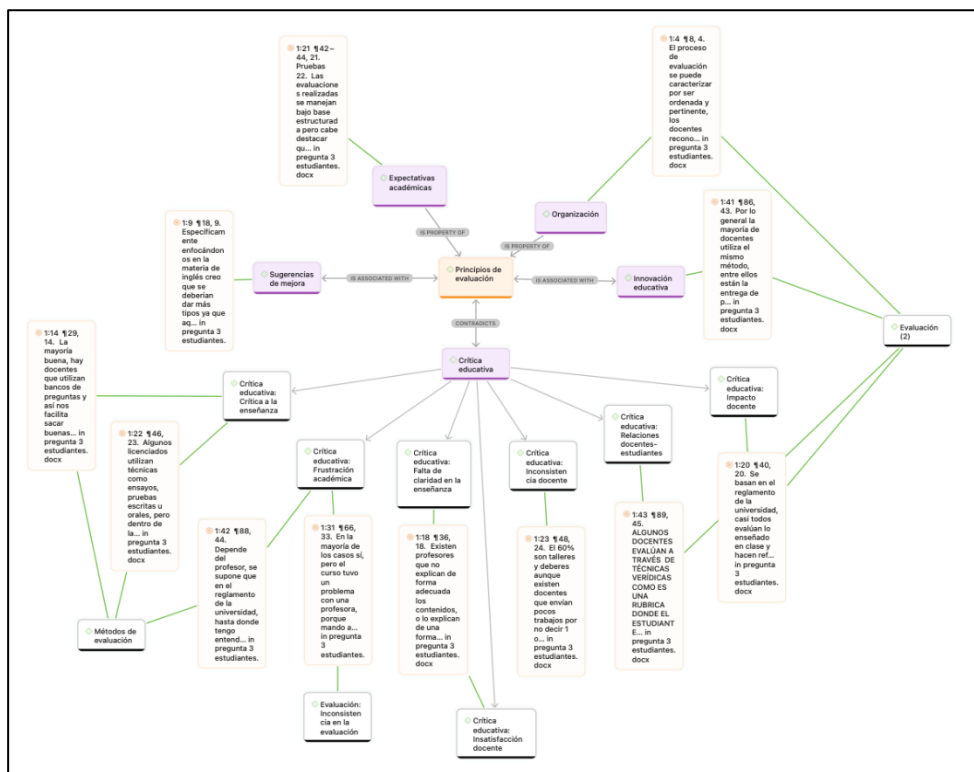
En conjunto, el discurso estudiantil revela coexistencia entre enfoques tradicionales y formativos, pero con una valoración más positiva hacia aquellos que incluyen retroalimentación y participación activa. La red sugiere un desplazamiento discursivo hacia modelos más integrales, aunque no plenamente consolidados en la práctica.

Principios de evaluación estudiantil

El nodo “Principios de evaluación” integra dimensiones vinculadas a coherencia, organización, innovación y percepción de justicia. La red evidencia que la claridad en los objetivos y en los criterios constituye un factor determinante en la valoración del proceso evaluativo.

Figura 2

Principios de evaluación



Nota: Red semántica sobre perspectivas estudiantiles

Cuando los objetivos y la evaluación no guardan coherencia, los estudiantes expresan percepciones de injusticia y desmotivación. La organización de contenidos y la planificación inciden directamente en la confianza hacia el docente. La innovación, por su parte, se relaciona

con estrategias participativas y recursos creativos, aunque se identifican críticas respecto a aplicaciones superficiales o inconsistentes.

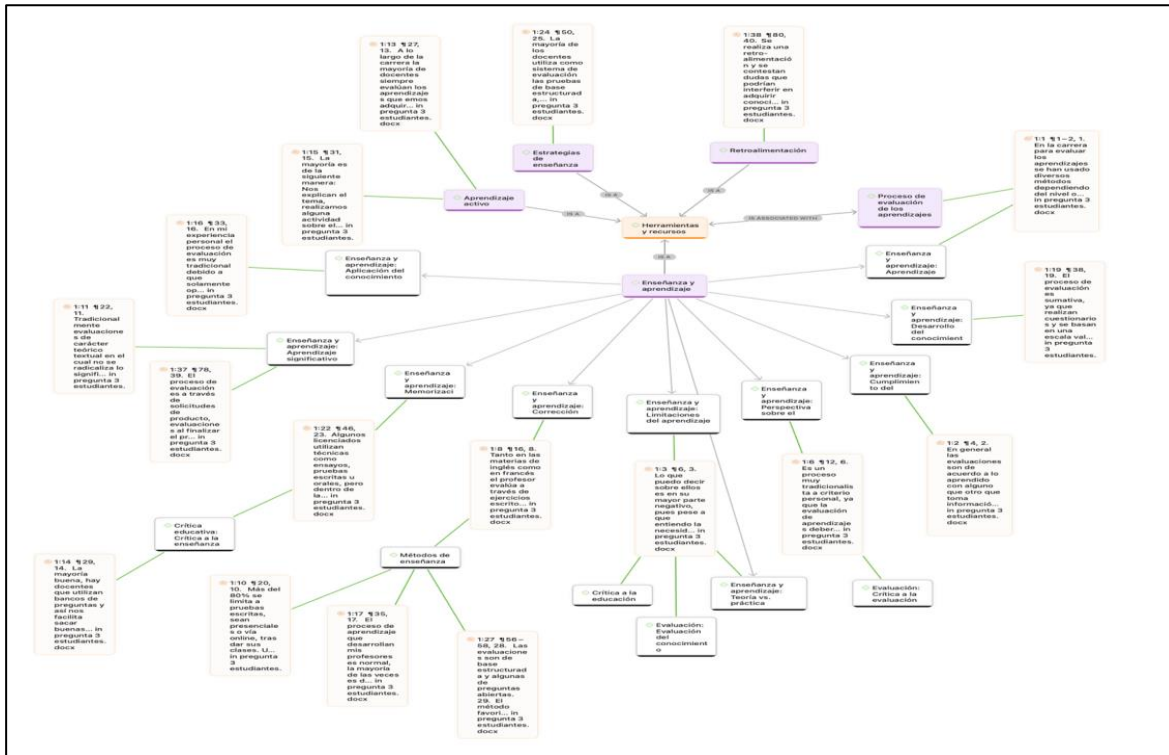
Las sugerencias de mejora se concentran en ampliar la diversidad de instrumentos, fortalecer la retroalimentación y reducir la dependencia exclusiva de pruebas escritas. En síntesis, la red revela tensión entre prácticas centradas en memorización y la demanda estudiantil por procesos más equitativos y coherentes.

Herramientas y recursos estudiantiles

El análisis muestra que el nodo “Herramientas y recursos” organiza dimensiones relacionadas con desempeño, aplicación práctica y construcción activa del conocimiento.

Figura 3

Herramientas y recursos



Nota: Red semántica sobre perspectivas estudiantiles

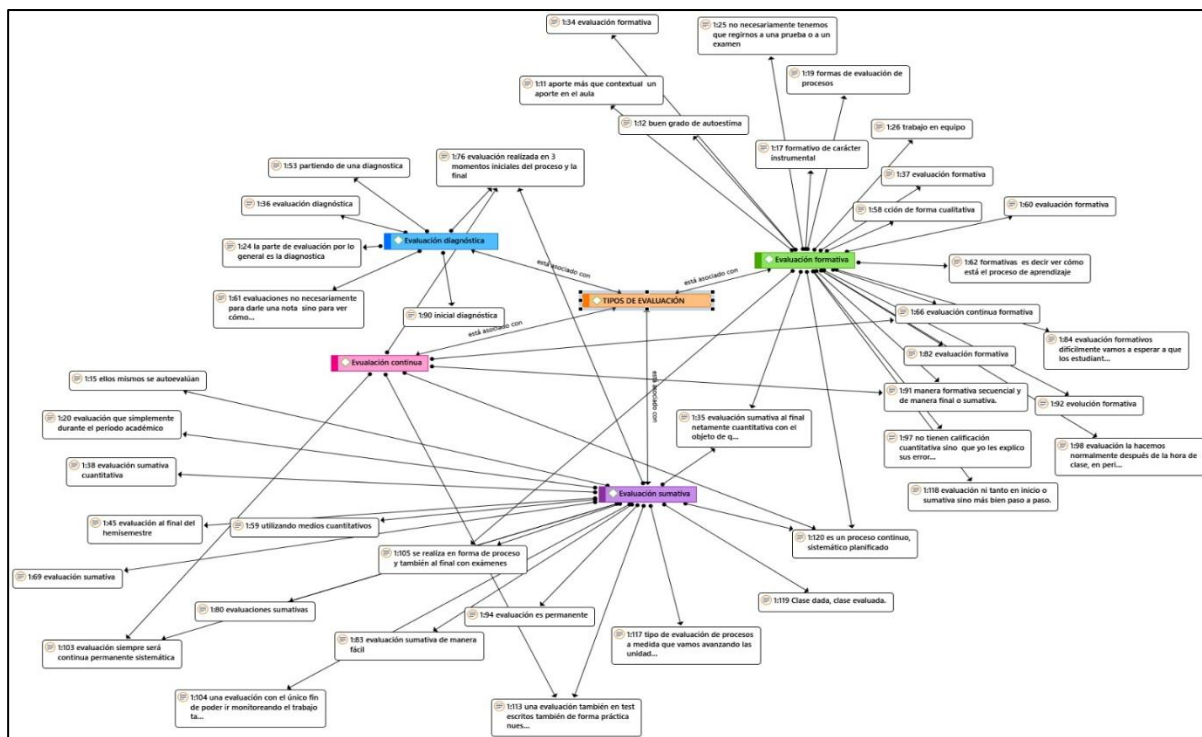
Las estrategias didácticas aparecen vinculadas con aprendizaje activo e interacción, reforzando la importancia de metodologías colaborativas. No obstante, los estudiantes cuestionan el uso predominante de instrumentos estandarizados y exámenes tradicionales, percibidos como limitantes para el desarrollo de competencias.

Se evidencia una demanda por evaluaciones auténticas conectadas con contextos reales y problemas prácticos. En términos generales, la red muestra una orientación hacia prácticas evaluativas que favorezcan transferibilidad y significado.

Tipos de evaluación docentes

Desde la perspectiva docente, el nodo “Tipos de evaluación” se estructura en cuatro categorías principales: diagnóstica, continua, formativa y sumativa.

Figura 4
Tipos de evaluación



Nota: Red semántica sobre perspectivas docentes

La evaluación diagnóstica se orienta a identificar conocimientos previos, aunque su aplicación no siempre es sistemática. La evaluación continua y formativa se asocian con seguimiento permanente y mejora progresiva del aprendizaje. En contraste, la evaluación sumativa mantiene un peso significativo, especialmente en la asignación de calificaciones.

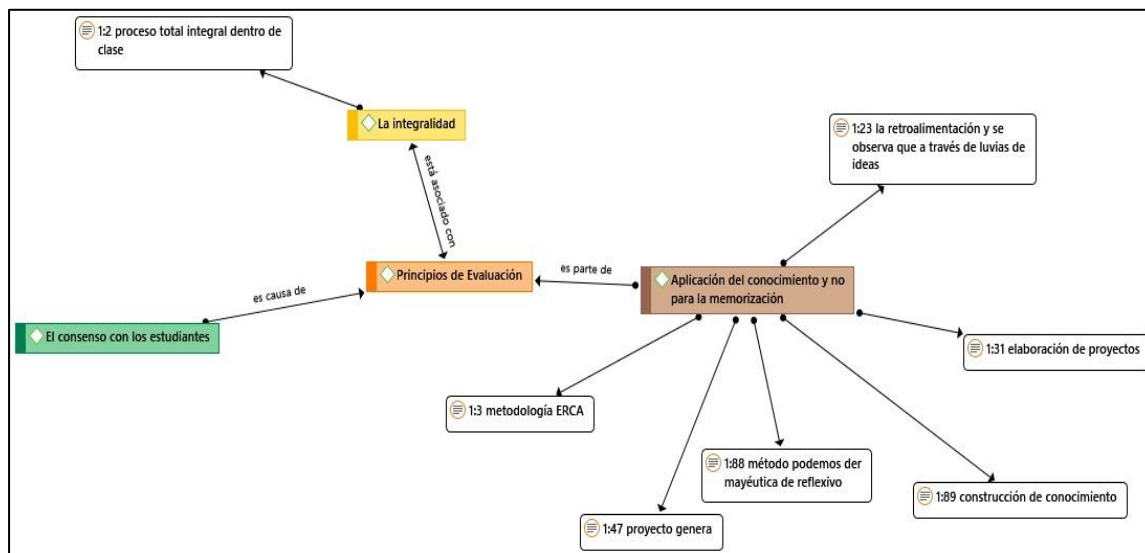
La red evidencia que, aunque los docentes valoran la dimensión formativa, persisten prácticas sumativas que generan tensiones entre innovación pedagógica y tradición evaluativa.

Principios de evaluación docentes

La red semántica docente se articula en torno a dos ejes centrales: integridad del proceso y aplicación del conocimiento.

Figura 5

Principios de evaluación



Nota: Red semántica sobre perspectivas docentes

La integridad se concibe como coherencia entre enseñanza y evaluación, promoviendo participación activa del estudiante. La aplicación del conocimiento se vincula con proyectos, retroalimentación y uso de metodologías variadas. Los docentes enfatizan la necesidad de superar enfoques memorísticos y fomentar pensamiento crítico.

Se configura así una concepción sistémica de la evaluación, orientada a acompañar el proceso de aprendizaje más que a medir resultados aislados.

Herramientas y recursos docentes

En la perspectiva docente, el nodo "Herramientas y recursos" destaca el papel de entornos virtuales y plataformas digitales.

Figura 6

Herramientas recursos

Se observa además una diferencia en la centralidad atribuida a las herramientas. Los estudiantes priorizan su pertinencia pedagógica y aplicabilidad contextual, mientras que los docentes enfatizan organización y soporte tecnológico. Esto confirma que el debate no radica en el instrumento, sino en su finalidad y coherencia metodológica. La tecnología no transforma la evaluación sin criterios claros y articulación curricular.

La preferencia estudiantil por evaluaciones auténticas y aplicadas evidencia una orientación hacia aprendizajes transferibles, coherente con la formación docente. Esto plantea el desafío de asegurar que las prácticas evaluativas modelen los enfoques que se espera reproduzcan los futuros profesionales.

Conclusions

La evaluación en el contexto analizado se configura como un sistema híbrido donde coexisten enfoques formativos y prácticas sumativas, evidenciando una transición cultural aún incompleta. Aunque existe intención pedagógica orientada a la mejora del aprendizaje, las dinámicas institucionales mantienen estructuras que limitan la consolidación plena de modelos formativos coherentes.

La principal brecha identificada radica en la ausencia de estrategias evaluativas innovadoras y en la divergencia entre la intención docente y la experiencia estudiantil; la percepción de equidad, claridad y coherencia emerge como el factor determinante en la legitimidad del proceso evaluativo, confirmando que la evaluación opera como fenómeno relacional antes que exclusivamente técnico.

En un contexto de formación docente, la evaluación adquiere una dimensión modeladora que trasciende la certificación académica. Las prácticas evaluativas inciden en el rendimiento inmediato y configuran concepciones pedagógicas futuras, lo que exige fortalecer la alineación entre principios formativos, implementación operativa y cultura institucional.

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18(7), 828-838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

- Darabi Bazvand, A., & Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101118. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Levy-Feldman, I. (2025). The Role of Assessment in Improving Education and Promoting Educational Equity. *Education Sciences*, 15(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Manandi, D., Tu, Q., Hafiz, N., Raeside, R., Redfern, J., & Hyun, K. (2024). The evaluation of the Plan-Do-Study-Act cycles for a healthcare quality improvement intervention in primary care. *Australian Journal of Primary Health*, 30(1), PY23123. <https://doi.org/10.1071/PY23123>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: An exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9, 1366215. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>
- Rasooli, A., Turner, J., Varga-Atkins, T., Pitt, E., Asgari, S., & Moindrot, W. (2025). Students' perceptions of fairness in groupwork assessment: Validity evidence for peer assessment fairness instrument. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(1), 111-126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2354510>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre De St Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 483-497. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., & Kalz, M. (2025). Students' feedback literacy in higher education: An initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 257-276. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838>

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.