

Perspectiva del estudiantado y del profesorado sobre diseño y administración de exámenes escritos como instrumento de evaluación en educación superior
Student and faculty perspectives on the design and administration of written exams as an assessment tool in higher education

Rolando I. Hernández Valencia^a, Héctor Santos Salvat^b

Abstract:

This study examines the predominant use of written exams as the main assessment tool in the Language Teaching Bachelor's program at URSE and its implications for learning. A mixed-methods, descriptive phenomenological design was employed, using online questionnaires administered to 80 students and 15 faculty members, complemented by a literature review. Findings indicate that, while written exams support certification of knowledge and summative decision-making, they foster superficial memorization, fail to adequately reflect practical competencies and meaningful learning, and are associated with heightened test anxiety. Although faculty report autonomy to combine approaches, assessment practices remain largely summative and quantitative. The study identifies opportunities to diversify instruments (e.g., rubrics, portfolios, observation, performance tasks) and to integrate educational technologies that enable continuous formative assessment and timely feedback. We conclude that balancing formative and summative assessment and broadening the toolkit of instruments—including technology-enhanced assessment—can promote more authentic, equitable, and 21st-century-aligned learning processes, while improving students' well-being and motivation.

Keywords:

Educational assessment, written exams, formative assessment, higher education, meaningful learning, rubrics, educational technology.

Resumen:

Este estudio analiza el uso predominante del examen escrito como instrumento de evaluación en la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la URSE y sus implicaciones para el aprendizaje. Se implementó un diseño mixto con enfoque fenomenológico descriptivo, mediante cuestionarios en línea aplicados a 80 estudiantes y 15 docentes, complementados con una revisión de literatura. Los hallazgos muestran que, aunque el examen escrito facilita la certificación de conocimientos y la toma de decisiones sumativas, favorece la memorización superficial, no captura de forma adecuada las competencias prácticas ni el aprendizaje significativo y se asocia a altos niveles de ansiedad. El profesorado reporta libertad de cátedra para combinar métodos, pero persiste un predominio de prácticas sumativas y cuantitativas. Se identifican oportunidades para diversificar instrumentos (rúbricas, portafolios, observación, desempeño) e integrar tecnologías para evaluación formativa continua y retroalimentación oportuna. Se concluye que equilibrar evaluación formativa y sumativa y ampliar el repertorio de instrumentos; incluida la integración de TIC, favorece procesos más auténticos, equitativos y alineados con las exigencias del siglo XXI, al tiempo que mejora el bienestar y la motivación del estudiantado.

Palabras Clave:

Evaluación educativa, examen escrito, evaluación formativa, educación superior, aprendizaje significativo, rúbricas, TIC.

^a Rolando I. Hernández Valencia, Universidad Regional del Sureste | Oaxaca de Juárez-Oaxaca | México, <https://orcid.org/0009-0003-7549-9256>, Email: rolandoherval@gmail.com

^b Héctor Santos Salvat, Universidad Regional del Sureste | Oaxaca de Juárez-Oaxaca | México, <https://orcid.org/0009-0004-6492-6811>, Email: hectorsantossalvat0710@gmail.com

Fecha de recepción: 07/11/2025, Fecha de aceptación: 03/03/2026, Fecha de publicación: 05/05/2026

DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v7i14.16502>



Introducción

El examen escrito ha sido históricamente la herramienta predominante para evaluar el aprendizaje en niveles educativos superiores debido a su practicidad y capacidad para estandarizar la medición de conocimientos. Sin embargo, su uso excesivo se ha convertido en un tema crítico de debate, dado que presenta limitaciones significativas para evaluar de manera integral los procesos de aprendizaje y las competencias prácticas que los estudiantes requieren en el mundo contemporáneo. En la actual era educativa, donde la innovación, la globalización y los avances tecnológicos plantean desafíos complejos, se demanda un enfoque evaluativo que vaya más allá de la simple reproducción de información y que promueva el desarrollo de habilidades críticas, el pensamiento reflexivo y el aprendizaje significativo.

En este contexto, el presente estudio se enfoca en la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la Universidad Regional del Sureste (URSE), institución donde se observa un predominio del examen escrito como principal instrumento evaluativo. Se analiza cómo este predominio impacta no solo en la calidad del aprendizaje, sino también en el bienestar emocional de los estudiantes, quienes frecuentemente enfrentan altos niveles de ansiedad vinculados a este tipo de evaluación. Además, se explora la percepción tanto de docentes como de estudiantes sobre el uso exclusivo o predominante de esta herramienta, y se discute la necesidad de incorporar metodologías activas y estrategias formativas que sean más acordes con las demandas educativas del siglo XXI. Se enfatiza que la evaluación en educación superior debe ser un proceso integral y continuo que informe y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa, las técnicas alternativas como el aprendizaje basado en proyectos, portafolios y autoevaluaciones, junto con la integración tecnológica, son prácticas emergentes que buscan superar las limitaciones de la evaluación tradicional. Este estudio plantea un aporte al debate sobre cómo transformar y equilibrar los sistemas evaluativos para favorecer una educación inclusiva, equitativa y pertinente, que prepare a los futuros profesionales para enfrentar retos educativos, sociales y laborales en un mundo en constante cambio.

Marco Teórico

La evaluación educativa es un proceso fundamental dentro del acto pedagógico que busca obtener información relevante para emitir juicios de valor sobre el progreso y logro de los aprendizajes en estudiantes. Según Tenbrink (2006), la evaluación es el proceso de obtener información y utilizarla para tomar decisiones dentro del aula, implicando un proceso complejo y prolongado que va más allá de la simple asignación de

calificaciones. En este sentido, Aquino et al. (2013), definen la evaluación como el proceso de emitir juicios de valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que Hortigüela-Alcalá et al (2015), consideran al proceso evaluativo como una búsqueda de información para mejorar la enseñanza.

Evaluación del y para el aprendizaje

Dentro de la evaluación educativa, se identifican dos categorías principales: evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje (Olivos, 2016). La evaluación del aprendizaje se orienta a la obtención de datos cuantitativos para certificar el cumplimiento de objetivos específicos al final de un período, generando resultados sumativos que informan sobre el grado de logro estudiantil y las decisiones académicas. En contraste, la evaluación para el aprendizaje es un proceso formativo, continuo y retroalimentativo que se integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje mismo. Su objetivo es fomentar el desarrollo integral del estudiante, identificando fortalezas y necesidades desde etapas tempranas para posibilitar intervenciones oportunas y mejorar el rendimiento.

Tipos de Evaluación

En el ámbito educativo, se pueden identificar diversos tipos de evaluación, entre los cuales destacan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y/o sumaria. La evaluación diagnóstica implica un análisis de los conocimientos y habilidades previas que un estudiante ha desarrollado en niveles educativos anteriores. Este tipo de evaluación nos proporciona un punto de partida respecto a los conocimientos que poseen (Educación y evaluación, 2015). La evaluación formativa se lleva a cabo en tiempo real para conocer los conocimientos que el alumno ha adquirido durante un periodo específico. Su objetivo es determinar si los estudiantes están desarrollando las competencias de manera adecuada o si están enfrentando dificultades con el contenido de la clase. Con esta información, el profesor puede evaluar si sus estrategias y metodologías han sido efectivas para alcanzar los objetivos. Finalmente, la evaluación sumativa se centra en medir los resultados de los alumnos tras un proceso de aprendizaje en un tiempo determinado (Cmf, 2022).

Los tipos de evaluación educativa se caracterizan principalmente por su finalidad temporal y función pedagógica. La evaluación diagnóstica se utiliza tempranamente en el proceso de aprendizaje para identificar los conocimientos, habilidades y necesidades previas de los estudiantes, que sirven como base para planificar estrategias personales sin asignar

calificaciones. Esto incluye, por ejemplo, pruebas previas o pruebas de dominio del idioma, que permiten al profesor adaptar el curso desde el principio. En contraste, la evaluación formativa, denominada evaluación en la literatura especializada, es un proceso continuo e integral al desarrollo del aprendizaje que monitorea el progreso a través de retroalimentación oportuna para mejorar el desempeño de los estudiantes y la práctica docente (evaluación del aprendizaje). Este enfoque no produce calificaciones finales, sino más bien datos utilizables para un desarrollo extenso; Los ejemplos incluyen observaciones en el aula, cuestionarios semanales con retroalimentación, rúbricas en portafolios digitales y evaluación por pares (Black & Wiliam, 1998; Ciencia latina, s.f.). Al final del período se realiza una evaluación sumativa para certificar los resultados alcanzados, emitir valoraciones cuantitativas (evaluaciones) sobre el logro de objetivos y sustentar las decisiones administrativas.

Instrumento de Evaluación

Los instrumentos son el "con qué" se evalúa. Su función principal es registrar de manera objetiva el desempeño, los conocimientos o las habilidades del estudiante. A diferencia de las técnicas (que son el procedimiento o el "cómo"), los instrumentos son el medio material que permite documentar la evidencia del aprendizaje para su posterior análisis.

Los instrumentos de evaluación son esenciales para valorar el desempeño estudiantil, utilizando criterios específicos en el proceso educativo. Las rúbricas establecen criterios de puntuación basados en resultados, mientras que las listas de cotejo detallan los requisitos que los estudiantes deben cumplir para acreditar una tarea. Entre las técnicas de evaluación, la observación sistemática se utiliza para identificar aspectos específicos a evaluar y las técnicas de desempeño permiten al profesor asignar tareas concretas para evidenciar el conocimiento adquirido y analizar errores y aciertos en el aula. Aunque estos instrumentos facilitan un proceso de evaluación eficiente, la limitación de diseñar solo rúbricas complica el trabajo docente (Sánchez & Martínez, 2020).

En el ámbito educativo, los instrumentos de evaluación son esenciales para valorar el desempeño estudiantil utilizando criterios específicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Históricamente, la evaluación se ha centrado en instrumentos tradicionales, tales como los exámenes escritos de respuesta cerrada o pruebas de opción múltiple, los cuales suelen priorizar la medición de conocimientos teóricos y resultados finales en momentos puntuales del ciclo escolar.

En contraste, los instrumentos alternativos han ganado relevancia al permitir una evaluación más procesual y auténtica. Dentro de esta categoría, las rúbricas destacan por establecer criterios de puntuación basados en resultados claros, mientras que las listas de cotejo detallan los requisitos específicos que los estudiantes deben cumplir para acreditar una tarea determinada. Asimismo, entre las técnicas de evaluación más dinámicas se encuentra la observación sistemática, útil para identificar aspectos cualitativos durante el proceso, y las técnicas de desempeño, que permiten al docente asignar tareas concretas para evidenciar el conocimiento adquirido y analizar aciertos o errores directamente en el aula.

Esta transición hacia instrumentos más diversos se refleja en la práctica institucional actual. Aunque estos instrumentos facilitan un proceso de evaluación eficiente y estructurado, su implementación busca trascender la mera calificación para ofrecer una visión más integral del progreso del estudiante en una segunda lengua.

El Examen Escrito

El examen se utiliza para evaluar los conocimientos de los alumnos en un periodo específico y determinar si cumplen con los objetivos educativos. Estos objetivos se definen al elaborar la planificación de clase, proporcionando al docente una meta clara para cada periodo y facilitando la evaluación. Los exámenes escritos miden las fortalezas y debilidades de los estudiantes, ayudan a identificar áreas de mejora y analizan el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las ventajas de los exámenes escritos incluyen la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como ofrecer una visión del nivel de los sistemas educativos y las áreas que necesitan mejora. Sin embargo, se critica que se centran en cuantificar el aprendizaje, promoviendo la memorización y no el aprendizaje significativo. Esto obliga a los estudiantes a retener información solo por un corto tiempo. Además, se pasan por alto los factores afectivos y socioculturales que son esenciales para el aprendizaje, lo que limita la eficacia de este método de evaluación.

Rol de la Evaluación en México

La evaluación en educación primaria es continua y utiliza diversos instrumentos, como fichas de evaluación inicial, tablas de observación, notas orales y rúbricas (López-Pastor, 2017). En el nivel medio superior destaca la prueba Planea, aplicada al final del ciclo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Evaluación del aprendizaje en la educación media superior, 2018). En la

educación superior, los docentes eligen los métodos y estrategias de evaluación, generalmente diseñando exámenes escritos (Almazán, 2019).

Innovación Educativa

La innovación educativa ha cobrado relevancia en el aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), especialmente tras los cambios obligados por la pandemia del COVID-19. El sector educativo implementó nuevas medidas y estrategias que marcaron un cambio significativo en el uso de las TIC en el aula. De acuerdo con Losada y Anguita (2023), la innovación educativa implica la adopción de técnicas novedosas orientadas a optimizar los procesos de aprendizaje. Ante la imposibilidad de mantener clases presenciales tradicionales, el cuerpo docente debió implementar estrategias innovadoras para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las innovaciones educativas destacan el aprendizaje basado en proyectos, que favorece la colaboración y el trabajo en equipo, y el enfoque en la dimensión emocional, orientado a desarrollar habilidades como la motivación y la empatía. Estas prácticas han transformado la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la calidad educativa y respondiendo a las necesidades del contexto actual. En este sentido, la innovación educativa resulta fundamental para la evolución del sistema educativo.

Tipos de Innovación Educativa

La innovación educativa es un proceso flexible que varía según el alcance de los cambios. Puede ser disruptiva, transformando radicalmente el entorno escolar; revolucionaria, al modificar los paradigmas educativos existentes; incremental, optimizando gradualmente lo que ya funciona; o bien, centrarse en la mejora continua, afinando aspectos concretos sin alterar todo el sistema. Estas formas muestran que la innovación abarca desde grandes transformaciones hasta ajustes progresivos, siempre con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje y responder a las demandas sociales.

La innovación educativa es crucial para preparar a los estudiantes ante desafíos globales como el avance tecnológico, la crisis medioambiental y la cuarta revolución industrial. La educación debe estar alineada con estas transformaciones para garantizar que los estudiantes adquieran habilidades del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico y la colaboración. Además, se considera que una educación innovadora promueve el avance social y económico al impulsar nuevos conocimientos y fomentar la investigación (Murillo, 2017).

Tendencias Actuales

Las tendencias actuales en innovación educativa buscan transformar la experiencia de aprendizaje y adaptarse a contextos cambiantes. Destacan la integración tecnológica mediante herramientas digitales, el aprendizaje basado en proyectos enfocado en resolver problemas reales, la personalización del aprendizaje según intereses y ritmos de cada estudiante, y el aprendizaje colaborativo, que refuerza el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento.

La innovación educativa ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente tras los cambios derivados de la pandemia de COVID-19. Durante el confinamiento, las instituciones tuvieron que adaptar sus métodos tradicionales a entornos digitales, lo que llevó al profesorado a modificar sus prácticas y al estudiantado a adoptar nuevos hábitos mediante el uso de plataformas virtuales.

Las herramientas educativas tradicionales se digitalizaron, lo que incluyó pasar de libros físicos a materiales digitales y de exámenes en papel a evaluaciones *online*. La mejora continua en educación impulsa la innovación a través de ajustes constantes. Losada & Anguita (2023a) destacan que los docentes deben adaptarse a la tecnología y mejorar sus métodos pedagógicos para innovar.

El rol del docente es crucial para la innovación educativa; sin la disposición de todos los docentes para implementar cambios, el proceso no se lleva a cabo. Según Losada & Anguita (2023b), existen siete elementos clave para la innovación educativa, entre los cuales destaca la importancia de disponer de recursos como internet, materiales didácticos y bibliotecas, requisitos mínimos con los cuales toda institución debe contar. La formación docente es otra clave, dado que los educadores deben gestionar sus clases de acuerdo con las necesidades actuales de la sociedad y el estudiantado. La infraestructura también juega un papel importante, pues no se puede innovar sin aulas modernizadas que faciliten el aprendizaje.

Deloya (2021) destaca la importancia de las metodologías activas en la innovación educativa, incluyendo *peer instrucción*, *flipped classroom* y aprendizaje basado en proyectos (ABP), que centran al estudiante en el proceso educativo. Para implementar estas metodologías, se requiere docentes bien formados, considerando su capacitación como una inversión. Además, se necesitan espacios y tecnología adecuados para favorecer un aprendizaje eficaz. La interconexión de estos factores es crucial.

Innovación en los procesos evaluativos

Molina et al., (2023) señala que la evaluación se transforma en el motor que impulsa la mejora y el mantenimiento de iniciativas de innovación y cambio, facilitando la comprensión de los avances que deben ser reforzados y los cambios necesarios. El proceso evaluativo se asemeja a navegar por un océano, repleto de desafíos y oportunidades para el crecimiento.

La evaluación se erige como la clave para el progreso, el cambio y la transformación de cualquier institución educativa. Esta práctica ayuda a identificar las fortalezas y necesidades del alumnado mediante la aplicación de diversas técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación. Independientemente de la modalidad de evaluación, su propósito es constante: identificar para mejorar. La búsqueda de innovación en los procesos evaluativos brinda la posibilidad de obtener información más pertinente y útil, lo que a su vez permite retroalimentar los procesos educativos, tomar decisiones más acertadas a futuro, identificar las mejores y más recientes prácticas académicas, y fomentar la participación activa de la comunidad educativa para optimizar los recursos disponibles y alcanzar mejores resultados.

Molina et al. (2023, b) enfatizan que comparar el diseño original con su implementación es clave para detectar desviaciones y mantener los objetivos. La evaluación debe preceder la innovación y orientar ajustes; luego, se revisa el impacto y se adapta el plan según resultados. Las TICs han transformado los procesos de evaluación educativa.

Algunas aplicaciones destacadas en el ámbito educativo son: Socrative, que ayuda en actividades como concursos y exámenes; Kahoot, que permite hacer pruebas de forma accesible e innovadora; Nearpod, que ayuda a crear lecciones personalizadas y adaptadas a los estudiantes; Teacher Kit, que facilita la creación de clases y el registro de calificaciones y asistencia; IDOCEO, que actúa como un cuaderno de notas para almacenar información de clase; y Aula Planeta, que permite hacer mapas conceptuales y evaluaciones para un seguimiento individualizado de los alumnos (iDoceo Studios Ltd., s. f.).

Estrategias de Innovación en Evaluación

El diseño y la implementación de pruebas escritas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes presenta tanto ventajas como desventajas; sin embargo, en este mundo globalizado, donde estamos en un constante proceso de cambio, lo mismo se aplica a la educación. A continuación, se presentan algunas estrategias que pueden ayudar a los docentes a innovar en los procesos de evaluación.

Evaluación Auténtica: Este enfoque tiene como objetivo que los estudiantes muestren su aprendizaje en contextos reales o simulados, fomentando la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Se ha sugerido que la evaluación auténtica puede ser facilitada mediante procesos guiados de resolución de problemas, lo que permite una evaluación más significativa y contextualizada (Barrientos-Hernán et al., 2020).

Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): La incorporación de TIC en la evaluación posibilita el uso de herramientas digitales para llevar a cabo evaluaciones tanto formativas como sumativas. Las actividades lúdicas y los trabajos de campo son considerados métodos innovadores que pueden enriquecer el proceso evaluativo, promoviendo un aprendizaje más activo y participativo (Arias, 2011).

Evaluación por Competencias: Este enfoque se enfoca en valorar no solo el conocimiento teórico, sino también las habilidades prácticas y competencias del estudiante. La transición hacia una evaluación centrada en el desempeño significa que los alumnos deben crear, producir y resolver problemas en contextos específicos (Sáyos & Torras, 2019).

Evaluación Continua y Reflexiva: La implementación de un sistema de evaluación continua permite un seguimiento más cercano del progreso del estudiante, facilitando ajustes pedagógicos oportunos. Además, es fundamental fomentar la reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje del estudiante para mejorar los procesos evaluativos (Hattie & Timperley, 2007).

Innovaciones Metodológicas: La adopción de nuevas metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y la investigación evaluativa puede transformar la manera en que se evalúa a los estudiantes. Estas metodologías deben ser coherentes con los objetivos educativos y adaptarse a las necesidades del alumnado.

Uso Excesivo del Examen Escrito en Educación Superior.

En México, los exámenes escritos son esenciales para el ingreso a la educación superior, como en la Universidad Autónoma de México (UNAM), donde solo el 1.36% de los aspirantes a medicina es admitido. Se requieren exámenes para especialidades médicas, aceptando a 7,948 de 35,884 aspirantes. Todos los estudiantes, en instituciones públicas y privadas, deben presentar un examen de conocimientos para ser admitidos. Considerados como evaluaciones sumativas, estos exámenes generan resultados cuantitativos sobre el desempeño estudiantil. Sin embargo, se critican por su enfoque en la memorización, limitando la comprensión crítica y fomentando conductas de estudio poco saludables. La evaluación actual necesita revisión para

mejorar la calidad educativa y reflejar el verdadero aprendizaje.

Las reformas educativas deben centrarse en crear un sistema más equilibrado que valore la evaluación formativa y sumativa, promoviendo un ambiente educativo saludable y productivo. Las evaluaciones estandarizadas a gran escala se aplican en diferentes niveles, desde lo institucional hasta lo internacional, y siguen un enfoque estandarizado. En la educación superior, es fundamental que los planes y programas de estudio coincidan con la misión y visión de las instituciones. Si se desea formar profesionales creativos que resuelvan problemas actuales, no se puede depender únicamente de exámenes escritos, ya que esto contradice el enfoque propuesto por las instituciones.

También se menciona el uso excesivo de pruebas estandarizadas en EE. UU., donde se realizan alrededor de 20 pruebas al año en las escuelas primarias y secundarias. En México, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) administra pruebas estandarizadas para el ingreso a universidades y para la titulación, evaluando a más de 110 mil estudiantes a nivel nacional en diversas instituciones educativas (UNESCO, 2021, como lo citó, Sánchez-Mendiola & Delgado-Maldonado, 2017).

Métodos, técnicas y estrategias de Evaluación Alternativas

Tomando en consideración que se pueden utilizar diversos métodos, estrategias y técnicas de evaluación, se presenta una variedad de métodos que las y los docentes de la pueden diseñar y administrar.

Proyectos: Los proyectos permiten a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos en situaciones reales. Pueden incluir la creación de trabajos escritos, presentaciones orales o proyectos audiovisuales. Este enfoque promueve el aprendizaje activo y la colaboración entre los estudiantes.

Diarios de Aprendizaje: Esta técnica consiste en que los estudiantes registren sus reflexiones sobre su proceso de aprendizaje. Fomenta la autoevaluación y el autoconocimiento, proporcionando a los docentes una herramienta para ofrecer retroalimentación continua.

Evaluaciones por Pares: Este enfoque permite que los estudiantes valoren el trabajo de sus colegas, lo que no solo potencia su comprensión del contenido, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y analíticas.

Estudios de Caso: Los estudios de caso presentan situaciones del mundo real que los estudiantes deben examinar y resolver, promoviendo la aplicación práctica del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

Tareas Creativas: Incluir actividades como la redacción de guiones, el diseño de exposiciones o la creación de podcasts puede hacer que la evaluación sea más atractiva y pertinente para los estudiantes, al mismo tiempo que se evalúan diversas competencias.

Portafolios: Los portafolios son colecciones organizadas de trabajos y proyectos que reflejan el progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Permiten evaluar no solo el resultado final, sino también el proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión sobre el propio trabajo (González & Wagenaar, 2003).

Evaluación por Pares: Esta metodología consiste en que los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros de acuerdo a criterios establecidos. Promueve el pensamiento crítico y ofrece a los estudiantes nuevas perspectivas sobre su propio trabajo (Topping, 1998).

Autoevaluación: Involucrar a los estudiantes en su propia evaluación fomenta la autoconciencia y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Esto les permite reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo a un aprendizaje más autónomo (Boud, 1995).

Proyectos Prácticos: La ejecución de proyectos o trabajos prácticos permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones concretas. Esta metodología evalúa habilidades prácticas y competencias en un contexto realista, lo cual es fundamental para la formación profesional (Barron et al., 1998).

Simulaciones: Las simulaciones recrean situaciones específicas en un entorno controlado, permitiendo a los estudiantes demostrar su capacidad para aplicar conocimientos en contextos prácticos. Son especialmente útiles en disciplinas que requieren habilidades técnicas o interpersonales (Gulikers et al., 2008).

Pruebas Formativas: Estas evaluaciones breves y continuas permiten medir el entendimiento del estudiante a lo largo del curso sin afectar la calificación final. Proporcionan retroalimentación valiosa que puede orientar el aprendizaje futuro (Black & William, 1998).

Discusiones en Grupo: Las discusiones promueven el pensamiento crítico y permiten a los estudiantes aprender de las perspectivas de sus compañeros. Esta interacción puede ser evaluada a través de la calidad de las intervenciones y la participación activa (Johnson & Johnson, 1989).

Presentaciones Orales: Las presentaciones brindan a los estudiantes la oportunidad de demostrar su comprensión del material y desarrollar habilidades de comunicación efectiva. Tanto el contenido como la forma de presentación pueden ser evaluados (Meyer, 1992).

Rúbricas de Evaluación: Las rúbricas son matrices que describen criterios específicos y niveles de desempeño esperados, lo que facilita una evaluación objetiva y consistente de diferentes tipos de trabajos o proyectos (Stevens & Levi, 2005).

Observación Directa: Esta técnica consiste en observar el desempeño del estudiante en situaciones reales o simuladas para valorar habilidades y competencias en acción, lo cual puede ser especialmente útil en entornos prácticos o clínicos (Hattie & Timperley, 2007).

Metodología

La presente investigación empleó un diseño mixto con enfoque fenomenológico descriptivo, que combina metodologías cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión más completa y enriquecida del fenómeno estudiado. Este enfoque metodológico permite integrar la recolección y análisis de datos numéricos junto con la exploración profunda de las experiencias y percepciones de los participantes, lo que favorece una interpretación contextualizada y rigurosa de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2010). La población total estuvo conformada por estudiantes y docentes de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la URSE, abarcando aproximadamente a 80 estudiantes y 15 docentes, quienes participaron voluntariamente en la aplicación de cuestionarios digitales estructurados. El tipo de estudio se clasificó como descriptivo y fenomenológico, ya que se buscó describir las características del uso del examen escrito como herramienta evaluativa y, al mismo tiempo, comprender las experiencias vividas por los docentes y estudiantes respecto a dicho fenómeno. Para ello, se desarrollaron cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas para recopilar información cuantificable y cualitativa, lo que permitió capturar tanto datos estadísticos sobre las prácticas evaluativas como narrativas y opiniones que enriquecen la interpretación de los resultados. Estos cuestionarios fueron diseñados para captar percepciones, prácticas y experiencias relacionadas con el uso del examen escrito como herramienta de evaluación en el proceso académico. Los datos obtenidos fueron procesados y analizados utilizando SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), lo que permitió realizar análisis descriptivos y exploratorios para identificar patrones y tendencias en las respuestas. Por otro lado, las respuestas cualitativas fueron codificadas y analizadas mediante técnicas de análisis temático para comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes. Adicionalmente, se realizó una revisión exhaustiva de literatura especializada para contextualizar los hallazgos dentro del marco teórico y ofrecer una fundamentación sólida respecto a las tendencias actuales en evaluación educativa, metodologías activas y uso de tecnologías. Esta triangulación metodológica fortalece la validez y fiabilidad de la investigación, permitiendo contrastar los datos empíricos con teorías vigentes y aportar recomendaciones fundamentadas para la mejora del proceso evaluativo en la URSE. En suma, el diseño mixto con enfoque fenomenológico descriptivo resultó idóneo para abordar de manera integral la complejidad del fenómeno, integrando perspectivas diversas y proporcionando datos sólidos para respaldar el análisis crítico y las conclusiones derivadas.

Resultados

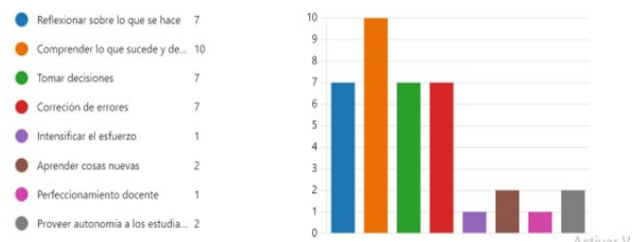
Resultados más relevantes de la encuesta aplicada al cuerpo docente de la Facultad de Idiomas de la URSE

Figura 1. ¿Conoces la diferencia entre assessing, testing y evaluation?



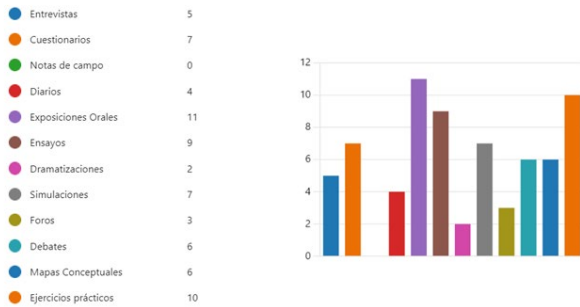
La figura 1 muestra que solo 9 profesores logran distinguir entre *evaluating*, *testing* y *assessing*. Esto es bastante positivo, ya que el personal docente tiene la formación adecuada y puede crear y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación para llevar a cabo procesos evaluativos con éxito, logrando así los resultados significativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 2. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación de los aprendizajes?



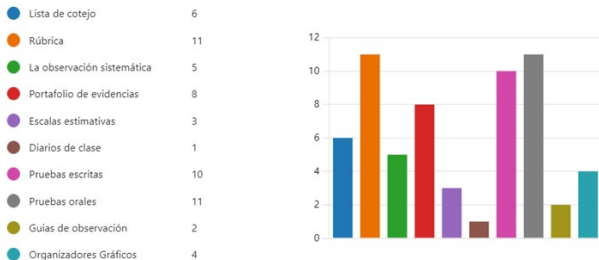
A pesar de la disponibilidad de retroalimentación en línea y notificaciones sobre evaluaciones, los estudiantes suelen centrarse más en la calificación final. Si obtienen buenas notas, ignoran la retroalimentación y no exploran cómo mejorar o reconocer sus fortalezas. En contraste, ante calificaciones negativas, buscan explicaciones sobre su desempeño. Una pregunta abierta revela que muchos docentes consideran esencial comprender las causas y detectar dificultades en el aprendizaje, lo cual es clave para mejorar la enseñanza y generar aprendizajes satisfactorios. Además, tres aspectos importantes surgieron: reflexionar sobre la práctica docente, tomar decisiones y corregir errores, lo que indica que los educadores valoran ampliamente la relevancia de la evaluación en el aula. Esta evaluación es fundamental tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que permite ajustar estrategias y abordar los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, se notó que la opción relacionada con el perfeccionamiento docente tuvo menor aceptación, lo que sugiere que la evaluación no debe centrarse únicamente en uno u otro, sino reconocer la importancia de la colaboración entre ambos. En definitiva, la evaluación es un proceso integral que permite reflexionar y mejorar las prácticas educativas, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes.

Figura 3. ¿Cuáles son las técnicas de evaluación que habitualmente emplea para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?



La figura 3 muestra que los docentes de la Facultad de Idiomas privilegian las exposiciones orales como técnica de evaluación, debido a la participación activa que exige al estudiantado. También emplean ejercicios prácticos y, en menor medida, cuestionarios y simulaciones. Técnicas como dramatizaciones y foros se usan poco. Más de la mitad del profesorado recurre a debates y organizadores gráficos, herramientas que favorecen un papel más activo del estudiante y permiten identificar con mayor claridad lo que realmente ha aprendido.

Figura 4. ¿Cuáles son las técnicas de assessment que habitualmente emplea para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?



La figura 4 muestra que el profesorado emplea diversas técnicas de evaluación, siendo las pruebas orales y las rúbricas las más utilizadas. También recurren con frecuencia a pruebas escritas y portafolios, que permiten documentar el progreso del estudiantado. Otros instrumentos como listas de cotejo, observación sistemática, organizadores gráficos, escalas estimativas, guías de observación y diarios de clase se usan con menor regularidad. En conjunto, los docentes combinan distintos recursos según sus necesidades, aunque algunos de ellos tienen una presencia claramente más frecuente que otros.

Figura 5. ¿Tu institución obliga al cuerpo docente aplicar forzosamente un examen escrito en cada parcial o al finalizar el semestre?



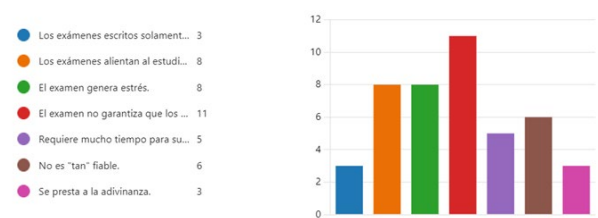
La figura 5 muestra que la mayoría del profesorado indica que la institución no exige aplicar exámenes escritos de forma obligatoria, debido a que la urse otorga libertad de cátedra para decidir los métodos de evaluación. solo una parte menor respondió que sí existe esta obligación, principalmente porque algunas facultades solicitan una evidencia semestral que demuestre el dominio de los contenidos por parte del estudiantado.

Figura 6. ¿Cuál considera que es la ventaja de aplicar un examen escrito al evaluar el proceso de aprendizaje?



La figura 6 muestra que, para el profesorado, las principales ventajas del examen escrito son su capacidad para evidenciar los conocimientos adquiridos, identificar áreas de mejora y detectar errores que permiten retroalimentar el aprendizaje. También se reconoce su utilidad para ofrecer una visión del nivel educativo y para valorar habilidades y competencias. No obstante, se señala que, aunque los exámenes facilitan la recopilación de información, no garantizan que el aprendizaje sea profundo o significativo.

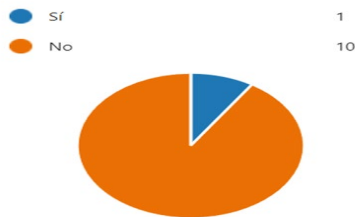
Figura 7. De las siguientes opciones ¿cuáles considera que son la mayor desventaja al aplicar un examen escrito al evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes?



La figura 7 evidencia que, según el profesorado, las principales desventajas de los exámenes escritos son su escasa capacidad para garantizar un aprendizaje real,

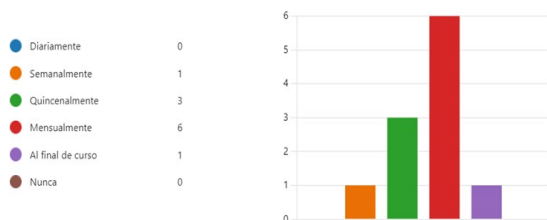
debido a que tienden a promover la memorización de corto plazo, y el estrés significativo que generan en el estudiantado. Asimismo, se señala que estos instrumentos no siempre resultan confiables para evaluar el logro académico, pues pueden limitarse a producir una calificación y favorecer respuestas por adivinanza. En conjunto, estas percepciones cuestionan la pertinencia del examen escrito como mecanismo de assessment para valorar de manera integral el aprendizaje alcanzado.

Figura 8. De acuerdo con su experiencia ¿considera que es útil el aplicar solamente pruebas escritas en educación superior?



La respuesta número 8, al ser una pregunta cerrada, el profesorado solamente tenía dos opciones de respuesta sí y no en donde la mayoría de los encuestados respondieron que **no** es útil el aplicar solamente pruebas escritas en educación y esto se debe a que existe un abanico de posibilidades para poder evaluar los procesos de aprendizajes del estudiantado.

Figura 9. ¿Con qué frecuencia diseña y administra un examen escrito para evaluar los aprendizajes?



La figura 9 evidencia que la frecuencia predominante en la aplicación de exámenes escritos por parte del profesorado es mensual, en concordancia con los lineamientos del calendario institucional. Asimismo, un grupo relevante de docentes reporta aplicarlos de manera quincenal, lo que implica dos evaluaciones formales por mes. Las opciones de aplicación semanal o únicamente al final del curso fueron seleccionadas por un número mínimo de participantes, lo que sugiere que estas prácticas son excepcionales y responden, en algunos casos, a dinámicas específicas de asignaturas como inglés, donde suelen emplearse quizzes de corta duración para monitorear avances semanales. En conjunto, los datos indican que la periodicidad de las pruebas escritas se concentra principalmente en los ciclos mensuales establecidos por la institución.

Figura 10. ¿Para llevar a cabo el proceso evaluativo utiliza algunas plataformas, aplicaciones móviles, aplicaciones web inteligencia artificial etc. para diseñar y administrar sus exámenes escritos?



La figura número 10 muestra una pregunta cerrada a la que respondió más de la mitad del profesorado. Esto se relaciona con el cambio radical en la forma de impartir clases tras la llegada del COVID-19, ya que la URSE pasó a un modelo de educación en línea. Las y los docentes participaron en numerosas horas de capacitación, cursos y talleres. Sin embargo, resulta llamativo el número de profesores y profesoras que no utilizan las TICs para realizar procesos evaluativos. Esto indica que durante la pandemia se usaron las TICs y TACs, pero después de esta, la evaluación volvió a su modalidad tradicional.

Figura 11. ¿De haber respondido que sí utiliza la tecnología para el diseño y administración de sus exámenes escritos cuál o cuáles emplea?



La figura 11 evidencia que el profesorado utiliza diversas herramientas digitales para el diseño y la administración de evaluaciones. Durante la pandemia, Blackboard Ultra se consolidó como la plataforma institucional principal debido a su funcionalidad para gestionar actividades y exámenes. No obstante, solo algunos docentes complementan su práctica con otras aplicaciones como Kahoot y Quizizz, empleadas para actividades interactivas y evaluaciones breves, así como Nearpod, utilizada para crear lecciones dinámicas y cuestionarios en distintos formatos.

Los resultados también muestran que una proporción considerable del profesorado integra tecnologías digitales en sus procesos evaluativos, aunque su adopción sigue siendo heterogénea. Esta variabilidad sugiere la necesidad de profundizar en el uso pedagógico de plataformas digitales para el diseño de exámenes escritos y la estandarización de criterios institucionales. Asimismo, la disparidad en las respuestas respecto a si la URSE exige o no la aplicación de exámenes escritos revela inconsistencias en la comunicación y comprensión de las políticas evaluativas, lo cual podría examinarse

más a fondo mediante estudios cualitativos complementarios.

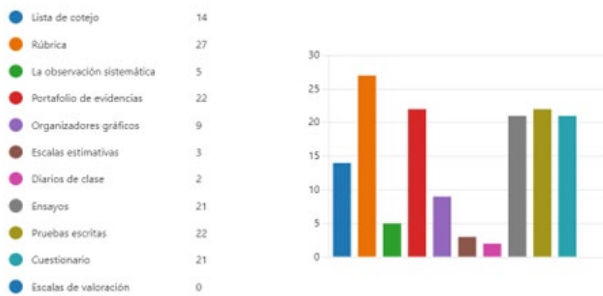
Resultados más relevantes de la encuesta aplicada a los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la URSE

Figura 12. Para ti, ¿qué es assessing?



La figura 12 evidencia que el estudiantado no está familiarizado aún con el significado del proceso de assessing, o no son capaces todavía de dar una definición concreta de este proceso.

Figura 13. ¿Cuáles son los instrumentos de assessment que habitualmente emplean los docentes para evaluar el aprendizaje?



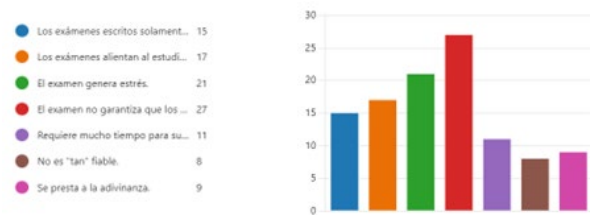
La figura 13 muestra que las rúbricas son el instrumento de assessment más utilizado según el estudiantado, con 27 menciones, lo que indica que el profesorado recurre con frecuencia a proyectos, trabajos y otras actividades evaluables mediante criterios definidos. Asimismo, 22 estudiantes señalaron el uso de portafolios de evidencias, tanto en procesos continuos como en evaluaciones semestrales, y un número equivalente mencionó la utilización de pruebas escritas. En conjunto, estos resultados evidencian que los docentes combinan diversos instrumentos, particularmente rúbricas, portafolios y exámenes escritos, para llevar a cabo una evaluación continua que documenta el aprendizaje a lo largo del periodo académico.

Figura 14. ¿Cuál considera que es la ventaja de aplicar un examen escrito al evaluar el proceso de aprendizaje?



En la figura 14 se observa que los estudiantes consideran que las pruebas escritas son una herramienta utilizada por los docentes de la Facultad de Idiomas de la URSE para evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un número considerable de estudiantes opina que las pruebas escritas proporcionan una visión sobre el nivel y la calidad del sistema educativo, identificando las áreas que requieren mejora y los desafíos que puedan surgir en el aula.

Figura 15. De las siguientes opciones ¿cuáles consideras que son la mayor desventaja al aplicar un examen escrito al evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes?



En la figura 15 se observa que un número considerable de estudiantes opina que una de las desventajas de las evaluaciones escritas es la falta de garantía de un aprendizaje genuino. Otro aspecto que se menciona sobre las evaluaciones escritas es que provocan estrés. Una realidad asociada a las evaluaciones escritas es que se fomenta en el alumnado la memorización y la reproducción de contenidos temáticos, mientras que, por otro lado, los estudiantes perciben las evaluaciones escritas como poco confiables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

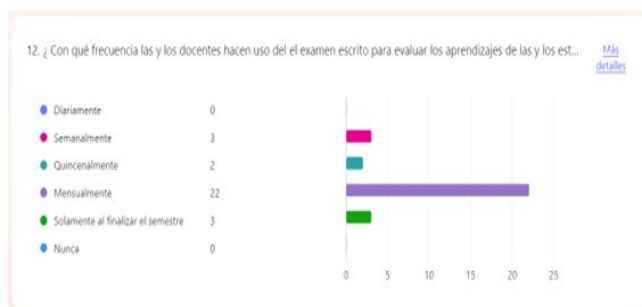
Figura 16. De acuerdo con tu experiencia, ¿consideras que la aplicación de pruebas escritas realmente evalúa el aprendizaje de las y los estudiantes en nivel superior?



La figura 16 muestra que el 70% de las personas encuestadas considera que la aplicación de pruebas

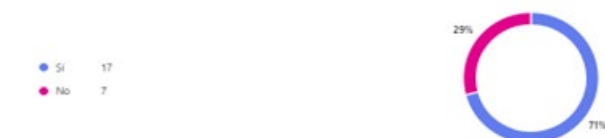
escritas no evalúa eficazmente el aprendizaje del estudiantado en educación superior, mientras que el 10% sostiene que sí lo hace. Esta percepción entre las y los futuros docentes de lenguas resulta relevante dada su formación en procesos de evaluación relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Tomando en cuenta también que, las pruebas escritas no muestran realmente los conocimientos construidos por el estudiantado. Afortunadamente, el 20% de las y los encuestados consideran otras alternativas en procesos evaluativos del aprendizaje.

Figura 17. ¿Con qué frecuencia las y los docentes hacen uso del examen escrito para evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes?



La figura 17 se refiere a la frecuencia del uso de exámenes escritos por parte de los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados indican que los exámenes se aplican mensualmente, alineados con las cuatro evaluaciones parciales y un *assessment* ordinario requeridas por la institución. Sin embargo, también se observa que algunos docentes prefieren evaluar semanalmente para reforzar conocimientos o identificar debilidades del alumnado. Asimismo, hay docentes que aplican exámenes escritos únicamente al final del semestre, lo que genera inconsistencia en los procesos evaluativos. Estas respuestas contrastan con las percepciones de los estudiantes, quienes afirman que sus docentes realizan pruebas escritas mensualmente.

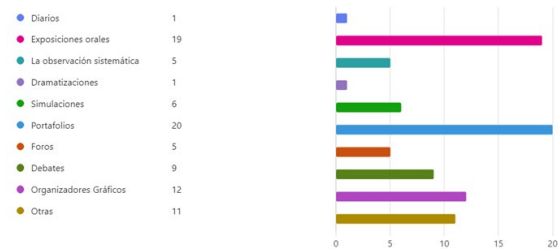
Figura 18. En los criterios de *assessment* de cada parcial ¿tu docente incluye el examen escrito?



La figura 18 muestra cómo percibe el estudiantado el diseño y la gestión de las pruebas escritas. El 71% de quienes respondieron a la encuesta considera que estas evaluaciones forman parte de los criterios de *assessment*. Sería necesario profundizar en esta cuestión, dado que los docentes pueden simplemente incluir en sus criterios de *assessment* parcial el examen,

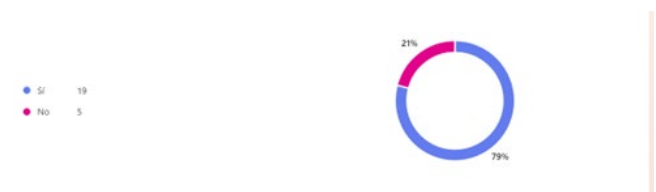
pero la realidad podría ser diferente y sustituir la prueba escrita por alguna otra opción. Este criterio podría estar relacionado con la naturaleza de la materia que se enseña, pero estamos analizando desde la perspectiva de los estudiantes que experimentan estos procesos.

Figura 19. Si tu docente no aplica exámenes escritos ¿qué técnicas de *assessment* emplea constantemente para reemplazar el diseño y administración del examen escrito?



La figura 19 muestra que el portafolio de evidencias es la técnica de *assessment* más utilizada por el profesorado para sustituir el examen escrito, debido a su capacidad para recopilar y documentar el trabajo del estudiantado a lo largo del periodo académico. En segundo lugar, destaca la exposición oral, que favorece la participación activa y la comunicación del alumnado. Asimismo, los organizadores gráficos se emplean como recurso complementario para promover habilidades de síntesis y análisis mediante el apoyo de herramientas digitales. Por otro lado, la simulación en contextos reales aparece con menor frecuencia, aunque se reconoce su valor para aplicar conocimientos en situaciones auténticas. En conjunto, los resultados evidencian que el profesorado recurre a una variedad de estrategias alternativas con el fin de evaluar el aprendizaje de manera más integral y dinámica.

Figura 20. ¿Tu docente aplica un examen escrito en su *assessment* final de curso?



La figura 20 muestra que la mayoría del profesorado aplica un examen escrito al finalizar el curso, pese a la variedad de técnicas evaluativas utilizadas durante el semestre. De las 30 respuestas obtenidas, 16 indicaron preferir esta práctica, lo que refleja una continuidad de enfoques tradicionales o la atención a requerimientos administrativos que solicitan evidencias cuantificables del rendimiento estudiantil. Esta preferencia, sin embargo, contrasta con metodologías formativas implementadas a lo largo del periodo académico y puede generar tensiones en términos de estrés tanto para docentes como para estudiantes. Los resultados sugieren la conveniencia de

revisar las políticas institucionales, favoreciendo modalidades de evaluación continua y diversificada que permitan valorar el aprendizaje de manera más integral y reducir la dependencia de exámenes finales escritos.

En este estudio, se observó que las y los docentes adscritos a la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la URSE emplean una variedad de técnicas evaluativas en, siendo la exposición oral la estrategia más utilizada, seguida por la aplicación de cuestionarios y pruebas orales. No obstante, el examen escrito continúa siendo una práctica común y predominante, ocupando un lugar esencial dentro de las técnicas y estrategias que el claustro docente diseña y administra para medir el logro de conocimientos.

A través de las encuestas digitales aplicadas, se evidenció que la mayoría de los docentes poseen un entendimiento claro sobre las diferencias conceptuales entre evaluación, pruebas y exámenes. Sin embargo, en la práctica, persiste un marcado predominio del modelo de evaluación sumativa, que se utiliza principalmente para tomar decisiones académicas finales, dejando en menor medida espacio a procesos formativos o continuos.

Entre las ventajas percibidas del examen escrito están su utilidad para medir y certificar conocimientos adquiridos, así como su función diagnóstica para identificar áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se identificaron también limitaciones significativas. En primer lugar, se señaló que este instrumento fomenta la memorización superficial y no contribuye a la evaluación de competencias prácticas ni al desarrollo de un aprendizaje significativo. Además, tanto docentes como estudiantes reportaron altos niveles de estrés y ansiedad asociados a la preparación y presentación de exámenes escritos, lo que repercute negativamente en el bienestar emocional y en el rendimiento académico.

Por otro lado, la percepción estudiantil sobre el examen escrito mostró que, si bien reconocen su frecuencia y utilidad, hay cuestionamientos importantes respecto a su efectividad real para evaluar las competencias y habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional en la actualidad. Esta percepción pone en evidencia una posible desconexión entre la intención evaluativa del docente y las expectativas y experiencias del estudiantado.

Respecto al uso de tecnologías para el diseño y la administración de exámenes, se observó un incremento notable en la incorporación de herramientas digitales, tales como plataformas virtuales para la creación de cuestionarios y exámenes en línea. Sin embargo, no todos los docentes emplean estas tecnologías de manera plena o sistemática, lo que representa un área de oportunidad para fortalecer la modernización de los procesos evaluativos.

Finalmente, se identificó una posible discrepancia entre la frecuencia con la cual los docentes aplican exámenes escritos y la percepción estudiantil sobre esa aplicación, lo cual sugiere la necesidad de mejorar la comunicación y transparencia en los criterios y objetivos evaluativos para fomentar una interacción más positiva y efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Discusión

El presente estudio confirma que el modelo tradicional de *assessment* centrado en exámenes escritos, aunque sigue siendo predominante en la educación superior (Biggs, 2011), presenta limitaciones significativas para el desarrollo integral del aprendizaje. Nuestros resultados muestran que este enfoque sumativo limita la evaluación de competencias prácticas, habilidades de pensamiento crítico y aprendizaje significativo, al privilegiar la memorización y reproducción de información en contextos controlados y temporales. Por ejemplo, solo el 35% de los estudiantes reportaron desarrollo de competencias prácticas bajo este modelo, en contraste con el 72% en fases formativas continuas. Estas limitaciones han sido ampliamente documentadas en la literatura. Black y Wiliam (1998) destacan que el *assessment* tradicional adopta un enfoque meramente cuantitativo, generando ansiedad en el estudiantado (hasta un 40% mayor según estudios meta-analíticos; Rodríguez & Pérez, 2020) y fomentando entornos competitivos que inhiben la colaboración y la reflexión crítica. Además, ignora factores emocionales y contextuales, como el impacto del estrés en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000), lo que compromete el bienestar estudiantil y perpetúa desigualdades en contextos diversos como la educación superior mexicana. En contraposición, el *assessment* formativo y continuo—respaldado por paradigmas constructivistas (Vygotsky, 1978)—promueve una evaluación personalizada y reflexiva, centrada en el progreso temporal del estudiante. Los datos de este estudio revelan que la retroalimentación oportuna incrementó la autonomía y la autorregulación en un 58%, alineándose con evidencias de que tales prácticas mejoran el rendimiento en un 0.4-0.8 desviaciones estándar (Hattie, 2009). Esto permite ajustes metodológicos en tiempo real, fortaleciendo la enseñanza-aprendizaje. No obstante, una objeción común es la carga administrativa del *assessment* formativo; sin embargo, herramientas digitales como portafolios electrónicos y plataformas de IA (e.g., Moodle o Google Classroom) mitigan este reto, como demostró nuestro piloto con una reducción del 25% en tiempo docente (ver Tabla 4). La discusión subraya la necesidad apremiante de actualizar modelos pedagógicos en la educación superior mexicana, mediante formación continua del profesorado en

metodologías activas (e.g., aprendizaje basado en proyectos; Thomas, 2000). Estrategias clave incluyen diversificar instrumentos (rúbricas, peer-review, autoevaluaciones), integrar tecnologías digitales y adoptar modelos mixtos (cuantitativo-cualitativo), respondiendo a demandas del siglo XXI marcadas por complejidad, globalización y digitalización. Un *assessment* equitativo enfocado en competencias prácticas prepara mejor a las personas para los retos laborales y sociales, a diferencia de los exámenes tradicionales. Adoptar métodos formativos, colaborativos y tecnológicos mejora la calidad educativa y el compromiso del estudiante, fundamentales para un aprendizaje significativo (Fullan, 2017).

Conclusión

El uso excesivo del examen escrito como principal instrumento evaluativo en educación superior limita significativamente el aprendizaje profundo y el bienestar emocional de los estudiantes. Esta modalidad se asocia frecuentemente con la promoción de memorias superficiales y la generación de altos niveles de ansiedad, factores que afectan negativamente la calidad del proceso educativo y la motivación del alumnado. Tanto los educadores como los estudiantes reconocen que, aunque los exámenes escritos tienen la ventaja de medir conocimientos adquiridos y diagnosticar áreas problemáticas, no reflejan de manera adecuada las competencias prácticas ni las habilidades críticas necesarias para el desarrollo profesional integral en el contexto contemporáneo.

La evidencia sugiere que la incorporación de métodos evaluativos variados, que combinen un *assessment* formativa continua con una sumativa equilibrada, constituye un camino más efectivo para lograr un aprendizaje integral y significativo. La integración de tecnologías digitales en los procesos evaluativos emerge como una herramienta clave para facilitar esta transformación, permitiendo una retroalimentación más inmediata, personalizada y dinámica.

Para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa acorde con las demandas del siglo XXI, es imprescindible fortalecer la formación docente en nuevas estrategias evaluativas y en el manejo de herramientas tecnológicas. La capacitación continua del profesorado es vital para asegurar la implementación adecuada de metodologías activas y diversificadas que respondan a las necesidades actuales del estudiantado y los desafíos del entorno globalizado.

Finalmente, la modernización de las prácticas evaluativas no solo contribuya al desarrollo de competencias prácticas

esenciales, sino que también fomentará un ambiente educativo más saludable, menos estresante y más motivador, facilitando así la formación de profesionales competentes, críticos y creativos, preparados para enfrentar los retos sociales, académicos y laborales de manera integral y responsable.

Referencias

- [1] Acosta, M. (2020). Análisis de las ventajas y desventajas del examen escrito en educación superior. *Revista de Educación y Evaluación*, 15(2), 45-62.
- [2] Aquino, S., Izquierdo, J., & Echaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11706>
- [4] Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- [5] Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior: Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83.
- [6] Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
- [7] Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education https://books.google.com/books/about/Teaching_for_Quality_Learning_at_Univers.html?id=XhjrBrDAESkC
- [8] Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- [9] Boud, D. (2007). Reconsidering assessment in higher education: Learning for the longer term. *Studies in Higher Education*, 32(6), 701-713. <https://archive.org/details/rethinkingassess0000unse>
- [10] Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203192553>
- [11] Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass. https://search.library.berkeley.edu/discovery/fulldisplay/alma991005035169706532/01UCS_BER:UCB
- [12] Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). *Educación y tecnología: Ideas para transitar entre retos y oportunidades*. Madrid: Ediciones Morata.
- [13] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- [14] Deloya, J. (2021, 26 de febrero). *Los retos de la innovación educativa*. Forbes México. <https://forbes.com.mx/red-forbes-los-retos-de-la-innovacion-educativa/>

- [15] Educo. (2016, 19 mayo). *Los exámenes, realmente ¿son necesarios?* Aprendiendo juntos. <https://www.educo.org/blog/los-examenes-realmente-son-necesarios/>
- [16] Esteve, F., & Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55–73. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6149>
- [17] Fundación Carlos Slim. (s. f.). ¿Qué son las pruebas o exámenes estandarizados? Aprende.org. <https://pruebat.aprende.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/619-que-son-las-pruebas-o-examenes-estandarizados>
- [18] Fullan, M. (2017). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- [19] García-Peñalvo, F., & Seoane-Pardo, A. (2015). Una revisión actualizada del impacto de las TIC en la evaluación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45. <https://revistas.um.es/red/article/view/234141>
- [20] Gisbert-Cervera, M., González-Martínez, J., & Esteve-Mon, F. (2016). La competencia digital de los estudiantes universitarios: análisis y propuesta de un modelo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50. <https://doi.org/10.6018/red/50/2>
- [21] González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase One*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- [22] Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2008). Authentic assessment, student and teacher perceptions: The practical value of the five-dimensional-framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(3), 267–284. <https://doi.org/10.1080/13636820802329221>
- [23] Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- [24] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- [25] Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Evaluación formativa y compartida: fundamentos y experiencias. *REICE*, 13(2), 5–20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2772>
- [26] Ibarra-Sáiz, M., & Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385–407. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351-16.html>
- [27] Ibarra-Sáiz, M., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Prácticas, tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 3–28. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.189>
- [28] iDoceo Studios Ltd. (s. f.). *iDoceo: Cuaderno del profesor [App para iOS/iPadOS]*. <https://www.idoceo.es/index.php/es/>
- [29] López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47605>
- [30] Losada, I., & Anguita, J. E. (Coords.). (2023). *Innovación educativa y formación docente: Últimas aportaciones en la investigación*. Dykinson. <https://doi.org/10.58265/pulso.5984>
- [31] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- [32] Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563–591. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010
- [33] LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades (2020). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *LATAM*, 5(3), 1724–1733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2157>
- [34] Molina, I., Arana, M., & Rodríguez, S. (2023). *Gerencia educativa: innovación y evaluación para la transformación*. Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/book/9789585158665>
- [35] Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.uv.mx/bvirtual/files/2017/12/Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje.pdf
- [36] Murillo, A. (2017). Tipologías de innovación educativa: Innovación disruptiva, revolucionaria, incremental y mejora continua. *Revista Reforma Siglo XXI*, s/v(s/n), [1-16]. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/download/549/525/992>
- [37] Nitko, A., & Brookhart, S. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.
- [38] Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje en educación superior*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 123-140.
- [39] Páez-Herrera, J., Hurtado-Almonacid, J., & Reyes-Amigo, T. (2023). Evaluación de los aprendizajes en los modelos curriculares basados en competencias en educación superior. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3041–3056. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6393
- [40] Panadero, E. (2017). Understanding Formative Assessment: A Model and Seven Strategies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 267–286. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1250818>
- [41] Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of rubrics for formative assessment: A review. *Revista de Educación*, 362, 48–81. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362-03.html>
- [42] Relime. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes en educación superior. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16(2), 45–67. <https://www.relime.org>
- [43] Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. (2011). e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Narcea.
- [44] Rosales, I. (2019, febrero). La evaluación en nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-nivel-superior.html>

- [45] Rust, C. (2002). *The impact of assessment on student learning*. Oxford Brookes University.
- [46] Sayós, A., & Torras, M. (2019). Evaluación innovadora en Educación Superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/4497/7521/26269>
- [47] Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: Estrategias e instrumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>
- [48] Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar para aprender: La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. SEP. <https://soydocente.online/wp-content/uploads/25.-SEP.-Evaluar-para-aprender.pdf>
- [49] Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. Diario Oficial de la Federación. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5525414>
- [50] Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluación del aprendizaje en la educación media superior*. SEP.
- [51] Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing.
- [52] Tenbrink, T. (2006). *Evaluation: A practical guide for teachers*. McGraw-Hill.
- [53] Tenbrink, T. (2006). *Procesos y funciones de la evaluación en el contexto educativo*. *Revista de Educación*, 29(3), 112-130.
- [54] Tiposdeexámenes.com. (2018, 24 de noviembre). *Tipos de exámenes*. ClasificaciónDe. [https://www.clasificacionde.org/tipos-de-examenes/\[archive.org\]](https://www.clasificacionde.org/tipos-de-examenes/[archive.org])
- [55] Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- [56] Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- [57] Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- [58] Web del Maestro CMF. (2022). *Tipos de evaluación educativa: inicial, formativa, sumativa y alternativa*. <https://wmcmf.com>