

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1023>

Evaluación formativa como estrategia en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes universitarios

Formative assessment as a strategy for developing university students' professional competencies

Diana Alexandra Larreátegui Moreno

<https://orcid.org/0009-0008-8422-375X>

diana.larreategui@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja

Loja - Ecuador

Karina Alejandra Ruiz Peralta

<https://orcid.org/0000-0001-9612-0039>

karuizp@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja

Loja - Ecuador

Artículo recibido: 10 marzo 2025

- Aceptado para publicación: 20 abril 2025

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado Evaluación formativa como estrategia en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes universitarios tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el uso de la evaluación formativa y la consecución de competencias profesionales, tomando como caso de estudio a los alumnos de la carrera de Administración Pública de la Universidad Nacional de Loja. La investigación tuvo una metodología de enfoque cuantitativo donde el principal instrumento de recolección de datos fue la encuesta estructurada con escala de Likert, una enfocada en la evaluación formativa y otra en la consecución de competencias formativas. Tomando como base teórica la importancia de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una carrera universitaria, se pudo determinar que en la carrera en mención se emplea en muy buena medida la evaluación en sus tres funciones, formativa, diagnóstica y sumativa. Además, por medio de la aplicación de la prueba estadística de Rho de Spearman se logró determinar que las dos variables poseen una potencial relación, sin que esto demuestre necesariamente causalidad; no obstante, sirve como punto de apoyo para corroborar lo que mencionan las bases teóricas sobre evaluación educativa y la importancia de la evaluación formativa en la formación de las competencias profesionales de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa, competencias profesionales, evaluación

ABSTRACT

The present research paper entitled "Formative Assessment as a Strategy for Developing Professional Competencies in University Students" aimed to evaluate the potential relationship between the use of formative assessment and the attainment of professional competencies in training professionals, using students from the Public Administration program at UNL as a case study. This applied research employed a mixed-methods approach, with the primary data collection tool being a structured survey divided into two dimensions: one focused on formative assessment and the other on competency attainment. Grounded in the theoretical framework highlighting the importance of formative assessment in university-level teaching and learning processes, the study found that the most commonly practiced assessment type in the program was diagnostic, followed by summative, with formative being the least utilized. Additionally, through the application of Spearman's Rho statistical test, a potential correlation between the two variables was identified, confirming the theoretical foundations on educational assessment and the significance of formative evaluation in professional training.

Keywords: formative assessment, professional competencies, evaluation

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un proceso fundamental en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, ya que permite medir, analizar y mejorar tanto el desempeño de los estudiantes como la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes (Castillo y Cabrerizo, 2010), (Foronda y Foronda, 2007) y (Castillo y Cabrerizo, 2010). Se puede decir que, en términos generales, la evaluación se concibe como un mecanismo para recopilar información sobre el progreso del alumnado, lo cual tiene como fin el tomar decisiones informadas que optimicen el proceso educativo, ya sea de un pequeño grupo o de un sistema educativo completo. En el transcurso del texto se indicará que la evaluación tiene un alcance que va más allá de la simple medición de resultados; y que implica comprender cómo los estudiantes construyen su conocimiento, como identificar sus fortalezas y debilidades, y como diseñar intervenciones que fomenten un aprendizaje significativo. En este sentido, la evaluación no es un fin en sí mismo, sino una herramienta al servicio de la mejora continua de la educación (Gutierrez, 2021).

En el presente trabajo académico se abordará la temática específica de la evaluación formativa, la cual ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas debido a su enfoque procesual y orientador (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). A diferencia de la común y conocida evaluación sumativa, que se centra en la calificación y certificación de los aprendizajes al final de un período, la evaluación formativa se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua y acompañando de manera individual a los alumnos (Castillo y Cabrerizo, 2010). Según la Secretaría de Educación Pública (2024) el objetivo principal de este tipo de evaluación es proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva tanto a los estudiantes como a los docentes, permitiendo ajustes inmediatos que favorezcan el logro de los objetivos educativos. Este enfoque no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino que también fomenta la autonomía y la reflexión crítica en los estudiantes.

Por otra parte, se analizó la consecución de competencias profesionales, las cuales según (Aguirre, 2020) son conjuntos integrados de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los egresados universitarios desempeñarse eficazmente en contextos laborales específicos, resolver problemas complejos y adaptarse a entornos cambiantes. Estas competencias son fundamentales, ya que, conectan la formación académica con las demandas reales del mercado laboral, garantizando que los profesionales no solo dominen teorías, sino también su aplicación práctica, fomentando la empleabilidad, la innovación y el impacto social (Torres y Herrera, 2022; Torres Zambrano y Rincón Rueda, 2024). En una carrera universitaria, el desarrollo sistemático a través de metodologías activas, evaluación formativa y experiencias situadas; asegura que los estudiantes alcancen un perfil de egreso alineado con estándares nacionales e internacionales, potenciando su contribución al desarrollo económico y la mejora de su disciplina (Alpizar y Molina, 2018) y (Barrera y López, 2024).

La presente investigación pretende profundizar en el estudio de la evaluación formativa, analizando sus fundamentos teóricos, sus estrategias de implementación y, fundamentalmente, su rol catalizador en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. Por este motivo, es necesario abordar las definiciones claves para el estudio

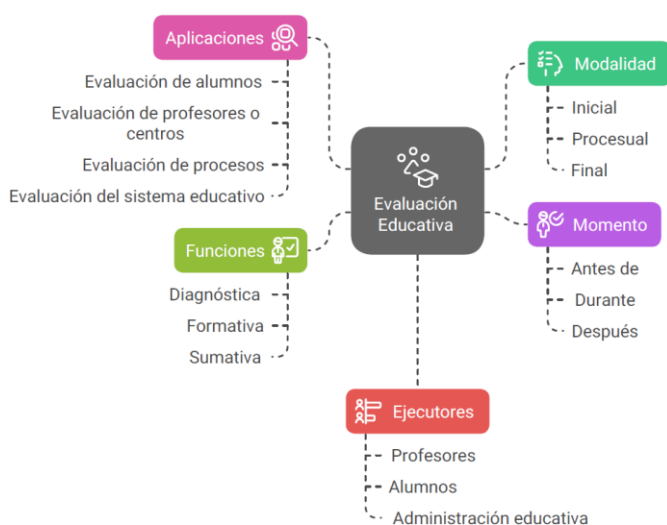
Evaluación educativa

Encontrar un solo concepto de evaluación que englobe todas las aristas de este proceso, termina siendo una tarea sumamente compleja. La cantidad de conceptos existentes sobre esta temática son tantos como autores que se han decidido a escribir sobre ella; nombres como: Tyler (1950), Crombach (1963), Suchman (1972), De la Orden (1972), Atkinson (1978), el comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en EEUU, Glass y Ellet (1980), y muchos más, se han aventurado a conceptualizar la “*evaluación*”; todos acertados a su manera y en su espacio.

Sin embargo, Castillo y Cabrerizo (2010) manifiestan que “(...) el concepto evaluación en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo de la cátedra en general (...)” (p. 9), por lo tanto, no se podría hablar un solo concepto o de una concepción genérica que abarque todos los aspectos de la educación

En este sentido, la evaluación puede ser abordada desde varias aristas, según la característica que se desee apreciar. Según Rotger (1990) un correcto proceso evaluativo debe ser: integrativo, formativo, continuo, recurrente, criterial, decisorio y cooperativo. Con esta base, Castillo y Cabrerizo (2010) presentan una clasificación de las modalidades de la evaluación, la cual intenta facilitar la comprensión de esta temática, dicha categorización se presenta en la siguiente tabla resumen:

Figura 1
Modalidades de la evaluación educativa



Nota. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2010, p. 33)

Tal como se puede apreciar, una evaluación puede ser aplicada o procesada en función del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje o el sujeto que la realiza, así como en función del

objetivo que se tiene para realizarla. Por la propia materia de la presente investigación, la evaluación formativa será el centro del abordaje del siguiente apartado.

La evaluación formativa es uno de los enfoques más relevantes y transformadores dentro de los tipos de evaluación educativa Ramírez et al. (2018), según los autores, a diferencia de la evaluación sumativa, la cual se centra en medir los resultados finales de un proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formativa tiene un carácter continuo, procesual y orientador (Garrochamba Pullaguari y Ruiz Peralta, 2025). Para la Secretaría de Educación Pública (2024) el principal objetivo de este tipo de evaluación es el de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la recopilación de información sobre el progreso del alumnado, la identificación de dificultades y la provisión de una oportuna y constructiva retroalimentación. En concordancia, para Castillo y Cabrerizo (2010) este tipo de evaluación no busca calificar o juzgar, sino más bien apoyar el desarrollo de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas para garantizar que se alcancen los objetivos de aprendizaje durante el propio proceso, es decir, en el camino.

Según se señaló con anterioridad, uno de los aspectos clave de la evaluación formativa es su enfoque en la retroalimentación, según la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) con aquello se busca que este tipo de evaluación sea específica, clara y orientada a la acción; lo que permite a los estudiantes comprender sus errores y buscar la manera de cómo corregirlos; “(...) este ajuste puede ser inmediato o para lecciones futuras” (p.10).

La retroalimentación no solo debe provenir del docente, sino que también puede fomentarse entre pares e incluso a través de la autoevaluación, promoviendo así la autonomía y la reflexión crítica en los propios estudiantes (Cortéz y Gortazar, 2020; Ruiz-Peralta y Reyes-Acaro, 2025); los autores hacen énfasis en que la evaluación formativa no se limita a pruebas o exámenes; incluye observaciones, diálogos, portafolios, rúbricas y otras herramientas que permitan captar el progreso de manera integral. Compaginando con lo anterior, Castillo y Cabrerizo (2010) manifiestan que este tipo de evaluación permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo, permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Una de las bases fundamentales que se debe comprender sobre la evaluación formativa es la que se abordó al final del párrafo anterior, específicamente sobre la individualidad en este tipo de evaluación; Castillo y Cabrerizo (2010) abordan sobre este aspecto al hablar del área psicopedagógica-personal de la educación, los autores revelan que la evaluación formativa le permite, y sobre todo le invita, al profesor a diseñar y desarrollar un proceso personalizado de aprendizaje para cada alumno, el cual se pueda adaptar a sus circunstancias propias, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas, y exigiéndole de acuerdo con sus capacidades y posibilidades.

De acuerdo con Heritage (2008) citado por la Secretaría de Educación Pública (2024), para que la evaluación formativa pueda cumplir con sus propósitos, ésta debe cumplir básicamente con tres elementos fundamentales: generar evidencia, proporcionar retroalimentación e involucrar a los estudiantes.

Tal como se puede evidenciar, la evaluación formativa es un proceso que prepondera y promueve la participación e interacción de los dos principales sujetos de la educación, alumno-docente. La Agencia de la Calidad de la Educación (2017) indica que para poder conocer si se está llevando a cabo correctamente el proceso de evaluación formativa, la administración educativa debería plantearse tres preguntas básicas, en tres momentos diferentes: ¿Hacia a dónde vamos?, ¿Dónde estamos? y ¿Cómo seguimos avanzando?

Otro de los principios fundamentales de la evaluación formativa es su flexibilidad, criterio en el que coinciden Acosta et al. (2022), Castillo y Cabrerizo (2010), la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) y la Secretaría de Educación Pública (2024); todos estos autores manifiestan que éste al ser un proceso dinámico de evaluación, permite a los docentes adaptar su enseñanza en función de las necesidades detectadas individualmente en los estudiantes; aquello enriquece la cátedra, pues fomenta una enseñanza más reflexiva y centrada en el aprendizaje.

En definitiva, la importancia de la evaluación formativa radica en su capacidad para promover un aprendizaje significativo, equitativo e individual; así lo expresan Cortéz y Gortazar (2020), quienes además manifiestan que este tipo de evaluación, al centrarse mucho más en el proceso que en el resultado, reconoce que cada estudiante tiene tiempos y estilos de aprendizaje diferentes, es por eso que, con la aplicación de la evaluación formativa se busca brindarles a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar a su propio ritmo, además, al fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, la evaluación formativa contribuye a desarrollar habilidades metacognitivas, como la autorregulación y la capacidad para autoevaluarse, las cuales son esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida del ser humano (Gutierrez, 2021).

Competencias laborales

Las competencias laborales han emergido como un concepto central en el ámbito educativo y profesional, especialmente en un mundo moderno donde la globalización alcanza casi todos los territorios y la disputa en el mundo laboral es compleja. Para Tobón (2005) las competencias laborales pueden definirse como "la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a un individuo desempeñarse de manera efectiva en un contexto laboral específico" (p. 63), con esta acepción el autor ayuda a comprender que no basta con la mera acumulación de conocimientos teóricos, se enfatiza que la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales y complejas es mucho más fundamental.

La adquisición de una competencia, formalmente inicial dentro del cursado de una carrera universitaria, requiere un enfoque educativo que integre la teoría con la práctica y fomente el

aprendizaje activo (Castillo y Cabrerizo, 2010), puesto que la formación basada en competencias implica lograr generar un cambio de modelo educativo, donde los estudiantes dejen de ser receptores pasivos de información, para lograr convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje; y con esto lograr que por sí solos puedan alcanzar conocimientos teóricos y experticia profesional. Según Aguirre (2020), aquello se logra mediante metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y las prácticas pre-profesionales, lo que permite a los estudiantes enfrentarse a problemas reales y desarrollar soluciones innovadoras (Ruiz-Peralta y Zambrano-Pineda, 2023). De ahí que, la evaluación por competencias juega un papel crucial, ya que no solo mide el resultado final, sino también el proceso de aprendizaje y la capacidad de transferir conocimientos a nuevos contextos (Pérez, 2023), (Alpizar y Molina, 2018) y (Aguirre, 2020).

Para Barrera y López (2024) la formación en competencias laborales también debe fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas¹ y de autorregulación, según la autora, la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje es fundamental para el éxito tanto académico como profesional. Por consiguiente, las universidades o cualquier centro de estudios superior deben promover estrategias que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas, áreas de mejora, establecer metas claras para su desarrollo personal y profesional. Herramientas como los portafolios, las rúbricas y las autoevaluaciones son útiles para este propósito, ya que fomentan la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje (Tejada, 2012).

La relación intrínseca entre la evaluación formativa y la generación de competencias profesionales radica en su capacidad para moldear activamente el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos necesarios para el ejercicio competente de una profesión. Mientras que el análisis individual de la evaluación formativa destaca su rol en la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Shute, 2008), y el estudio de las competencias profesionales se centra en la adquisición de las capacidades integradas para el desempeño efectivo en un campo laboral (Barraza, 2007), su interacción revela un proceso dinámico donde la retroalimentación formativa actúa como un mecanismo continuo de ajuste y mejora que guía al estudiante hacia la internalización de esas competencias. Es decir, la evaluación formativa no solo mide el progreso hacia las competencias, sino que, a través de la identificación de áreas de mejora y la provisión de estrategias para alcanzarlas, se convierte en una herramienta pedagógica fundamental para la construcción activa de esas capacidades profesionales (Yorke, 2003). En este sentido, la implementación efectiva de estrategias de evaluación formativa, como la retroalimentación específica, la autoevaluación y la coevaluación,

¹ El término “Metacognitivo” significa tener conciencia de los propios procesos mentales y regularlos. Es una capacidad que permite reflexionar sobre los pensamientos y tomar control de ellos.

fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje y la aplicación práctica de los conocimientos, elementos cruciales para la consolidación de las competencias profesionales deseadas (López Pastor, 2011).

Dado que el objetivo principal de la presente investigación es estudiar la potencial relación de la evaluación formativa y desarrollo de competencias profesionales en alumnos universitarios; resulta imprescindible abordar evidencias previas que pudieran existir sobre de este tipo de potencial relación.

Uno de los casos más relevantes que se ha estudiado sobre el tema lo exponen Carless et al. (2011); estos académicos parten de la premisa de que la evaluación formativa permite a los estudiantes recibir retroalimentación constante sobre su desempeño en tareas específicas relacionadas con su área de estudio y aquello mejora sustancialmente su formación. Con esa base el estudio encontró que la implementación de estrategias de evaluación formativa en cursos universitarios, específicamente de ingeniería, mejoró significativamente la capacidad de los estudiantes para aplicar conceptos teóricos en proyectos de tipo práctico. Los autores destacaron que la retroalimentación formativa fue clave para que los estudiantes desarrollaran habilidades técnicas más sólidas y una mayor confianza en su capacidad para resolver problemas complejos en el ejercicio de sus profesiones.

Otro estudio sobre el tema le corresponde a Boud y Falchikov (2006), en este caso se abordó el cómo la evaluación formativa afecta a la consecución de competencias transversales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico en entornos universitarios. Según los autores, la evaluación formativa fomenta estas competencias pues promueve la reflexión, la colaboración y la autoevaluación entre los alumnos, las cuales son habilidades metacognitivas y sociales. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en actividades de evaluación formativa, como la coevaluación y la autoevaluación, mejoraron su capacidad para trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y gestionar su propio aprendizaje.

Eventualmente, por el actual boom de la implementación de TICs, es de esperar que en temas digitales se haya desarrollado un estudio de índole similar (Ruiz Peralta et al., 2023). De allí que Gikandi et al. (2011) exploraron el uso de la evaluación formativa en entornos virtuales de aprendizaje y encontraron que los estudiantes que recibieron retroalimentación formativa a través de plataformas digitales desarrollaron habilidades digitales más avanzadas, como la gestión de información y la colaboración en línea, su estudio partió de la premisa que la evaluación formativa puede integrar herramientas digitales, como portafolios electrónicos y plataformas de aprendizaje en línea, para fomentar el desarrollo de competencias; con esa base evaluaron el manejo de las herramientas mencionadas, y encontraron que el uso y la retroalimentación impactó positivamente en su uso.

Con esta base, se puede indicar que el objetivo principal de esta investigación es poder analizar la relación entre la evaluación formativa y el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes en el nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL, cuyos objetivos específicos son:

OE 1: Determinar la aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL.

OE 2: Identificar el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL.

En el mismo sentido, Las hipótesis planteadas fueron:

Ho: Las variables *aplicación de evaluación formativa y consecución de competencias profesionales* NO poseen una correlación estadísticamente significativa, valorado con $p = 0$

Ha: Las variables *aplicación de evaluación formativa y consecución de competencias profesionales* SI poseen una correlación estadísticamente significativa, valorado con $p \neq 0$

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación denominada “Evaluación formativa como estrategia en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes universitarios” tiene como objetivo principal evaluar la potencial relación entre el uso de la evaluación formativa y la consecución de competencias profesionales en profesionales en formación.

Para ello se ha planteado un enfoque cuantitativo, puesto que, se procesó data numérica y se aplicó una prueba estadística para asociar las variables; por lo tanto, está investigación es netamente numérica. En segundo lugar, el método de investigación que se empleó fue el inductivo, dado que según Hernández et al. (2014), la inducción es el proceso por el cual se logra generar conocimiento partiendo de hallazgos particulares; el cual es el caso del presente trabajo, puesto que los resultados fueron conseguidos a partir de observaciones individuales de alumnos universitarios y con ello se propuso un resultado general.

El diseño de la investigación se definió como un caso de estudio, puesto que se tomó como clúster a los alumnos de la carrera de Administración Pública de la UNL de más reciente egreso, específicamente quienes concluyeron sus estudios en el periodo académico septiembre 2024-febrero 2025. Así mismo, se indica que el presente trabajo investigativo fue de tipo no-experimental, ya que no se manipularon variables para analizar las reacciones de estas. Con estos parámetros base, se definió el alcance de la investigación como correlacional, puesto que se buscó comprobar la existencia de una potencial relación entre dos variables mediante el planteo de hipótesis y la comprobación de estas con el empleo de pruebas estadísticas. A la postre, la presente investigación, por su temporalidad, se la catalogó como de corte transversal; con base en que no existieron comparaciones temporales de información, únicamente se analizaron datos en un solo momento.

A continuación, se expone la metodología de investigación empleada para cada uno de los objetivos específicos que se plantearon en el estudio:

O.E. 1 Determinar la aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL.

Para poder cumplir con este primer objetivo específico se empleó como técnica de recolección de datos la encuesta que se aloja en el anexo 1. La encuesta en este caso en particular fue necesaria, ya que, es la mejor herramienta para recoger data de forma anónima y dado que se requería información sobre el nivel de implementación de la “evaluación formativa” entre los alumnos que concluyeron sus estudios en el periodo académico septiembre 2024-febrero 2025 en la carrera de Administración Pública de la UNL.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado de 43 ítems, que se valoraron con una escala de tipo actitudinal, con un rango de valoración entre 1 y 5; siendo 1 lo mínimo y 5 lo máximo. El reactivo se dividió en dos dimensiones: a) percepción sobre empleo de evaluación formativa (15 ítems) y b) percepción sobre la consecución de competencias profesionales (28 ítems); la misma fue operativizada mediante el aplicativo web Google formularios y fue enviado a los correos institucionales de todos los alumnos pertenecientes a la mencionada cohorte, un total de 52.

Dado que todos los ítems del instrumento de recolección de datos se valoraron actitudinalmente, fue necesario proponer un baremo con el cual establecer el significado de los resultados alcanzados, el mismo se plantea en la siguiente tabla.

Tabla 1
Baremo de calificación

Rango	Escala para variable “uso de evaluación formativa”	Escala para variable “consecución de competencias profesionales”
1 - 1,99	Uso bajo	Logro bajo
2 - 2,99	Uso regular	Logro regular
3 - 3,99	Uso moderado	Logro moderado
4 - 4,99	Uso alto	Logro alto

Nota. Los rangos fueron divididos equitativamente, cada uno con 25% del espectro.

Los puntajes de ambas dimensiones se valoraron de forma similar, pero con cantidad de ítems diferente. En el caso de la primera dimensión se trató de la acumulación de puntaje según las respuestas de los individuos, siendo los ítems considerados desde el cuarto hasta el quinceavo.

Los primeros ítems sirvieron para generar estadísticas descriptivas de la variable evaluación formativa, con las cuales se buscó demostrar que tipo de evaluación fue la que los alumnos percibieron como la más usada por sus docentes durante su proceso de formación profesional. Cabe destacar que en ambos casos (para las dos variables) se tomó como valor central de los datos la mediana, puesto que se está trabajando con variables cualitativas de tipo ordinal.

Además, para poder validar la confiabilidad del instrumento de recolección de datos se empleó el Alpha de Crombach, el cual es un indicador estadístico que mide la consistencia interna de un instrumento de evaluación (como cuestionarios o escalas), determinando si sus ítems evalúan un mismo constructo de forma coherente (Anderson et al. 2012); dicho indicador se valora entre 0 y 1, donde:

≥ 0.9: Excelente consistencia.

0.7 a 0.89: Adecuado para investigación.

< 0.7: Baja confiabilidad (requiere revisar o eliminar ítems).

Dicho indicador, se estima mediante la siguiente formula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: cantidad de ítems

Si: varianza del instrumento

ST: varianza total de instrumento

O.E. 2 Identificar el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL.

Para la segunda dimensión, se realizó un procedimiento similar al de la primera variable, pero en este caso los ítems seleccionados fueron desde el 26 al 43; nuevamente, al igual que en la primera dimensión los primeros ítems sirvieron para generar estadísticas descriptivas sobre aspectos generales de la variable; cabe destacar que para la identificación de las competencias profesionales se empleó los núcleos de formación que posee la carrera de Administración Pública de la UNL, siendo estos: gestión, planificación para el desarrollo y políticas públicas; así como, las competencias blandas que son parte del perfil profesional de los estudiantes.

Al igual que el caso anterior se empleó una escala actitudinal para poder captar las opiniones de los estudiantes; es preciso señalar que, el mismo baremo fue utilizado para la medición de esta variable, también es importante destacar que no se realizó un proceso de muestreo, puesto que la población no supera los cien individuos y obtener la totalidad de los datos es completamente posible.

Este cuestionario alojó una serie de ítems enfocados en valorar el grado en que los estudiantes de reciente egreso han logrado, según su propia percepción, adquirir las competencias laborales que se ofertan el plan de estudios de la carrera de Administración Pública.

Para determinar la potencial relación entre las variables “empleo de evaluación formativa y consecución de competencias profesionales”, se aplicó la prueba estadística “Rho de Spearman”, la cual es una prueba no paramétrica que mide la relación monótona (no necesariamente lineal) entre dos variables continuas u ordinales. Esta prueba, a diferencia de la

correlación de Pearson (que solo evalúa relaciones lineales), Spearman se basa en los rangos de los datos, lo que la hace robusta ante outliers o distribuciones no normales (Anderson et al. 2012).

La prueba, con un nivel de confianza del 95%, se calculó mediante el siguiente proceso:

$$p = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

d_i = Diferencia entre los rangos de las dos variables para cada observación.

n = Número de observaciones.

Se recurrió al software estadístico JASP para el cálculo de esta prueba, con el fin de asegurar la confiabilidad de los resultados.

RESULTADOS

La recolección de datos provino del levantamiento de información a estudiantes de reciente egreso de la carrera de Administración Pública de la UNL, mediante el aplicativo Google formularios se logró recolectar información de un total de 40 sujetos, valor que numéricamente resulta representativo pues según Anderson et al. (2012) el Teorema del Límite Central TLC establece que, bajo ciertas condiciones, la distribución de la media muestral se aproxima a una normal a medida que el tamaño de la muestra (n) aumenta, sin importar la forma de la distribución original y que el obtener como “mínimo” treinta observaciones suele dar una aproximación aceptable de normalidad; siempre tomando en consideración que este valor es meramente referencial y que mientras más observaciones se puedan obtener, los resultados tenderán a aproximarse mucho más a la normalidad.

Antes de presentar los resultados descriptivos e inferenciales, se presenta el cálculo del Alpha de Crombach para validar con confiabilidad interna del instrumento de recolección de datos:

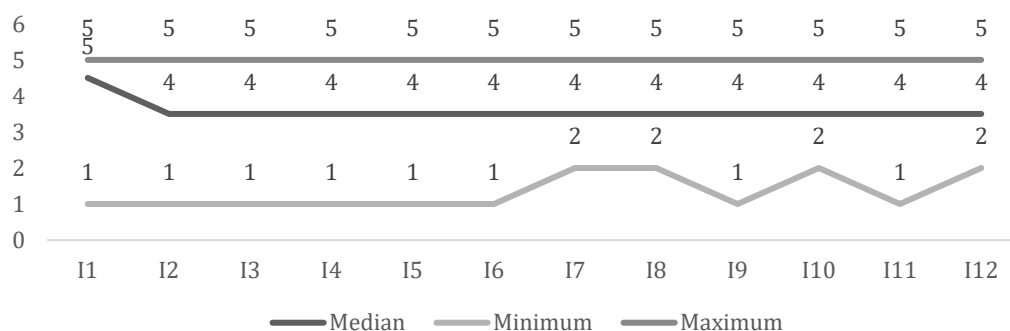
$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$
$$\alpha = \frac{43}{42 - 1} \left[1 - \frac{36,33}{716,09} \right]$$
$$\alpha = 0,97$$

Lo que manifiesta una muy alta confiabilidad del instrumento.

Con este fundamento, el primer objetivo de la presente investigación fue “*determinar la aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL*”, para ello se aplicó una encuesta estructurada con dos componentes, siendo el primero de ellos enfocado a valorar en qué medida se ha aplicado la evaluación formativa al alumnado de la carrera. Para ello se inició consultado con una escala de Likert, el grado en que los alumnos de la carrera perciben que se han aplicado las tres funciones de la evaluación que proponen (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Figura 2

Aplicación de evaluación formativa en la carrera de Administración Pública de la UNL



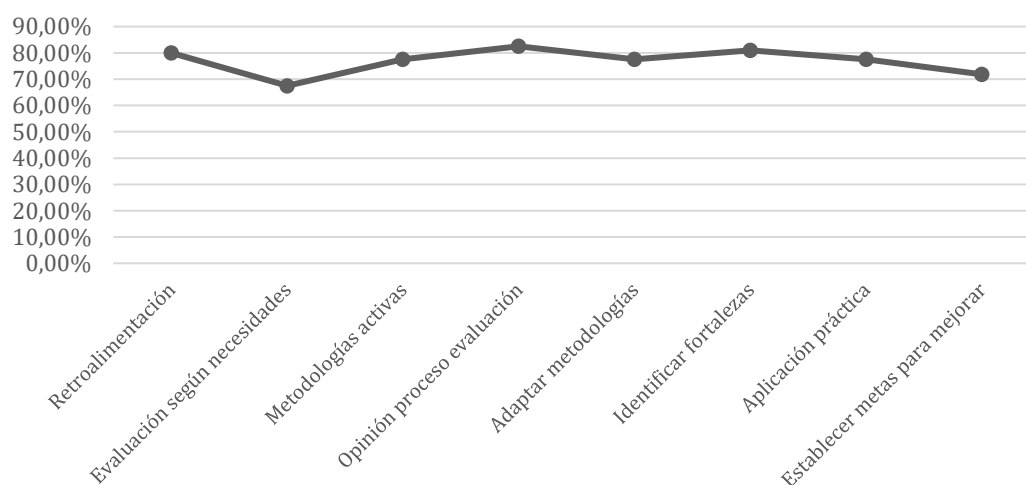
Nota. Los resultados aquí presentados representan: el valor mínimo y máximo que han escogido los alumnos encuestados y la mediana de los valores de cada ítem. En el eje horizontal se encuentran cada uno de los ítems seleccionados de la encuesta.

Respecto a las preguntas de la herramienta de recolección de datos, se les presentó a los ex alumnos ítems enfocados en valorar como sus docentes, de forma general, aplican las evaluaciones y miden el alcance de los resultados de aprendizaje. Tal como se puede observar, el valor máximo de cada ítem refleja que en todos los casos hubo por lo menos un alumno que calificó con cinco la opción, pero en los valores mínimos existe variación, pues algunos contestaron con uno y dos. La mediana de cada ítem que busca valorar el centro de los datos, muestra que en 90% de las veces los alumnos valoraron con el empleo de la evaluación formativa en el rango de “uso alto” a la aplicación de esta función evaluativa por parte de sus docentes, lo que presupone que en esta carrera universitaria el profesorado cumple positivamente con uno de los roles más importantes de la formación de sus estudiantes y denota su compromiso para con una preparación adecuada de los futuros profesionales.

Además, con el afán de resumir y representar de forma clara los resultados, en la siguiente gráfica se sintetiza los datos más relevantes obtenidos:

Figura 3

Compilación de resultados de aplicación de evaluación formativa en la carrera de Administración Pública de la UNL



Nota. Resultados obtenidos aplicación encuesta a los estudiantes. Elaboración propia.

La figura 7 resulta una representación sencilla de los resultados relevantes en el componente de evaluación formativa; lo principal que se puede evidenciar al comparar la data es que esta información concuerda con los hallazgos de la figura 6, pues se demuestra que la evaluación formativa es aplicada de manera adecuada por los docentes de la carrera.

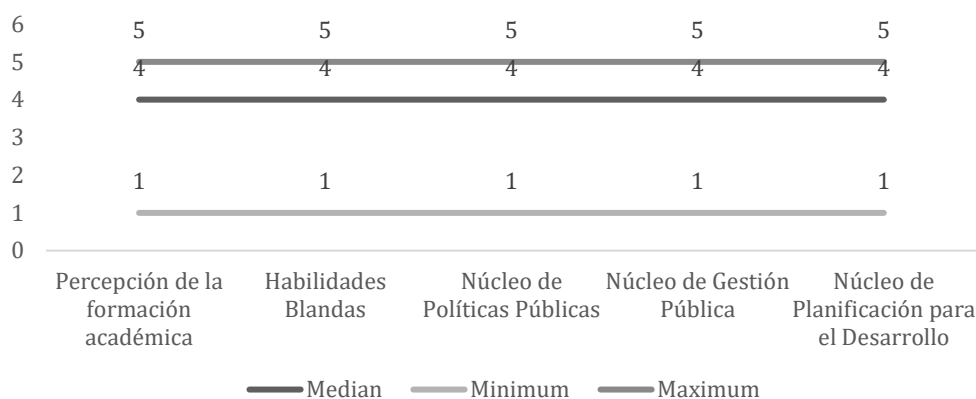
De los hallazgos aquí encontrados se puede también colegir que se aplica además de la evaluación formativa, otros tipos de evaluación, tales como: la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa, esta última es utilizada para valorar los conocimientos al final de cada unidad, y en algunos casos tiene implicaciones profundas (y generalmente negativas) en el proceso de enseñanza-aprendizaje; puesto como lo indican Foronda y Foronda (2007) aquello puede acarrear que el alumnado se enfoque en memorizar para el examen y no en comprender o aplicar conocimientos a largo plazo y que los errores no se corrijan durante el proceso, sino cuando ya es demasiado tarde.

Con esta base de resultados, es momento de presentar lo evidenciado para el segundo objetivo específico de esta investigación, el cual busca “*identificar el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de nivel de grado de la carrera de Administración Pública de la UNL*”, para ello se empleó el segundo componente de la herramienta de recolección de datos, el cual poseía ítems enfocados en valorar el grado en que los estudiantes de la carrera de Administración Pública, durante su proceso de formación profesional, han logrado adquirir con respecto de las competencias profesionales que se ofertan en la carrera.

Inicialmente se les consultó a individuos, de forma general, acerca de que tan preparados se sienten para ejercer la profesión para la que se formaron; de allí se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 4

Percepción general sobre la formación académica en la carrera de Administración Pública de la UNL



Nota. Los resultados aquí presentados representan: el valor mínimo y máximo que han escogido los alumnos encuestados y la mediana de los valores de cada ítem. En el eje horizontal se encuentran cada uno de los bloques de la encuesta para la segunda variable de estudio: “consecución de competencias profesionales”.

La figura 8 muestra los hallazgos de los ítems seleccionados para valorar la consecución de competencias profesionales en los alumnos de la carrera de Administración Pública de la UNL, de forma general y al igual que con la primera variable analizada, los resultados manifiestan que con la formación recibida durante su estancia en las aulas de la UNL se ha conseguido un “Logro alto” en lo que respecta a conseguir competencias profesionales.

Los alumnos también valoran con un “Logro alto” el sentir que su formación práctica-experimental y teórica les ha ayudado a sentirse bien preparados para ejercer su profesión; siendo más específicos, los resultados muestran que la formación práctica-experimental es aquella que se percibe como el componente que mayormente les ha aportado a su formación profesional. Dado que el punto de discusión, en este estudio se centra en la consecución de competencias profesionales, es bastante comprensible que los encuestados manifiesten lo descrito en el párrafo precedente, puesto que el “ejercicio” de cualquier profesión en el muy competitivo mundo laboral de la actualidad demanda que los profesionales hayan sido formados con la mayor cantidad de práctica posible, pues si bien ser profesional exige el “conocer” las temáticas inherentes al campo del conocimiento, el “saber hacer” es el marca mayormente la diferencia al momento de competir laboralmente, tanto el servicio privado como público (CLAD, 2018).

Otro de los puntos evaluados fue la consecución de habilidades blandas, las cuales los estudiantes manifiestan percibir que han logrado conseguirlas en muy buena medida, siendo la mejor calificada el “trabajo en equipo” y por el contrario la menos valorada fue el liderazgo, donde los docentes deben poner especial atención.

Destacan en esta evaluación, con los puntajes más altos, algunas asignaturas que han sido las que, según las calificaciones de los alumnos, mayormente han aportado para poder conseguir las competencias que su carrera requiere, las cuales fueron: el estudio de la Teoría Política, Administración Pública General y la Evaluación de Proyectos Sociales. Mientras que las asignaturas menos valoradas fueron: Geopolítica, Contratación y Compras Públicas, Prospectiva y Diseño de Proyectos Sociales, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Local y Regional. Cabe destacar que en ninguno de los casos la calificación media fue menor a “Logro moderado”, lo que indica que, aunque poseen valores menos representativos que los demás, ninguna asignatura aporta muy poco, siendo todas valoradas con un aporte significativo.

A fin de completar este análisis, se ha procedido a plantear una prueba estadística que ofrezca certeza, al menos en el campo académico, de si la aplicación de evaluación formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Administración Pública de la UNL posee o no algún tipo de relación con la consecución, en sus alumnos, de competencias profesionales.

Para este cometido, y como se detalló en el apartado metodológico, se empelaron las respuestas de la herramienta de recolección de datos, en sus dos componentes, el primero enfocado a conocer la percepción del alumnado con respecto de la aplicación de evaluación

formativa y el segundo enfocado en determinar en qué medida los estudiantes han logrado obtener las competencias profesionales que la carrera buscó potenciar en Él.

La prueba de hipótesis escogida fue *Rho de Spearman* por la particularidad de datos que se analizan y lo que se desea comparar, las hipótesis planteadas fueron:

- **Ho:** Las variables aplicación de evaluación formativa y consecución de competencias profesionales NO poseen una correlación estadísticamente significativa, valorado con $p = 0$
- **Ha:** Las variables aplicación de evaluación formativa y consecución de competencias profesionales SI poseen una correlación estadísticamente significativa, valorado con $p \neq 0$

Tal como se indicó en el apartado de metodología, el cálculo de esta prueba estadística fue desarrollado mediante el empleo del software estadístico JASP, el cual determinó el siguiente resultado:

Tabla 2
Resultados de la prueba Rho de Spearman

<i>Spearman's Correlations</i>			
Variable		Evaluación formativa	Competencias profesionales
1. Evaluación formativa	Spearman's rho	—	
	p-value	—	
2. Competencias profesionales	Spearman's rho	0.519	—
	p-value	< .001	—

Nota. La prueba fue realizada con 95% de confianza.

Los resultados de la aplicación de la prueba reflejan un hallazgo contundente, el valor crítico de 0,519 resulta muy superior al valor-p, lo que sugiere una correlación moderada/alta entre la aplicación de evaluación formativa y la consecución de competencias profesionales en el alumnado de la carrera de Administración Pública de la UNL. Esto implica que, a mayor uso de evaluación formativa, los estudiantes tienden a desarrollar mejores competencias (o viceversa), aunque se debe precisar que este resultado no necesariamente implica o prueba causalidad de una variable sobre otra; por lo que, se *rechaza* la hipótesis nula y se *acepta* la hipótesis alternativa.

DISCUSIÓN

El estudio realizado a los estudiantes de la carrera de Administración Pública revela una adopción significativa de la evaluación formativa por parte del cuerpo docente, evidenciando un enfoque pedagógico alineado con las tendencias educativas contemporáneas. Los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente su inclusión activa en los procesos evaluativos, mediante estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, así como la

diversificación de instrumentos (rúbricas, portafolios y proyectos aplicados). Estas prácticas no solo fomentan un aprendizaje más profundo, sino que también, desarrollan competencias clave para el ejercicio profesional, tales como la capacidad analítica y el trabajo colaborativo, esenciales en el ámbito de lo público (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017) y (Castillo y Cabrerizo, 2010).

No obstante, persiste una contradicción relevante: los estudiantes señalan que una proporción considerable de las evaluaciones sigue priorizando la memorización de contenidos. Esta dualidad sugiere que, pese a los avances en evaluación formativa, subsisten enfoques tradicionales que limitan el potencial del aprendizaje significativo. Tal situación podría atribuirse a factores institucionales, como la resistencia al cambio en las estructuras académicas, o a la falta de formación docente en metodologías evaluativas innovadoras (Cortéz y Gortazar, 2020).

Para superar estas limitaciones, es recomendable implementar programas de desarrollo docente que enfatizan el diseño de evaluaciones basadas en competencias, junto con políticas institucionales que equilibren la evaluación formativa y sumativa (Alpizar y Molina, 2018). Asimismo, es crucial fomentar una cultura evaluativa que priorice la calidad del aprendizaje sobre la mera retención de información, integrando mecanismos de retroalimentación continua que permitan ajustar las prácticas pedagógicas.

En lo relacionado al segundo objetivo específico de la investigación y los resultados que muestran la existencia de una relación entre la aplicación de evaluación formativa y la consecución de competencias profesionales en el alumnado de la carrera de Administración Pública de la UNL se puede discutir que la evaluación formativa se relaciona directamente con la adquisición de competencias profesionales en la carrera universitaria porque permite un acompañamiento continuo y personalizado del proceso de aprendizaje (Alpizar y Molina, 2018).

A diferencia de las evaluaciones sumativas, que solo miden resultados finales, la evaluación formativa proporciona retroalimentación constante, identificando fortalezas y áreas de mejora en tiempo real (Cortéz y Gortazar, 2020). Esto facilita que los estudiantes desarrollen habilidades específicas de su campo profesional, como el análisis crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones, al ajustar sus estrategias de aprendizaje según las orientaciones recibidas. En carreras como Administración Pública, donde las competencias técnicas y blandas son igualmente relevantes, este enfoque asegura que los alumnos no solo memoricen contenidos, sino que los apliquen en contextos simulados o reales (Aguirre, 2020) y (CLAD, 2018).

Además, la evaluación formativa fomenta la autonomía y la reflexión metacognitiva, elementos clave para el desempeño profesional. Al participar en actividades como portafolios, autoevaluaciones o proyectos progresivos, los estudiantes internalizan estándares de calidad y aprenden a autorregular su aprendizaje, una competencia esencial en entornos laborales dinámicos (Foronda y Foronda, 2007). Por ejemplo, en el ámbito público, donde las situaciones problemáticas requieren adaptabilidad y creatividad, la capacidad de autoevaluarse y ajustar

estrategias resulta fundamental, al promover esta práctica reflexiva, prepara a los futuros administradores para enfrentar desafíos complejos con una mentalidad proactiva y de mejora continua (Gutierrez, 2021) y (Alpizar y Molina, 2018).

En definitiva, la relación entre evaluación formativa y competencias profesionales se evidencia en su capacidad para integrar la teoría con la práctica. Mediante herramientas como estudios de caso, simulaciones o feedback entre pares, los estudiantes aplican conocimientos teóricos a escenarios realistas, desarrollando así competencias específicas de su profesión, como la negociación, la gestión de equipos o la implementación de políticas. En contraste con las evaluaciones tradicionales, que suelen priorizar la reproducción de contenidos, la evaluación formativa enfatiza el "saber hacer", alineándose con las demandas del mercado laboral. Por ello, cuando los alumnos perciben que su formación incluye este tipo de evaluación, reconocen una mayor conexión entre su aprendizaje académico y las habilidades requeridas en su futuro ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

Tras la culminación del presente trabajo de investigación, se exponen las siguientes conclusiones:

Los hallazgos de la investigación evidencian que en la carrera de Administración Pública de la UNL, el alumnado manifiesta abiertamente que sus docentes aplican en "alto uso" la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que indica un correcto desarrollo pedagógico, sin embargo persiste, en buena medida, la aplicación de evaluaciones con tintes memoristas, lo que debe ser superado para alcanzar un mejor grado perfeccionamiento en la formación profesional de los jóvenes que cursan sus estudios en dicha carrera.

En cuanto a la relación entre la aplicación evaluación formativa y la consecución de competencias profesionales, los hallazgos confirman que existe una correlación potencialmente positiva entre el uso de la evaluación formativa y el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de la carrera de Administración Pública de la UNL, respaldando los planteamientos teóricos que destacan su rol en la retroalimentación continua y la mejora de capacidades aplicadas.

REFERENCIAS

- Acosta, L., De la Fuente, J., & Sifuentes, M. (2022). *Procesos y evaluación educativa*. México: UNAM.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: evaluación formativa*. Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aguirre, P. (2020). *Educación superior basada en Competencias*. Alemania: CUVILLIER VERLAG.
- Alpizar, J., & Molina, M. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Atenas*, 2(42), 108-116. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055152008/478055152008.pdf>
- Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2012). *Estadística para negocios y economía* (11ava ed.). México: CENGAGE.
- Barrera, R., & López, E. (2024). Las Competencias Laborales y su Relación con el Desempeño de los colaboradores. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 11, 93-108.
- Barraza, A. (2007). *¿Qué son las competencias profesionales?* Revista Iberoamericana de Educación, 40(3), 1-7.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson.
- CLAD. (2018). *Competencias laborales en el sector público*. México: CLAD.
- Cortéz, J., & Gortazar, L. (2020). *Evaluación, responsabilidad y mejora educativa*. España: PODiPrint.
- Foronda, J., & Foronda, C. (enero-junio de 2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*(19), 15-30.
- Garrochamba Pullaguari, E. P., & Ruiz Peralta, K. A. (2025). Estrategias metodológicas en Física y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior. Un estudio de caso. *Revisat Social Fronteriza*, 5(2), e-673. doi: [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)673](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)673)
- Gikandi, J., Morrow, D., & Davis, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Gutierrez, R. (2021). La evaluación educativa siempre a prueba. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 119-142. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.006>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- López Pastor, V. M. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: orientaciones para su práctica*. Narcea Ediciones.
- Pérez, M. (2023). Guía de Habilidades Blandas. Bolivia: Solidar. Obtenido de <https://solidar-suiza.org/bo/wp-content/uploads/2023/12/guia-habilidades-blandas-conceptos-nov.pdf>
- Ramírez, H., Chiquito, T., & Alzate, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes: Concepciones y realidades en la práctica. *Textos*(22), 33-44.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Ruiz Peralta, K. A., Armijos Caamaño, S. A., & Torres Zambrano, J. F. (2023). Uso de las TIC en la gamificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Matemáticas. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063, 3(2), 1-23*. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8056728>
- Ruiz-Peralta, K., & Reyes-Acaro, M. (2025). Estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas en educación secundaria. *Revista Uniandes Episteme*, 12(2), 255-276.
- Ruiz-Peralta, K., & Zambrano-Pineda, L. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en matemática en instituciones de educación secundaria 2. *Revisat Santiago*(160), 71-84. Obtenido de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5830/4981>
- shutSecretaría de Educación Pública. (2024). *Evaluación formativa en el MCCEMS*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Tejada, J. (2012). La formación de competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 357, 33-54.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Torres Zambrano, J. F., & Rincón Rueda, A. I. (2024). Los proyectos educativos productivos en la formación de la competencia emprendedora en colegios rurales. *Revista Uniandes Episteme*, 11(2), 257-269.
- Torres, J., & Herrera, A. (2022). Proyectos educativos productivos en el desarrollo de la cultura del emprendimiento en los colegios de las parroquias rurales en el cantón de Loja, Ecuador. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 15(6), 175-190. doi: <http://bit.ly/4cpLZ8i>
- Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice*. *Higher Education*, 46(4), 477-501.