



Aplicación de la tipología evaluativa para el fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes universitarios

Application of evaluative typology to strengthen university students' learning

Aplicação da tipologia avaliativa para fortalecer o aprendizado de estudantes universitários

ARTÍCULO ORIGINAL



Nelson Pauca Gonzales 
nelfilosofia@gmail.com

Edilberto Marco Asencios Flacón 
easencios@une.edu.pe

Pedro Alejandro Aramburú Ocaña 
paramburu@une.edu.pe

Rusbel Jhon Rafayle Cuadra 
rrafayle@une.edu.pe

Olger Marciano Melgarejo Rodríguez 
omelgarejo@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1043>

Artículo recibido 5 de febrero 2025 | Aceptado 17 de marzo 2025 | Publicado 1 de abril 2025

RESUMEN

Una problemática latente en el proceso de la enseñanza universitaria es el proceso evaluativo, por lo que la presente investigación analiza las estrategias de evaluación a tener en cuenta por los docentes de nivel superior. En ese sentido, el objetivo del estudio fue analizar la aplicación de la tipología evaluativa para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes universitarios, donde se resalta las dimensiones por su funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes evaluadores. Metodológicamente, se apeló al enfoque cuantitativo de tipo experimental y diseño preexperimental. Asimismo, la muestra estuvo conformado por 36 estudiantes. Para el recojo de información, se resaltó la técnica de encuesta y el instrumento de cuestionario denominado pre y post test. Finalmente, los resultados han evidenciado la funcionalidad positiva de la aplicación de la tipología evaluativa. En consecuencia, existe la necesidad de implementar las estrategias evaluativas a fin de no perjudicar el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Tipología evaluativa; Funcionalidad; Normotivo; Temporalización; Agentes Evaluadores

ABSTRACT

A latent problem in the university teaching process is the evaluation process, which is why this research analyzes the evaluation strategies to be taken into account by higher education teachers. In this sense, the objective of the study was to analyze the application of the evaluative typology to strengthen the learning of university students, highlighting the dimensions of functionality, normotype, temporalization, and evaluating agents. Methodologically, a quantitative experimental approach and pre-experimental design were used. The sample consisted of 36 students. To collect information, a survey technique and a questionnaire instrument called a pre- and post-test were used. Finally, the results have shown the positive functionality of applying the evaluation typology. Consequently, there is a need to implement evaluation strategies so as not to hinder student learning.

Key words: Evaluation typology; Functionality; Normative; Timing; Evaluators

RESUMO

Um problema latente no processo de ensino universitário é o processo avaliativo, razão pela qual esta pesquisa analisa as estratégias de avaliação a serem levadas em conta pelos professores do ensino superior. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi analisar a aplicação da tipologia avaliativa para fortalecer o aprendizado dos estudantes universitários, onde as dimensões são destacadas por sua funcionalidade, normotipo temporalização e agentes avaliativos. Metodologicamente, usamos uma abordagem experimental quantitativa e um projeto pré-experimental. Da mesma forma, a amostra foi composta por 36 alunos. Para a coleta de informações, foram utilizados a técnica de pesquisa e o instrumento de questionário denominado pré e pós-teste. Por fim, os resultados mostraram a funcionalidade positiva da aplicação da tipologia avaliativa. Consequentemente, há necessidade de implementar as estratégias avaliativas para não prejudicar o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Tipologia de avaliação; funcionalidade; normativa; tempo; avaliadores; agentes de avaliação

INTRODUCCIÓN

La tipología evaluativa dentro del nivel universitario es una de las problemáticas que suele ser de menor abordaje por parte de los docentes (Encabo-Fernández et al., 2023). Naturalmente, la mala aplicación de las estrategias evaluativas repercute en el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que las únicas evaluaciones que se realizan durante el desarrollo del ciclo académico, por lo general, son el examen parcial, final y en algunos casos las prácticas continuas. Bajo esta modalidad de evaluación, solo se ha notado la carencia del manejo de las estrategias evaluativas por parte de los docentes. Por otro lado, se debe tener en cuenta que las nuevas precisiones para el desarrollo de la enseñanza deben regirse a la enseñanza por competencias. Por ende, la evaluación tiene que ser aplicada también por competencias. Desde la mirada de Sosa-Abreu (2024), la evaluación por competencias se concibe como una metodología que exige a los estudiantes demostrar la aplicabilidad de las diferentes habilidades cognitivas en el plano práctico. Por tanto, los exámenes parcial y final no garantizan el aprendizaje de los estudiantes; en razón a estas apreciaciones, una de las formas de evidenciar el aprendizaje de los estudiantes sería teniendo en cuenta la evaluación formativa; para ello, obligatoriamente se debe aplicar la tipología de la evaluación resaltando sus dimensiones que, por su funcionalidad, son: normotipo, temporalización

y agentes evaluativos. Estos involucran a los estudiantes y docentes en el proceso evaluativo y la construcción de los conocimientos a partir de la identificación de sus debilidades. Para ayudar a mejorar las habilidades de los estudiantes, se requiere contar con instrumentos de evaluación, a los que, por lo general, el docente universitario pocas veces le presta atención: mayormente las notas son asignadas en función a los exámenes programados desde los departamentos de estudio.

Con la finalidad de analizar estas problemáticas, la investigación ha girado en torno a los siguientes acápite: primero, se han detectado deficiencias en la evaluación, dado que las evaluaciones administradas no constituyen el soporte de aprendizaje, por el contrario, esto se traduce como una deficiencia en el rendimiento académico de los estudiantes; segundo, la falta de actualización y de dominio de las metodologías evaluativas por de los docentes, dificultan el proceso de enseñanza y la retroalimentación oportuna para que los estudiantes superen sus dificultades. El fin último de la evaluación no es la desaprobación de los estudiantes, sino, el de detectar a tiempo las dificultades que poseen los estudiantes en el dominio de la asignatura; tercero, la investigación demuestra qué tipología de evaluación ha permitido mejorar las calificaciones de los estudiantes y, también, el tener mayor pasión por el desarrollo de la asignatura.

Asimismo, el desarrollo de la investigación fue producto de la revisión literaria de los antecedentes, tal es caso de Pérez et al., (2024), quienes sostienen que la evaluación educativa respecto al rendimiento académico en los estudiantes consiste en la implementación de una estrategia de evaluación formativa a partir de actividades lúdicas y participativas. Para la obtención de los resultados se acudió al enfoque cuantitativo de diseño preexperimental. La población estuvo constituida por 20 estudiantes, 7 docentes y un directivo de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe. Para el recojo de información se empleó la técnica de encuestas y el instrumento de evaluaciones pre y post test. Finalmente, se concluyó que la estrategia de evaluación formativa, a partir de actividades lúdicas participativas, mejoró la motivación y el rendimiento académico de los alumnos; también, aumentaron los niveles de comprensión, aplicación de los conocimientos hacia la preservación de las ciencias de la naturaleza. Mientras tanto, Flores y López (2022), hacen notar que el aprendizaje autorregulado en función al acto evaluativo no es un rasgo innato, sino, es un desarrollo de un conjunto de habilidades que adquieren los estudiantes en función a la aplicación de las estrategias por parte del docente. Según Santos (2018), la evaluación del aprendizaje es una herramienta que ayuda el aprendizaje de

los estudiantes; para el logro de estos objetivos, los docentes deben estar dotados de diversos instrumentos evaluativos.

Por su parte, Asencios et al., (2023) han resaltado que la investigación se desarrolló en función al objetivo de determinar el nivel de relación entre las variables tipología de la evaluación y el proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios. Asimismo, han manifestado que la investigación pertenece al enfoque cuantitativo de tipo no experimental. Para el recojo de la información emplean la técnica de encuesta e instrumento de cuestionario aplicados a una muestra representativa de 320 estudiantes. A modo de conclusión, esbozaron que existe una relación relativa entre las variables de estudio, el cual ayudó a precisar que el uso adecuado de los instrumentos de evaluación permite potenciar los aprendizajes de cada uno de los estudiantes en el proceso de su formación profesional.

Pastor (2022), pone en evidencia que la evaluación formativa permite mejorar la capacidad autorreguladora del aprendizaje en los estudiantes universitarios. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo de nivel explicativo, para el cual se tomó una muestra representativa de 154 sujetos de una población de 254 estudiantes. A partir de los resultados, sostuvo que la evaluación formativa incide en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, enfatiza que

la evaluación formativa permite a los estudiantes generar un control de su propio aprendizaje de manera autónoma y eficiente. En tal sentido, la evaluación formativa promueve el aprendizaje autorregulado, por lo que es necesario usar las diferentes estrategias evaluativas. Chinchay (2019), resalta que la evaluación por su funcionalidad ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes ya que involucra la participación de los estudiantes y docentes de manera interactiva planteando alternativas de solución frente a una problemática presentada en el desarrollo de las clases.

En el aspecto teórico, Kong et al., (2024), refieren que la evaluación es un proceso que parte de la enseñanza y la aplicación de la evaluación formativa y sumativa. En la evaluación formativa, el proceso de enseñanza y aprendizaje se pone en práctica la capacidad de observación con la finalidad de ayudar por el aprendizaje de los estudiantes, a partir del registro de evidencias el cual permite comprobar el rendimiento y la mejora de la enseñanza de parte de los docentes. Además, el estudio pone en evidencia que los textos escolares de tendencia tradicional evaluativa, centrado solo en la heteroevaluación, con escasa valoración de la autoevaluación y de la coevaluación, no son eficaces para desarrollar el aprendizaje. En tal sentido, la evaluación se concibe como una herramienta fundamental en el proceso educativo. Sin embargo, los textos escolares aún conservan su carácter tradicional centrado en la hetero

evaluación, dejando de lado la coevaluación y la autoevaluación. Por tanto, la evaluación ejecutada solo por el docente limita el desarrollo de la capacidad y habilidades de los estudiantes en el proceso de formación.

Por su parte, Tarpy (2000), sostiene que el aprendizaje es un cambio inferido en el estado mental derivado de la experiencia. Por tanto, el aprendizaje no es mera acumulación de conocimientos o habilidades. El aprendizaje, es el profundo análisis de la estructura interna del organismo que se va modificando a lo largo del tiempo. En tal sentido, el aprendizaje ofrece un cambio potente en el comportamiento y conocimiento; ello indica que el aprendizaje no solo se encuentra reñido a la idea de una respuesta acertada a favor de la mayoría. Es así, que el aprendizaje en una persona expresa el potencial de una respuesta certera y flexible en función a su realidad. Este conocimiento adquirido queda establecido en la parte interna del organismo estructural neurológica que ayuda a organizar la información que posteriormente será expresada en forma de respuesta.

Se precisa que el aprendizaje queda definido como la capacidad del alumno para incorporar, adquirir conocimientos y habilidades a través de un proceso de adquisición cognitiva; es un proceso que no se limita solamente a la mera acumulación de información, sino que implica un enriquecimiento y transformación de las estructuras internas del

alumno, el cual lo hace capaz de entender mejor su entorno. Por tanto, desarrollar las diferentes áreas del desarrollo personal y académico, permite a las personas conocer las realidades desde las diferentes aristas del saber. González (2003), hace notar que el alumno en el proceso de aprendizaje, acumula nuevos conocimientos, a su vez, los conocimientos son transformados y organizados a su modo de pensar para procesar la información. Por otra parte, aprender es un proceso continuo mediante el cual los alumnos van construyendo nuevos conocimientos de una manera vivencial de acuerdo a sus intereses y experiencias previas según el contexto de procedencia.

Valencia-González et al., (2024) sostienen que la evaluación se debe entender como un conjunto de juicios que emiten los docentes frente al aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, para emitir estos juicios, el docente debe acudir al uso de los instrumentos y a los criterios establecidos en el currículo. Además, el proceso evaluativo debe ser dinámico, flexible, integral y sistemático. Siempre pensado en mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación (Menzala-Peralta y Ortega-Menzala, 2021).

Respecto a la tipología, Armayones y Armayones (2024), refieren que término hace referencia a la clasificación y categorización de diversas unidades a ser analizados dentro del campo educativo. En tal sentido, Casanova (1998); Díaz y Hernández (2002), clasifican la tipología

evaluativa en cuatro aspectos fundamentales. La primera, por su funcionalidad, la cual consiste en la aplicación de una evaluación diagnóstica. Segundo, por la participación de los agentes, que consiste en la aplicación de la evaluación interactiva donde participan los estudiantes y docentes en el proceso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Santos, 1995), Santos (2013) y Santos (2018). Tercero, por su temporalidad, que consiste en la valoración continua del aprendizaje de los estudiantes por los docentes. Cuarto, por su normotipo, que consiste en evaluar el desempeño de los estudiantes y organizar el orden de mérito en función a su desempeño.

Por otra parte, respecto a la educación, Dewey (1938), aduce que la educación no consiste en preparar a los estudiantes para la vida, sino más bien, en preparar al estudiante para afrontar las situaciones problemáticas en proceso del quehacer de la vida misma a partir de la comprensión de los fenómenos reales en función al desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, Freire (1970), hace notar que la educación no cambia al mundo, sino a las personas para poder cambiar al mundo. En tal sentido, lo que toca a los formadores es justamente verificar si los estudiantes están cambiando en función al desarrollo de las asignaturas, para constatar aquello, es necesario evaluar de manera constante los cambios realizados por los estudiantes, para el cual, los docentes deben canalizar sus aciertos y desaciertos haciendo uso

de los instrumentos evaluativos con la finalidad de aproximarse a la teoría expuesta. Mientras tanto, Robinson (2009) critica la funcionalidad de las escuelas, ya que estas instituciones matan la creatividad de los estudiantes, debido a que el sistema educativo ha estructurado lo que se debe enseñar y no enseñar a los estudiantes.

MÉTODO

Para el desarrollo de la investigación, se ha tenido en cuenta el enfoque cuantitativo de tipo experimental y diseño cuasiexperimental. En ese sentido, Kerlinger y Lee (2002), enfatizan que el presente enfoque como un método riguroso y objetivo busca establecer relaciones causales a través de la observación y medición sistemática de variables en el área social. Para afianzar, el sustento del autor se tuvo en cuenta el método inductivo – deductivo que ha permitido analizar las propuestas teóricas con los aspectos prácticos (Arias, 2012).

La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes, a quienes se aplicaron en la primera semana de clases un cuestionario denominado pretest. Posteriormente, durante doce sesiones, aplicaron las estrategias de la tipología evaluativa que les permitió participar a los estudiantes durante el desarrollo del proceso de la enseñanza. La finalidad básicamente fue que los estudiantes conozcan y tengan conocimiento de lo que se les va a evaluar. Para ello, se elaboraron instrumentos de evaluación que les permitió registrar las puntuaciones para que, a partir

de ello, los estudiantes busquen alternativas de solución para mejorar sus debilidades. Por su parte, el docente a cargo de la ejecución de la investigación, en primer lugar, socializa los instrumentos de evaluación resaltando las dimensiones de la tipología evaluativa; por su funcionalidad, por la participación de los agentes, por su temporalidad y normotipo. Al finalizar las doce sesiones, se procedió con la aplicación del cuestionario denominado postest a los 32 estudiantes. Finalmente, procesaron los datos obtenidos a través del software estadístico JAMOVI, el cual evidenció que la aplicación de las estrategias evaluativas mejoró el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, los estudiantes del grupo experimental adoptaron la aplicación de las estrategias para aplicarlos durante su ejercicio profesional, esto debido, a que los estudiantes del grupo experimental estuvieron formados por estudiantes de la Carrera de Educación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, se visualiza la inferencia estadística para la variable tipología de evaluación, en la que se indica que los resultados del pretest y el postest, según la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon es de $Z=-4.941$; aquello indica, que la longitud de los resultados del postest es diferente a los resultados del pretest, y la significación asintótica (bilateral) es .000 menor a 0.05 ($0.000 < 0.05$). En consecuencia, se concluye que la aplicación de las estrategias

de la tipología evaluativa ha producido un cambio significativo. Por tanto, los estudiantes mejoraron sus aprendizajes y han participado con mayor libertad durante el desarrollo de cada uno

de las sesiones. Esto significa que las estrategias implementadas impactaron positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 1. Análisis del pre y post test de la variable tipología de evaluación.

Estadísticos de prueba ^a	
	Pretest y posttest tipología de evaluación
Z	-4,941 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos

La Tabla 2 contiene el resultado de la inferencia estadística correspondiente a la dimensión evaluación por su funcionalidad. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon es de $Z=-4.833$, lo que indica la existencia de la diferencia entre los resultados del pre y pos test. Además, la significación asintótica (bilateral) es .000, menor al valor del Alfa 0.05 ($0.000 < 0.05$). Al respecto, los resultados avalan la evidencia de que la

intervención realizada ha producido una variación significativa en la dimensión funcionalidad. Esto implica que los alumnos del grupo experimental lograron demostrar una mejora relevante en sus resultados. Esto sugiere que las estrategias implementadas lograron un impacto positivo en la funcionalidad permitiendo vislumbrar un avance notable en los resultados de los pretest comparados a los resultados del posttest.

Tabla 2. Análisis del pre y post test de la dimensión por su funcionalidad.

Estadísticos de prueba ^a	
	Pre y post test por su funcionalidad
Z	-4,833 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

El análisis inferencial que se realizó sobre los resultados del pretest y del postest en la dimensión de evaluación por su normotipo, tal como se expresa en la Tabla 3, se desarrolló mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon. Los resultados analizados mostraron un valor de $Z = -4.847$, por lo que las variaciones entre las cifras proporcionadas por el postest y el pretest son estadísticamente significativas. Además, la

significancia asintótica (bilateral) fue de 0.000, cifra menor al Alfa 0.05, ($0.000 < 0.05$). Esto indica la existencia de las diferencias estadísticamente significativas entre los dos conjuntos de datos, por lo que se concluye, que la aplicación de la estrategia ha tenido un efecto positivo en los estudiantes; esto supone que deben ser adoptadas por los docentes a fin de mejorar la calidad educativa.

Tabla 3. Análisis del pre y postest de la dimensión por su normotipo.

Estadísticos de prueba ^a	
	Pre y post test por su normotipo
Z	-4,847 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos

El análisis estadístico correspondiente al pretest y el postest para la dimensión de evaluativa por su temporalización, se ha tenido en cuenta la prueba de Wilcoxon tal como se evidencia en la Tabla 4. En la cual el valor es $Z=-4.937$ indica la diferencia significativa en los resultados observados en ambos grupos. Además, la significación asintótica (bilateral) es .000, menor al valor de

Alfa 0.05, ($0.000 < 0.05$). Por lo que se concluye, que la intervención aplicada generó un cambio significativo en los resultados observados en lo que respecta a la dimensión de la temporalización, implicando mejoras altamente importantes en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que las estrategias implementadas provocaron un efecto significativo en el grupo experimental.

Tabla 4. Análisis del pre y postest de la dimensión por su temporalización.

Estadísticos de prueba ^a	
	Pre y post test por su temporalización
Z	-4,937 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos

En la Tabla 5, se presenta el análisis inferencial de los resultados del pretest y del postest para la dimensión evaluación por su agente. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon es de $Z=-4.837$, lo que da cuenta de una diferencia significativa entre ambos grupos. Por otra parte, la significación asintótica (bilateral) es .000, menor al valor de

Alfa 0.05, ($0.000 < 0.05$). Aquello confirma que las diferencias observadas son estadísticamente significativas y se infiere que las estrategias implementadas han reforzado el rendimiento de los estudiantes universitarios en lo que concierne al manejo y conocimiento de una evaluación en colaboración por los agentes.

Tabla 5. Análisis del pre y postest de la dimensión por su agente.

Estadísticos de prueba ^a	
	Pre y post test por su agente
Z	-4,837 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos positivos

Discusión

La investigación llevada a cabo por Pérez et al., (2024) pone de manifiesto la importancia de incluir estrategias de evaluación formativa que impliquen actividades lúdicas y participativas para la mejora del rendimiento académico en los estudiantes. Esta perspectiva acerca de la evaluación hace que la consideración de la evaluación no solo se limite a ser un mecanismo de calificación, sino que debe estar también presente como una forma de propuesta global, en donde la evaluación contribuye al aprendizaje, la motivación y al desarrollo de habilidades. En este sentido, la propuesta de evaluación a partir de métodos más interactivos y constructivos se inserta en la búsqueda de un aprendizaje significativo en el

entorno universitario.

Por otro lado, los resultados de esta investigación demuestran que la aplicación de estrategias de tipología evaluativa ha provocado un cambio significativo en el rendimiento de los estudiantes. Este cambio, no solo debe responder a la aplicación de los métodos lúdicos y participativos, sino también a una forma de evaluación en donde se incorporan las dimensiones: funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes evaluadores (Casanova, 1998). La incorporación de las dimensiones desde la evaluación permite a los estudiantes adquirir una mejor comprensión de los criterios de evaluación y, al mismo tiempo, participan en su proceso de aprendizaje.

Además, considerando la propuesta de Pérez *et al.*, (2024) acerca de evaluación formativa, puede sostenerse que la estructuración de las estrategias aplicadas en esta investigación como lúdicas y participativas han promovido un entorno de aprendizaje en donde los estudiantes autoevalúan su aprendizaje y a la vez participan en la construcción de su conocimiento. Este argumento, se refleja en los resultados de la presente investigación, donde los estudiantes tras la aplicación de la tipología evaluativa, desarrollaron habilidades y mostraron aumento de su motivación hacia las actividades académicas.

Finalmente, la controversia entre las propuestas que presentan Pérez *et al.*, y los resultados de este trabajo, pone una vez más de manifiesto las necesidades de implementar otras modalidades de evaluación formativas, efectivas y dinámicas en el proceso educativo de nivel superior. La aplicabilidad y la interrelación de las estrategias evaluativas propuestas por Pérez *et al.* y las dimensiones analizadas expresan claramente la perspectiva de una mejora continua del proceso de enseñanza aplicada al aprendizaje, y, a su vez, delimita lo que significa una enseñanza formativa que despierte el interés, el análisis y la crítica en las prácticas educativas del presente proyecto de investigación. Esta discusión permite enriquecer el propio conocimiento sobre evaluación en la educación superior nos abre otra línea de investigación de optimizar y mejorar el rendimiento

y la participación estudiantil en el proceso educativo.

Respecto a las conclusiones de Asencios *et al.*, (2023) existe una relación relativa entre las variables del estudio, puesto que el uso correcto de las herramientas de evaluación puede ayudar al alumnado a conseguir sus aprendizajes durante su proceso de formación profesional. Es importante saber que las herramientas de evaluación, si se utilizan de manera pertinente, suponen una ayuda para el desarrollo académico y profesional del alumnado. Aquí cabe recordar que los resultados del estudio realizado corroboran esta afirmación, sobre todo cuando contabilizamos la dimensión de la temporalización del proceso evaluativo, porque resulta que la interacción que se llevó a cabo supuso una variación en los resultados. La dimensión temporalización del proceso evaluativo, entendiéndola como la periodicidad y el momento en el que las evaluaciones se llevan a cabo, ha sido capaz de mejorar el rendimiento del estudiante mediante la estrategia de planificar momentos para las evaluaciones, que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje, detectar las áreas de mejora y aplicar una retroalimentación oportuna antes de que concluya el ciclo académico.

Esta relación explicitada por Asencios *et al.*, sobre el uso de las herramientas adecuadas, se evidencia en esta situación, ya que la temporalización de las evaluaciones acompaña el seguimiento del progreso de los estudiantes,

ayudándoles a potenciar su autoeficacia y su autorregulación en el proceso de aprendizaje. Este resultado no solo pone de manifiesto que la elección de las herramientas de evaluación es importante, sino también que la forma de estas dentro del tiempo y dentro de la secuencia del proceso educativo también tienen su relevancia.

Por otra parte, la elección de determinar a qué instantes específicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje se le asigna la evaluación que también, ayuda a reducir la ansiedad de los exámenes para fomentar un clima de aula más activo y accesible, donde el alumnado esté motivado para participar activamente en su formación. Lo que dice Asensios *et al.* va más en la línea de la presente investigación, ya que, además de fomentar el aprendizaje, procura un contexto donde lo que se evalúa no sea únicamente qué se esté evaluando, sino que también cuándo y cómo se evalúa. En definitiva, el diálogo de la postura de Asensios *et al.*, y lo que pone este estudio muestra una comprensión más específica de la evaluación educativa. Pone de manifiesto que la temporalización o el uso de los instrumentos de evaluación son elementos esenciales, a la vez, interrelacionados, conducen a la mejora y formación de la profesionalidad de los estudiantes, con lo que esta interrelación abre líneas para futuras investigaciones en las que se opte por investigar la manera en la que las distintas dimensiones evaluativas se pueden interrelacionar para optimizar la enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación como un proceso que forma parte intrínseca de la enseñanza, tal y como indican Kong *et al.*, (2024) contribuye a un entendimiento más global de la práctica docente. Para estos autores, la evaluación no es un hecho aislado, sino que debe ser comprendida como una continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el uso de las estrategias formativas y sumativas debe ser concepto clave en el desarrollo académico del alumnado. En consonancia con esta postura teórica, los resultados que se han obtenido en la presente investigación referidos a la variable tipología de evaluación sugieren que los estudiantes experimentan una notoria mejora en su aprendizaje. Asimismo, se presenta que los alumnos tomaron parte con mayor libertad en el devenir de cada una de las sesiones. Estos hallazgos se pueden interpretar en el sentido de que el hecho de poner en práctica diferentes tipos de evaluaciones, justo en los momentos y en los contextos que tocan, favorece el desarrollo de competencias y un ambiente de aprendizaje más amplio y dinámico. La evaluación como propuesta formativa, según el planteamiento de Kong *et al.*, resulta ser uno de los elementos más importantes que contribuye a la mejora, ya que permite una retroalimentación continua y eficaz que orienta el proceso de los estudiantes. La facultad de participación que han experimentado los estudiantes se puede denotar a partir del hecho de que se genera un espacio donde, de forma segura, se pueden expresar ideas y

preguntas, aportaciones, convirtiendo así el hecho evaluativo en un espacio donde, en términos del conocimiento, se va construyendo él mismo. Lo que nos permite igualmente destacar el cómo una evaluación bien considerada y de apoyo puede empoderar a los alumnos para concienciarse más sobre su propio aprendizaje.

Por otro lado, las evaluaciones sumativas se han incluido considerando su posible uso como herramientas que invitan a la reflexión y a la autoevaluación sobre el progreso alcanzado. La utilización equilibrada de ambas formas de evaluación, tal como proponen Kong *et al.*, parece haber tenido éxito en esta investigación, ya que supone la posibilidad de implementar la evaluación continua a la vez que se ha de ofrecer el aprendizaje realizado. Por tanto, los resultados de esta investigación y el hecho de entender la evaluación como un proceso que está basado en la enseñanza que se ha transmitido está en función a los diferentes tipos de evaluación. La mejora de los aprendizajes y del grado de participación activa del alumnado, no únicamente da cumplimiento a la teoría de Kong *et al.*, sino que además invita a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque evaluativo dinámico y flexible, en el que los educadores sigamos indagando sobre cómo mejorar las experiencias de aprendizaje mediante la práctica de la evaluación inclusiva. De este enfoque dual emana la premisa de que la evaluación sirve para instaurar un buen ambiente

educativo que favorezca el desarrollo pleno del alumnado, fantaseando futuras acciones que permitan afianzar esta relación de reciprocidad entre evaluación y aprendizaje.

La tipología evaluativa planteada por Casanova (1998) y desarrollada en especial por Díaz y Hernández (2002) les otorga a las evaluaciones una tipología concreta compuesta de cuatro dimensiones: funcionalidad, participación de los agentes, temporalidad y normotipo. Esta clasificación teórica se ha tomado como base para la investigación actual, la cual ha analizado la variable tipología de evaluación y ha establecido un correlato con los resultados obtenidos, resultados que han permitido destacar la importancia de estas dimensiones en el ámbito educativo. Por una parte, la dimensión de funcionalidad se alza como una de las dimensiones más importantes de la evaluación. A estos efectos, los resultados de la investigación han evidenciado que la puesta en práctica de diferentes tipologías de evaluación ha derivado en un notable avance de los aprendizajes de los alumnos. Este avance se produce, entre otros factores, también debido a que los instrumentos de evaluación que se utilizaron han sido diseñados para fomentar no solo la adquisición de un conocimiento sino también la adquisición de competencias y habilidades concretas, apareciendo así la funcionalidad de la evaluación en su función de desencadenar aprendizajes significativos.

En lo que respecta a la participación de los agentes, los resultados de la investigación también indican que un mayor grado de implicación de estudiantes y docentes en el proceso evaluativo deriva en una experiencia de aprendizaje elemental y participativa. Este hecho concuerda con la propuesta de Casanova y Díaz y Hernández; los autores mencionan que coevaluación y autoevaluación son imprescindibles para poder actuar en un entorno en el que los alumnos puedan ir tomando cada vez un mayor grado de responsabilidad en su propio aprendizaje, la interacción de docentes y alumnos no solo permite avanzar en la adquisición de los contenidos, sino que permite que la evaluación sirva para fomentar el grado de colaboración de los mismos mejorando las relaciones pedagógicas en el aula. Respecto a la dimensión de temporalidad, el análisis de resultados destaca que una buena planificación de las evaluaciones a lo largo del proceso de enseñanza mejora el rendimiento académico. El uso de evaluaciones a intervalos regulares no solo va a permitir un seguimiento del aprendizaje continuo, sino que también da lugar a que se reflexione y se autoajustase el proceso de aprendizaje por parte del alumnado, tal y como plantean los autores. Dicha temporalización permite que el aprendizaje sea consciente y reflexivo. Finalmente, el normotipo, que supone evaluar el desempeño en función de criterios y estándares, ha demostrado que los alumnos han mejorado

la comprensión sobre aquello que se espera de ellos durante la evaluación. La claridad de los criterios, tal y como expusieron Casanova y Díaz y Hernández, permite la orientación del alumnado con el enfoque que el tipo evaluativo tiene al centrar la atención en resultados y expectativas, lo que facilita el enfoque en el esfuerzo de forma más efectiva.

Para finalizar, la conjunción de dimensiones de Casanova (1998) y Díaz y Hernández (2002) según la metodología de evaluación que se ha presentado resulta un proceso efectivo que ha permitido la mejora del aprendizaje del alumnado. Esta investigación no solo valida la tipología evaluativa de forma teórica, sino que establece una aplicación práctica para poner en marcha estrategias de enseñanza que permitan un aprendizaje más integral y significativo, en relación con las dinámicas actuales de la educación. En la medida que se continúe explorando y ajustando las dimensiones evaluativas, en futuras investigaciones se abre una vía esperanzadora para desarrollar una evaluación que no solo clasifique, sino que enriquezca el proceso educativo en su totalidad.

CONCLUSIONES

El análisis del contraste inferencial relacionado a la prueba de hipótesis de la variable tipología evaluativa, ha mostrado la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en relación al pretest y posttest. La prueba de los

rangos con signo de Wilcoxon arrojó el valor $Z = -4.941$, con una significación asintótica bilateral de valor 0.000 menor al valor de Alfa 0.05. Ello, permitió demostrar que el grupo experimental adquirió cambios significativos antes del inicio de la intervención educativa comparado con el posttest, evidenciada a partir de un incremento notable en los resultados de puntuación del posttest. En consecuencia, las estrategias que se han aplicado tienen repercusiones positivas en el aprendizaje del alumnado en lo que respecta a la tipología evaluativa.

Respecto a la prueba de hipótesis de la dimensión evaluativa por su funcionalidad se ha confirmado a través de los rangos con signo de Wilcoxon $Z = -4.833$ con una significación asintótica bilateral de 0.000, menor al valor de alfa 0.05. a partir del cual se ratifica, que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo en el conocimiento de la evaluación por su funcionalidad, reflejando un avance considerable en su rendimiento académico de los estudiantes.

En lo que confiere a la prueba de hipótesis de la dimensión evaluativa por su normotipo, se sostiene que la intervención educativa ha podido provocar un cambio significativo, ratificado a través de los rangos con signo de Wilcoxon $Z = -4.847$ con significación asintótica bilateral ($p < 0,000$) menor al valor de Alfa 0.05, lo que indica que las diferencias que aparecen entre el resultado del pre

y post-test ponen de manifiesto que las estrategias puestas en acción han tenido un impacto positivo, siendo indicador de avance notable en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra, parte la dimensión por su temporalización, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon muestra que el valor de $Z = -4.937$ y una significación asintótica bilateral de 0.000, menor al valor de Alfa 0.05. ha evidenciado que las diferencias empíricas de los resultados del pre y posttest son estadísticamente significativos, con lo cual se ha probado la validez de las estrategias aplicadas positivamente en el rendimiento académico del alumnado.

Finalmente, respecto a la dimensión de la evaluación por su agente, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon evidenció el valor de $Z = -4.837$, con una significación asintótica bilateral a 0.000, menor al valor de Alfa 0.05. En función a los resultados se explica que las diferencias que se producen entre el pre y post test son estadísticamente positivas. En consecuencia, se confirma que las estrategias puestas en práctica, ha mejorado el rendimiento de los estudiantes, lo cual ratifica definitivamente el efecto favorable de la intervención educativa en los aprendizajes de los estudiantes de nivel superior.

CONFLICTO DE INTERESES. No existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Asencios, E. M., Paucan, N., Aramburu, P. A. y Melgarejo, O.M. (2023). Didáctica pedagógica y educación a distancia en la práctica actual de los profesionales en educación. En A. Castro (Comp), *Conocimiento global interdisciplinario N° 3* (pp. 74-99). <https://centrodeinvestigacionescic.com.co/biblioteca/index.php/cici/catalog/book/17>
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación (6^{ta} edición). <https://abacoenred.org/wpcontent/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Armayones, M., y Armayones, L. (2024). Estudio Observacional Sobre la Creación y Tipología de Unidades de Análisis y Diseño del Comportamiento en Organizaciones Supranacionales. *Papeles Del Psicólogo*, 45(1), 1-10. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3026>
- Casannova, M. A. (1998). *La evaluación educativa escuela básica*. https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf
- Chinchay, M. del R. (2019). *Relación de la Evaluación por su Funcionalidad y el nivel de Aprendizaje de los estudiantes del 3er Y 4to grado del nivel secundaria en la Institución Educativa Sagrado Corazón de María - Pachacutec- Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_c43cf84285ee810c9d2510a7a98c9ab7
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. <https://www.studocu.com/esar/document/universidad-nacional-de-la-matanza/sociologia/dewey-experiencia-y-educacion-re/50596025>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista* (2^{da} Edición). https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategiasdocentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Encabo-Fernández, E., Hernandez-Delgado, L., Jerez-Martinez, I., y Albarracín-Vivo, D. (2023). Investigación evaluativa sobre aspectos de la literatura en profesorado en formación. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 277-289. <https://doi.org/10.5209/rced.77346>
- Flores, K. y López, M. C. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(2), 110-125. Epub 22 de mayo de 2023. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n2.2224>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- González, V. (2003). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *La investigación del comportamiento* (4^{ta} edición). <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlingerinvestigacion.pdf>
- Kong, F., Hidalgo, R., y Garrido, M. (2024). El Concepto De Evaluación en Los Textos Escolares De Ciencias Naturales Y Su Orientación Hacia El Aprendizaje. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 29(2), 644-658. <https://doi.org/10.22600/15188795.ienci2024v29n2p644>
- Menzala-Peralta, C. C., y Ortega-Menzala, E. (2021). Rubrica como instrumento de evaluación en educación superior. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2145>
- Pastor, M. del P. (2022). La evaluación formativa y su influencia en las autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de uan Universofad Publica de Lima, 2021 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78565/Pastor_GMPSD.pdf?sequence=8&isAllowed=y

- Pérez, J. H., Chicaiza, J. A., y Ortiz, W. (2024). Evaluación educativa: una herramienta para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de cuarto año de EGB. *Sinergia Académica*, 7(3), 90–121. <https://research.ebsco.com/c/hb5gu7/search/details/rxbdwbxrcf?limiters=None&q=evaluaci%C3%B3n+por+su+agente>
- Robinson, K. (2009). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Santos, G. (2018). *Las competencias de los docentes y los instrumentos de evaluación de aprendizajes de la escuela de educación básica Emanuel* (Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Tambo) Universidad de Ambato. Ecuador
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. ALJIBE.
- Santos, M. A. (2013). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3nde-la-escuela.pdf>
- Sosa-Abreu, P. C. (2024). La evaluación por competencia en el contexto de la praxeología: una revisión crítica. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 305-326. <https://remuvac.com/index.php/home/article/view/42>
- Tarpy, R. (2000). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Mc Graw Hill.
- Valencia-González, M., Solís-Molina, M., y Horta-González, Y. (2024). Percepción de la evaluación de la formación profesional integral: una mirada desde la inteligencia emocional. *Informador Técnico*, 88(1), 1–38. <https://doi.org/10.23850/22565035.6007>

ACERCA DE LOS AUTORES

Nelson Pauca Gonzales. Doctorado en Filosofía. Magister en Historia de la Filosofía, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialidad de Estadística e Investigación Científica, Universidad Nacional Federico Villarreal. Docente investigador de la Universidad Nacional

Edilberto Marco Asencios Flacón. Maestro en investigación y docencia universitaria, Universidad Autónoma De ICA SAC, Perú.

Pedro Alejandro Aramburú Ocaña. Doctorado en educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Rusbel Jhon Rafayle Cuadra. Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Educación. Magister en Docencia y Gestión Educativa, Universidad César Vallejo. Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" y Sub director de la Institución Educativa Francisco Penzotti. Universidad Cesar Vallejo, Perú.

Olger Marciano Melgarejo Rodríguez. Licenciado en educación, especialidad: lengua, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Maestro en ciencias de la educación con mención en lengua, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.