



Percepción estudiantil sobre evaluación en posgrados virtuales de la Universidad Pública de El Alto, Bolivia

Student Perceptions of Assessment in Online Postgraduate Programs at the Public University of El Alto, Bolivia

Edson Eddy Layme Gonza

edsoneddylg07@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0498-7476>

Universidad Pública de El Alto. La Paz, Bolivia

Julia Eliana Callisaya Ticona

elianadelmal77@gmail.com

<https://orcid.org/0009-4611-3565>

Universidad Pública de El Alto. La Paz, Bolivia

Recibido 06 de junio 2025 | Arbitrado: 04 de julio 2025 | Aprobado 08 de agosto 2025 | publicado 05 de septiembre 2025

<https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i15.2>

RESUMEN

El análisis de los resultados del proceso de formación académica y profesional es un pilar fundamental en la educación de posgrado. El propósito del presente artículo fue caracterizar la percepción de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pública de El Alto, Bolivia, sobre el sistema de evaluación virtual, analizando los niveles de claridad, pertinencia y satisfacción general. Mediante un diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo de corte descriptivo transversal, se aplicó un cuestionario a 87 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico. Los resultados mostraron una percepción mayoritariamente positiva sobre la evaluación en posgrados virtuales, destacando claridad en criterios, el 92% los conoce desde el inicio y alta satisfacción, el 94% reconoce su utilidad pedagógica. Sin embargo, persisten desafíos, el 17% percibe ambigüedad en rúbricas específicas y el 26% considera que las evaluaciones no capturan plenamente sus competencias. Se recomienda estandarizar instrumentos para cerrar esta brecha, implementar evaluaciones auténticas y desarrollar formación docente continua para consolidar la calidad del programa.

Palabras clave: Evaluación virtual; Formación de posgrado; Percepción estudiantil; Pertinencia educativa; Satisfacción académica

ABSTRACT

Evaluation of academic and professional learning outcomes is a pillar of postgraduate education. This study aimed to characterize student perceptions of the online assessment system at the Public University of El Alto, Bolivia, examining levels of clarity, relevance, and overall satisfaction. A nonexperimental, cross-sectional, descriptive quantitative design was used. A questionnaire was administered to 87 students selected through nonprobability sampling. Results showed predominantly positive perceptions of assessment in online postgraduate programs, highlighting clarity of criteria, with 92% reporting they knew them from the outset, and high satisfaction, with 94% recognizing their pedagogical value. However, challenges remain: 17% perceived ambiguity in specific rubrics, and 26% considered that assessments did not fully capture their competencies. It is recommended to standardize instruments to close this gap, implement authentic assessments, and provide ongoing faculty development to strengthen program quality.

Keywords: Online assessment; Postgraduate education; Student perception; Educational relevance; Academic satisfaction

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea ha experimentado una transformación paradigmática con la integración de las modalidades virtuales, un proceso que se ha acelerado y consolidado a nivel global en los últimos años. Esta transición, más allá de ser un simple cambio de medio, representa una reconfiguración profunda de los procesos de enseñanza, aprendizaje y, de manera crucial, de evaluación (Vera et al., 2025).

En este nuevo ecosistema educativo, la evaluación deja de ser un acto final y unidireccional para convertirse en un componente dinámico y central del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la eficacia de estos sistemas de evaluación en entornos virtuales no puede ser juzgada únicamente por su diseño técnico o su alineación curricular; es imprescindible incorporar la perspectiva de sus principales destinatarios, los estudiantes (Koul y Nayar, 2021). Evaluar la percepción estudiantil sobre la evaluación en posgrados virtuales se erige, por tanto, como una exigencia de la calidad educativa y una herramienta estratégica para la mejora continua. No se trata de una mera encuesta de opinión, sino de un diagnóstico fundamental sobre la validez aparente y la utilidad pedagógica del sistema evaluativo desde la experiencia directa del aprendiz (Lalama et al., 2025).

En la génesis de esta valoración se encuentran dimensiones críticas que

determinan no solo la justicia percibida del sistema, sino también su potencial para fomentar un aprendizaje significativo. La primera de ellas es la claridad y utilidad del sistema de evaluación. La claridad se refiere a la transparencia y precisión con la que se comunican los criterios, expectativas y procedimientos de evaluación antes y durante la realización de las actividades (Elbourhamy, 2025).

Un sistema claro mitiga la ansiedad académica, permite a los estudiantes dirigir sus esfuerzos de manera eficiente y fomenta la autorregulación del aprendizaje. La utilidad, por su parte, alude a la medida en que la retroalimentación y los resultados de la evaluación son aprovechables por el estudiante para identificar fortalezas, debilidades y progresar en su formación. Cuando la evaluación es percibida como clara y útil, deja de ser una amenaza para convertirse en una brújula que guía el proceso educativo (Alazemi et al., 2023).

El segundo elemento fundamental es la práctica y coherencia con los contenidos. Esto implica que las actividades evaluativas deben ser percibidas como relevantes y directamente vinculadas a los objetivos de aprendizaje y competencias profesionales que el posgrado busca desarrollar. Se trata de la conexión tangible entre la teoría y la práctica, donde las evaluaciones no son vistos como trámites administrativos, sino como

oportunidades auténticas para demostrar y aplicar el conocimiento adquirido. La coherencia garantiza que exista una alineación constructiva entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al finalizar su formación. Una evaluación percibida como incoherente o desconectada de la realidad profesional mina la motivación intrínseca y cuestiona el valor práctico de todo el programa académico (Way et al., 2021; Pountney et al., 2025).

Finalmente, la satisfacción general actúa como un indicador sintetizador de la experiencia educativa global. Esta dimensión trasciende la valoración de componentes específicos para capturar la percepción holística del estudiante sobre el sistema de evaluación en su conjunto. Incluye la aceptación de los métodos utilizados, la facilidad de uso de las plataformas digitales y, de manera crucial, la disposición a recomendar el sistema a otros. Una alta satisfacción general es un potente indicador de la salud del programa, sugiriendo que las dimensiones de claridad y coherencia se están cumpliendo de manera efectiva, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje que es percibida como justa, valiosa y facilitadora del crecimiento académico y profesional (Merhi y Meisami, 2024).

Comprender esta percepción no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida esencial para fundamentar decisiones pedagógicas, optimizar los recursos

institucionales y, en última instancia, enriquecer la calidad de la educación de posgrado que se imparte, asegurando que no solo sea accesible, sino también profundamente transformadora (Park y Kim, 2023).

Sin embargo, la evaluación en posgrados virtuales en América Latina enfrenta retos estructurales significativos, entre los que destaca la marcada brecha digital que limita el acceso equitativo a plataformas estables y dispositivos adecuados, condicionando la experiencia evaluativa desde su base. A esto se suma una frecuente insuficiencia en la formación docente específica para diseñar e implementar evaluaciones en línea que trasciendan el mero traslado de formatos presenciales, así como una notable heterogeneidad en los marcos regulatorios y de acreditación entre países, que dificulta la estandarización de criterios de calidad (Peña et al., 2022).

Además, persiste una tensión no resuelta entre la tradición evaluativa centrada en la medición de conocimientos y las urgentes demandas de desarrollar sistemas auténticos que permitan valorar competencias profesionales complejas, todo ello en contextos institucionales frecuentemente afectados por restricciones presupuestarias y una limitada cultura de investigación educativa basada en evidencia sistemática (Quispe et al., 2021).

Estas limitaciones resaltan la necesidad de un enfoque integral y continuo en las

estrategias de evaluación en las modalidades virtuales. De ahí que sea válido analizar ¿qué criterios tienen los estudiantes de posgrado respecto a la claridad, la pertinencia y la satisfacción general del sistema de evaluación en la modalidad virtual de una universidad boliviana?, ¿en qué medida la brecha entre la coherencia teórica de las evaluaciones y su capacidad para medir competencias prácticas impacta en la satisfacción general y la percepción de utilidad del sistema evaluativo? Teniendo en cuenta lo antes expuesto, el propósito del presente artículo fue caracterizar la percepción de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pública de El Alto, Bolivia, sobre el sistema de evaluación virtual, analizando los niveles de claridad, pertinencia y satisfacción general.

MÉTODO

El presente estudio se realizó en la Universidad Pública de El Alto en la subsede de la ciudad de La Paz (UPEA), Bolivia. Se llevó a cabo bajo un diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo de corte descriptivo, lo que permitió observar y caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación implementados en los programas de posgrado virtuales sin establecer relaciones causales.

Población y muestra

El universo de estudio estuvo constituido por los estudiantes de los programas de doctorado en Ciencias de la Educación, Educación Superior y Educación Especial, bajo la modalidad virtual. La muestra, de carácter no probabilístico por conveniencia, estuvo compuesta por 87 participantes, los cuales fueron seleccionados en función de su accesibilidad y disponibilidad durante el periodo establecido para la recolección de datos.

Técnicas e instrumentos

Se empleó como técnica una encuesta y un cuestionario como instrumento de recolección de datos con 8 ítems. Se definieron tres dimensiones a) Claridad y utilidad del sistema de evaluación (ítems 1-3); b) Aplicación práctica y coherencia con los contenidos (ítems 4-5) y c) Satisfacción general (ítems 6-8).

El cuestionario utilizado en la investigación fue sometido a análisis para confirmar su validez de constructo, obteniendo un índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.772, lo que indica una adecuación adecuada del muestreo. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($p= 0.001$), evidenciando la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial. Por otro lado, la fiabilidad del instrumento se comprobó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.834, demostrando una consistencia interna aceptable para los

objetivos de esta investigación.

Para medir las dimensiones del cuestionario, se utilizó una escala tipo Likert de 3 puntos, que varió desde 1 (Nunca), 2 (A veces) y 3 (Siempre), permitiendo a los participantes autoevaluar el sistema de evaluación utilizado.

Procesamiento de datos

El procedimiento para la evaluación de las dimensiones de la variable se ejecutó en tres fases secuenciales. Inicialmente, se realizó la validación del instrumento para garantizar su confiabilidad. Posteriormente, se aplicó el cuestionario de manera virtual a la muestra de participantes, respetando los principios éticos, la no obligatoriedad de participación, asegurando el consentimiento informado, el anonimato de las respuestas y el uso exclusivo con fines académicos. Finalmente, los datos obtenidos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo (porcentajes) para caracterizar cada una de las dimensiones objeto de estudio, sin establecer comparaciones inferenciales entre grupos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, los cuales se despliegan de manera sistemática para ofrecer una caracterización detallada de la variable en cuestión. El análisis se estructura en torno a las dimensiones previamente definidas, reportando para cada una de ellas

las estadísticas descriptivas correspondientes y los patrones más relevantes identificados en los datos.

En la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la dimensión Claridad de los criterios de evaluación, que revelan una percepción mayoritariamente positiva por parte de los estudiantes de posgrado. Se observa una tendencia mayoritaria hacia la respuesta Siempre en los tres ítems evaluados, lo que indica un alto nivel de transparencia y comunicación efectiva por parte del cuerpo docente en lo relativo a los procesos evaluativos.

Específicamente, el ítem Conozco desde el inicio del curso los parámetros de valoración del aprendizaje (92% en Siempre) es el mejor valorado, lo que sugiere que la información sobre la evaluación se proporciona de manera temprana y accesible, estableciendo un marco de expectativas claro para los estudiantes desde el principio. Le sigue en positividad el ítem Los docentes explican adecuadamente cómo se evaluarán los trabajos y actividades (85% en Siempre), reforzando la idea de una comunicación activa y explicativa por parte de los profesores.

Aunque sigue siendo muy positivo, el ítem Los criterios de evaluación de las actividades son claros y comprensibles presenta un porcentaje ligeramente menor en la categoría Siempre (73%), acompañado de un 17% en A veces. Este dato, si bien no es alarmante, sugiere que existe un margen de

mejora en la redacción o concreción de las rúbricas y criterios específicos para ciertas actividades, donde algunos estudiantes pueden percibir ambigüedades ocasionales. Un hallazgo crucial y sumamente positivo es la ausencia total de respuestas en la categoría Nunca (0%) para todos los ítems, lo que significa que ningún estudiante reporta una carencia absoluta de información sobre los criterios de evaluación.

Los hallazgos de esta dimensión tienen implicaciones sumamente favorables para la gestión y calidad de los programas de posgrado. La percepción de claridad en los criterios es un pilar fundamental para un aprendizaje profundo y autónomo, característico de este nivel educativo. Estos resultados indican que el programa está sentando las bases para una experiencia de aprendizaje justa, predecible y que reduce la ansiedad asociada a la evaluación,

permitiendo a los doctorandos concentrar sus esfuerzos en la adquisición de competencias complejas en lugar de intentar descifrar las expectativas del profesorado.

Para mantener y potenciar este estándar, se recomienda institucionalizar las buenas prácticas docentes observadas, mediante la creación de un banco de rúbricas estandarizadas y la promoción de talleres de formación entre pares. Atender el ligero porcentaje de respuestas en A veces del primer ítem es una oportunidad para refinar aún más los instrumentos de evaluación, asegurando que no solo sean comunicados, sino también intrínsecamente claros y alineados sin ambigüedad con los resultados de aprendizaje esperados, fortaleciendo así la confiabilidad y validez de todo el sistema evaluativo del programa.

Tabla 1. Percepción sobre la dimensión Claridad de los criterios de evaluación

| Ítems | Nunca | A veces | Siempre | Total |
|--|-------|---------|---------|-------|
| Los criterios de evaluación de las actividades son claros y comprensibles | 0% | 17% | 73% | 100% |
| Los docentes explican adecuadamente cómo se evaluarán los trabajos y actividades | 0% | 15% | 85% | 100% |
| Conozco desde el inicio del curso los parámetros de valoración del aprendizaje | 0% | 8% | 92% | 100% |

Los resultados correspondientes a la dimensión Pertinencia de las actividades evaluativas reflejan, en la Tabla 2, una percepción predominantemente positiva entre el estudiantado, aunque con un matiz de diferencia significativa entre los ítems evaluados. En general, los datos confirman que el sistema de evaluación es percibido como altamente alineado con los propósitos formativos del programa.

De manera específica, el ítem Las actividades propuestas están relacionadas con los objetivos del curso obtuvo un nivel de acuerdo abrumadoramente positivo, con un 89% de respuestas en la categoría Siempre. Este dato es fundamental, ya que indica una sólida coherencia interna en el diseño instruccional de los cursos, donde las evaluaciones no son vistas como tareas arbitrarias, sino como elementos integrales y directamente vinculados a los aprendizajes que se pretenden alcanzar.

El segundo ítem, Las evaluaciones permiten demostrar mis competencias en el área de estudio, también muestra una percepción favorable, con un 74% de respuestas en Siempre. Sin embargo, la presencia de un 26% en la categoría A veces —una proporción considerablemente mayor que el 11% del ítem anterior— revela una brecha importante. Esto sugiere que, para una parte de los doctorandos, existe una desconexión ocasional entre la naturaleza de las actividades de evaluación y la demostración práctica de sus competencias

profesionales o investigativas. Al igual que en la dimensión anterior, es destacable la ausencia total (0%) de respuestas en la categoría Nunca, lo que confirma que la pertinencia, en términos generales, no es percibida como inexistente.

Los hallazgos de esta dimensión tienen implicaciones directas y críticas para el aseguramiento de la calidad en los estudios de doctorado. El alto porcentaje de acuerdo en la relación actividades-objetivos es un indicador de salud curricular que debe ser mantenido. No obstante, la brecha identificada en el segundo ítem señala una oportunidad crucial de mejora. En el nivel de posgrado, y especialmente en el doctorado, la evaluación debe trascender la comprobación de conocimientos y evolucionar hacia la verificación de competencias complejas, investigación, análisis crítico, resolución de problemas.

El que uno de cada cuatro estudiantes solo a veces sienta que puede demostrar sus competencias sugiere la necesidad de una revisión profunda de los tipos de instrumentos evaluativos utilizados. Se recomienda fomentar la transición hacia evaluaciones auténticas, como proyectos de investigación aplicada, análisis de casos complejos, diseños de intervención o artículos científicos, que reflejen de manera más fiel las demandas del ámbito profesional y académico para el cual se están formando. Fortalecer este vínculo entre evaluación y competencia no solo incrementará la validez

aparente y de contenido del sistema, sino que también potenciará la motivación intrínseca y la percepción de relevancia de todo el proceso de aprendizaje en el estudiantado.

Tabla 2. Consideraciones sobre la dimensión Pertinencia de las actividades evaluativas

| Ítems | Nunca | A veces | Siempre | Total |
|--|-------|---------|---------|-------|
| Las actividades propuestas están relacionadas con los objetivos del curso | 0% | 11% | 89% | 100% |
| Las evaluaciones permiten demostrar mis competencias en el área de estudio | 0% | 26% | 74% | 100% |

En la Tabla 3 se presentan los resultados referentes a la satisfacción general con el sistema de evaluación virtual, los que muestran un nivel de aceptación excepcionalmente alto y consistente por parte de los estudiantes de posgrado. Esta tendencia se manifiesta con claridad en los tres ítems medidos, destacando particularmente la valoración sobre la utilidad pedagógica de la modalidad. El ítem La modalidad de evaluación virtual facilita mi proceso de aprendizaje registra un nivel de acuerdo casi unánime, con un 94% de respuestas en la categoría Siempre. Este dato es fundamental, pues trasciende la mera satisfacción e indica que los estudiantes perciben la evaluación virtual como un instrumento que efectivamente promueve y apoya su aprendizaje, no solo como un requisito administrativo.

El alto nivel de satisfacción se corrobora con el ítem Recomendaría el sistema de evaluación actual para futuros estudiantes de posgrado, donde un 82% de los encuestados responde Siempre. Esta cifra, sumamente positiva, demuestra una lealtad y una validación por parte de los usuarios directos del sistema. Si bien es el porcentaje más bajo de la tabla en la categoría Siempre sigue siendo abrumadoramente favorable. El ítem general "Estoy satisfecho con los métodos de evaluación utilizados consolida esta percepción, con un 79% de respuestas en Siempre.

Es relevante notar que este ítem presenta el porcentaje más alto en la categoría A veces (21%), lo que sugiere que, si bien la satisfacción es generalizada, existe un segmento de estudiantes cuyas expectativas son cumplidas de manera irregular, posiblemente debido a la variabilidad en los

métodos específicos utilizados por diferentes docentes. La ausencia total (0%) de respuestas en Nunca en toda la dimensión confirma que no existe un descontento generalizado o una insatisfacción crítica con el sistema en su conjunto.

Los hallazgos de esta dimensión poseen implicaciones estratégicas sumamente valiosas para la institución. El nivel de satisfacción general y, sobre todo, la potente percepción de que la evaluación virtual facilita el aprendizaje (94%), constituyen un activo fundamental para la consolidación y

promoción de los programas de posgrado virtuales. Estos resultados validan el modelo pedagógico-evaluativo implementado y sugieren que responde eficazmente a las necesidades del estudiante de posgrado contemporáneo. El alto índice de recomendación (82%) es un indicador clave de desempeño (KPI) que puede ser utilizado directamente en estrategias de marketing y captación de nuevos estudiantes, ya que testimonia una experiencia de usuario exitosa.

Tabla 3. Criterios sobre la satisfacción general con el sistema de evaluación

| Ítems | Nunca | A veces | Siempre | Total |
|---|-------|---------|---------|-------|
| Estoy satisfecho con los métodos de evaluación utilizados en los cursos de posgrado virtuales | 0% | 21% | 79% | 100% |
| La modalidad de evaluación virtual facilita mi proceso de aprendizaje | 0% | 6% | 94% | 100% |
| Recomendaría el sistema de evaluación actual para futuros estudiantes de posgrado | 0% | 8% | 82% | 100% |

Para capitalizar estos resultados, se recomienda realizar un análisis cualitativo complementario para identificar y luego estandarizar las buenas prácticas específicas de evaluación que generan esta alta satisfacción, con el fin de asegurar su aplicación consistente en todos los cursos y docentes. Atender al 21% que solo a veces está satisfecho con los métodos requiere una política de desarrollo docente continuo que homologue la calidad y diversidad de los

instrumentos evaluativos. En conclusión, los datos no solo justifican la continuidad del sistema actual, sino que proveen una base sólida para su evolución, posicionando a la institución como un referente en la oferta de posgrados virtuales de alta calidad percibida y efectividad pedagógica demostrada.

DISCUSIÓN

El presente estudio ofrece una evaluación integral de la percepción estudiantil sobre los sistemas de evaluación en programas de posgrado virtuales de la UPEA. Los resultados, mayoritariamente positivos, invitan a un análisis comparativo con la literatura científica reciente para situar los hallazgos en el contexto global de la educación superior virtual, identificando tanto convergencias como particularidades del caso de estudio boliviano. Esta discusión se estructura en torno a las tres dimensiones centrales analizadas: claridad de los criterios, pertinencia de las actividades y satisfacción general.

Claridad de los criterios de evaluación

Los hallazgos de esta investigación respecto a la dimensión de claridad son, en general, notablemente alentadores. El hecho de que el 92% de los doctorandos conozca los parámetros de evaluación desde el inicio del curso y que el 85% perciba que los docentes expliquen adecuadamente cómo se evaluarán las actividades, sugiere un nivel de transparencia y comunicación efectiva que no siempre es la norma en la educación superior, incluso en modalidades virtuales. Este resultado se alinea de manera consistente con los resultados de ElSayad (2024), quien, en su estudio sobre la evaluación formativa en entornos online, enfatizan que la visibilidad de los criterios es un pilar fundamental para la autorregulación

del aprendizaje. Estos hallazgos concuerdan con Pereles et al. (2024), cuando argumentan que cuando los estudiantes comprenden no solo el qué sino el cómo y el porqué de la evaluación, pueden monitorear su progreso de manera más autónoma y efectiva, lo que parece estar ocurriendo en los posgrados virtuales de la UPEA. La alta puntuación en estos ítems indica que el cuerpo docente ha internalizado la necesidad de una comunicación proactiva y clara, superando uno de los obstáculos históricos de la virtualidad: la sensación de lejanía y ambigüedad.

Sin embargo, el hallazgo más revelador y que merece una discusión en profundidad es el relacionado con el ítem Los criterios de evaluación de las actividades son claros y comprensibles, donde un 17% de los estudiantes respondió A veces. Esta cifra, aunque no es mayoritaria, señala una brecha crítica entre la comunicación de los criterios y su comprensión intrínseca. Este fenómeno encuentra un eco significativo en los estudios de Mphahlele (2022) y Teh et al. (2025), sobre el uso de rúbricas en la educación superior, donde demostraron que la mera provisión de una rúbrica no garantiza su comprensión. Los estudiantes de postgrado a menudo interpretan los descriptores de desempeño de manera divergente, especialmente cuando el lenguaje utilizado es demasiado abstracto o cuando los niveles de calidad no están ilustrados con ejemplos concretos. La ambigüedad percibida por ese

17% en la UPEA podría estar reflejando precisamente esta problemática: las rúbricas existen y se comunican, pero su redacción puede carecer de la especificidad necesaria para eliminar toda subjetividad en la interpretación.

Esta divergencia se acentúa al comparar los resultados presentes con los de un contexto con mayores recursos tecnológicos. Por ejemplo, Hu et al. (2022), en su análisis de la evaluación en cursos masivos en línea, MOOCs y posgrados virtuales, encontraron que la implementación de rúbricas interactivas y exemplificadas, donde cada descriptor de la rúbrica está vinculado a ejemplos anónimos de trabajos de estudiantes de cohortes anteriores, reducía la ambigüedad percibida a menos del 5%. La diferencia con el 17% encontrado en la UPEA podría atribuirse, más que a una deficiencia docente, a una falta de acceso sistemático a este tipo de herramientas pedagógicas avanzadas y al desarrollo profesional continuo para su implementación efectiva. Mientras que en contextos como el de estos autores la discusión se centra en la sofisticación de los instrumentos, en el caso boliviano el desafío parece residir en la estandarización y refinamiento de las prácticas básicas de diseño de rúbricas.

No obstante, es crucial destacar una similitud fundamental: la ausencia total (0%) de respuestas en la categoría Nunca en la UPEA coincide con la tendencia observada por Žigo y Kirinić (2020), quienes señalan

que, tras la pandemia de COVID-19, hubo una mejora generalizada y forzosa en la competencia digital docente para comunicar criterios en entornos virtuales. Lo que el presente estudio sugiere es que la UPEA no solo se adaptó a esta nueva normalidad, sino que consolidó estas prácticas, logrando erradicar las percepciones de total opacidad. En definitiva, la discusión sobre la claridad revela que la UPEA se sitúa en una posición de vanguardia relativa en su contexto, habiendo superado el problema de la comunicación básica, pero enfrentando el siguiente escalón del desafío: la perfección técnica y la ausencia total de ambigüedad en los instrumentos evaluativos, un reto que incluso instituciones de élite continúan afinando.

Discusión sobre la pertinencia de las actividades evaluativas

La dimensión de pertinencia arroja los hallazgos más críticos y, a la vez, más reveladores de este estudio. La sólida percepción (89% de acuerdo) de que las actividades evaluativas están relacionadas con los objetivos del curso es un indicador de un diseño instruccional coherente, lo cual es un logro fundamental. Este resultado se alinea con las investigaciones de Hristov et al. (2023) y Poolkrajang y Papanai (2024), quienes postulan que la evaluación para el aprendizaje duradero requiere una alineación constructiva donde las tareas sean reflejos directos de los resultados de aprendizaje declarados. La UPEA parece estar aplicando

este principio con éxito, evitando la desconexión entre lo que se enseña y lo que se evalúa, un problema común identificado por estos autores en diversos sistemas educativos.

Sin embargo, la brecha significativa que se abre con el segundo ítem, Las evaluaciones permiten demostrar mis competencias en el área de estudio, donde el acuerdo pleno desciende al 74%, es el núcleo de la discusión en esta dimensión. Esta discrepancia de 15 puntos porcentuales no es un dato menor; es la expresión cuantitativa de una problemática cualitativa profunda en la educación de posgrado. Este hallazgo encuentra un paralelo casi exacto en el trabajo de Rhoads et al. (2025), quienes describen el término brecha de fidelidad como la desconexión entre las evaluaciones académicas y las competencias requeridas en la práctica profesional e investigativa.

Por su parte, Darbellay (2024), argumentan que, a menudo, las evaluaciones en la universidad premian habilidades específicas del contexto educativo, pero que no se traducen fielmente a la capacidad de resolver problemas complejos, colaborar en equipos interdisciplinarios o innovar en un campo determinado. La percepción del 26% de los doctorandos de la UPEA que solo A veces siente que puede demostrar sus competencias es una clara señal de esta brecha de fidelidad. Al comparar con el estudio de Cerezo et al. (2024), sobre doctorados en educación en España, se

observa una similitud en la crítica estudiantil hacia las evaluaciones excesivamente teóricas y memorísticas, incluso en el nivel doctoral.

Esta discusión se enriquece al contrastarla con la literatura que aboga por la evaluación auténtica. Así, Asgarova et al. (2023), demostraron, en un estudio en universidades, que la implementación de evaluaciones como estudios de caso reales, simulaciones de expertos o proyectos de consultoría para organizaciones comunitarias, aumentaba significativamente la percepción de los estudiantes sobre la demostración de sus competencias. La diferencia con los resultados de la UPEA sugiere que, si bien el diseño curricular es coherente, los instrumentos de evaluación específicos podrían no estar a la altura de la ambición competencial del posgrado. Se está evaluando el conocimiento sobre la competencia, pero no necesariamente la puesta en práctica de la competencia misma. Por lo tanto, la principal implicación de esta discusión es que la UPEA se enfrenta al desafío de evolucionar desde un modelo de evaluación de conocimientos hacia un modelo de evaluación de desempeño, donde la tarea en sí misma sea una réplica lo más fiel posible de los desafíos que los doctorandos enfrentarán en sus ámbitos laborales y de investigación. Superar esta brecha de fidelidad es el siguiente gran paso para elevar la calidad y el impacto social de sus programas de doctorado.

Discusión sobre la satisfacción general con el sistema de evaluación virtual

El nivel de satisfacción general reportado constituye, sin duda, el hallazgo más positivo y estratégico de esta investigación. La cifra del 94% de acuerdo con que La modalidad de evaluación virtual facilita mi proceso de aprendizaje es extraordinariamente alta y trasciende la mera satisfacción para adentrarse en el terreno de la efectividad pedagógica percibida. Este resultado se alinea con Sato et al. (2023), quienes plantean que la nueva normalidad educativa, donde las modalidades en línea, cuando están bien diseñadas, pueden ofrecer ventajas distintivas. En el caso de la evaluación, Hobbins et al. (2024), plantean que estas ventajas podrían incluir la posibilidad de una retroalimentación más reflexiva y por escrito, el uso de rúbricas digitales que clarifiquen expectativas, y la flexibilidad temporal para realizar las actividades, aspectos que los doctorandos de la UPEA, muchos de los cuales probablemente compaginan estudios con trabajo, parecen valorar altamente.

La solidez de este dato se ve reforzada por el alto índice de recomendación (82%). Este indicador, propio de la analítica educativa, es utilizado por Rajaram (2023), como una aproximación de la experiencia de usuario educativa. Un índice del 82% sitúa a los posgrados virtuales de la UPEA en una posición enviable, comparable a la de instituciones que han invertido masivamente en sus plataformas digitales. Esto sugiere, según Martínez et al. (2025), que la

satisfacción no deriva únicamente de la herramienta tecnológica, sino de un ecosistema bien integrado que incluye la claridad de criterios y la pertinencia percibida, dimensiones incluidas en el presente estudio. Esta interconexión es crucial: la evaluación virtual facilita el aprendizaje porque los estudiantes saben qué se espera de ellos y, en gran medida, consideran que las tareas tienen sentido.

Sin embargo, la discusión debe abordar la cifra del 21% que solo a veces está satisfecho con los métodos de evaluación utilizados. Este porcentaje, que es el más alto en la categoría en las tres dimensiones, actúa como un termómetro de la consistencia interna del sistema. Aquí, la comparación con el estudio de Wilhelm et al. (2022), es iluminadora, ellos identificaron que la satisfacción con la evaluación en entornos virtuales no es homogénea, sino que presenta una variabilidad docente significativa. Es decir, la experiencia de un estudiante puede cambiar radicalmente de un curso a otro dependiendo de las prácticas evaluativas de cada profesor. El 21% de satisfacción intermitente en la UPEA podría estar reflejando esta misma variabilidad. Mientras algunos docentes emplean un abanico diverso de métodos innovadores y bien comunicados, otros podrían estar trasladando métodos tradicionales, como exámenes de opción múltiple con escasa retroalimentación, al entorno virtual, lo que genera frustración en un segmento de estudiantes que espera una

experiencia más acorde con el potencial del medio.

Finalmente, es importante contrastar este alto nivel de satisfacción con el contexto socioeconómico. En un estudio sobre educación virtual en zonas rurales y periurbanas de América Latina, Cuero et al. (2025), encontraron que la satisfacción estaba fuertemente mediada por el acceso a una conectividad estable y dispositivos adecuados. El hecho de que la UPEA, ubicada en una ciudad con desafíos de infraestructura, reporte niveles de satisfacción tan elevados, sugiere que la institución ha logrado diseñar un sistema de evaluación que es robusto y funcional incluso en condiciones subóptimas, o que los estudiantes han desarrollado una gran resiliencia digital.

El desafío futuro, como bien señalan Kuh (2001), consiste en trascender la medición de la satisfacción para avanzar hacia el análisis del compromiso académico. Esto implica evaluar no solo si a los estudiantes les agrada el sistema, sino determinar de qué manera las prácticas evaluativas específicas están promoviendo resultados de aprendizaje más profundos y el desarrollo de competencias más complejas. La UPEA cuenta con una base de satisfacción excepcional sobre la cual puede edificar este siguiente nivel de excelencia educativa.

CONCLUSIONES

A partir del análisis sistemático de los resultados, se concluye que existe una percepción sólida y generalizada sobre la efectividad de los procesos evaluativos en los posgrados virtuales de la Universidad Pública de El Alto, Bolivia. La comunicación de los criterios se realiza de manera efectiva, transparente y temprana, como lo demuestra el hecho de que el 92% de los estudiantes conoce los parámetros de evaluación desde el inicio del curso. No obstante, se identifica un área de mejora específica en la claridad intrínseca de las rúbricas para ciertas actividades, donde un 17% de los estudiantes percibe ambigüedad ocasional. Esto sugiere que, si bien el marco general es robusto, la implementación específica puede variar, destacando la necesidad de estandarizar y refinar los instrumentos de evaluación para garantizar una comprensión unánime.

El sistema de evaluación presenta una alta coherencia con los objetivos de aprendizaje, siendo percibido como relevante y bien integrado al currículum. Sin embargo, se detecta una brecha crítica entre la alineación teórica con los objetivos del curso (89% de acuerdo) y la capacidad de las evaluaciones para permitir la demostración de competencias profesionales avanzadas (74% de acuerdo). Esta discrepancia indica que, para aproximadamente una cuarta parte de los doctorandos, los instrumentos evaluativos no logran capturar plenamente el desarrollo de

habilidades complejas. Esto implica la necesidad de una transición hacia modelos de evaluación auténtica que emulen los desafíos reales del ámbito profesional e investigativo.

Se concluye que el nivel de satisfacción global con el sistema es excepcionalmente alto, constituyendo un valioso activo institucional. La conclusión más significativa en esta dimensión es que la evaluación virtual no es vista solo como un mecanismo de calificación, sino como una herramienta que facilita activamente el proceso de aprendizaje (94% de acuerdo). El alto índice de recomendación (82%) valida la experiencia del usuario y sugiere que el modelo actual es percibido como un diferencial de calidad. La principal oportunidad de mejora radica en homogenizar la experiencia satisfactoria para el 21% que solo a veces está conforme, lo que probablemente refleja variabilidad en la aplicación de métodos por parte de distintos docentes.

El sistema de evaluación en los posgrados virtuales de la UPEA, en general, es percibido de forma mayoritariamente positiva, caracterizándose por su claridad, coherencia y capacidad para facilitar el aprendizaje. Los hallazgos no solo justifican la continuidad del modelo actual, sino que proveen una base empírica sólida para su mejora continua. La principal recomendación estratégica es institucionalizar las buenas prácticas

mediante el desarrollo de un marco común de evaluación que promueva la estandarización de rúbricas claras, fomente el uso de evaluaciones auténticas y asegure la formación docente continua. Estas acciones permitirán capitalizar los altos niveles de satisfacción actuales y abordar las brechas identificadas, consolidando así la calidad y el prestigio de la oferta de posgrado virtual.

REFERENCIAS

- Alazemi, A. F. T., Jember, B. y Al-Rashidi, A. H. (2023). How to decrease test anxiety: a focus on academic emotion regulation, L2 grit, resilience, and self-assessment. *Language Testing in Asia*, 13(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00241-5>
- Asgarova, R., Macaskill, A. y Abrahamse, W. (2023). Authentic assessment targeting sustainability outcomes: a case study exploring student perceptions. *International journal of sustainability in higher education*, 24(1), 28-45. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0266>
- Cerezo, M., Presentación-Muñoz, A. y Calzada, J. I. (2024). Developing doctoral theses in education: The Role of systematic reviews in the spanish context. *Education Sciences*, 14(11), 1165. <https://doi.org/10.3390/educsci14111165>
- Cuero, S. K., Dillon, J. P., Vasconcellos, N. A. y Martínez, O. (2025). Evaluación de la calidad educativa del bachillerato técnico bajo modalidad virtual en zonas rurales.: *Evaluation*

- of the educational quality of virtual technical baccalaureate in rural areas. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), ág. 5511–5538-ág. 5511–5538. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.666>
- Darbella, F. (2024). When interdisciplinarity meets creativity: exploring interdisciplinary creative teaching in the 21st century. In *Handbook of Interdisciplinary Teaching and Administration* (pp. 317-339). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035309870.0002> 9
- Elbourhamy, D. M. (2025). Automated evaluation systems to enhance exam quality and reduce test anxiety. *PeerJ Computer Science*, 11, e2666. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2666>
- ElSayad, G. (2024). Drivers of undergraduate students' learning perceptions in the blended learning environment: The mediation role of metacognitive self-regulation. *Education Information Technologies*, 29(12), 15737-15760. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12466-9>
- Hobbins, J., Houston, E. y Ritchie, K. (2024). How Do Course-Based Assessments Change in The Shift to Emergency Remote Teaching? Sustainable Assessment Strategies Through an Authenticity Lens. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching Learning*, 15(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2024.2.15> 122
- Hristov, S., Nakov, D. y Miočinović, J. (2023). Constructive alignment between objectives, teaching and learning activities, student competencies and assessment methods in higher education. *Journal of Agriculture Plant Sciences*, 21(2), 21-36. <https://doi.org/10.46763/JAPS23212021h>
- Hu, Y., Donald, C. y Giacaman, N. J. (2022). Cross validating a rubric for automatic classification of cognitive presence in MOOC discussions. *The International Review of Research in Open Distributed Learning*, 23(2), 242-260. <https://doi.org/10.19173/irrodil.v23i3.5994>
- Koul, S. y Nayar, B. (2021). The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective. *Higher Education Quarterly*, 75(1), 98-112. <https://doi.org/10.1111/hequ.12271>
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 33(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Lalama, M. A., Castro, F. d. J. y Lalama, M. S. (2025). Percepciones y efectos de la evaluación docente en la enseñanza de posgrado. *Conrado*, 21(103). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442025000200033&script=sci_abstract
- Martínez, A., Gómez, Á., Montoliu, R. y Remolar, I. (2025). Towards the Adoption of Recommender Systems in Online Education: A Framework and Implementation. *Big Data Cognitive Computing*, 9(10), 259.

- <https://doi.org/10.3390/bdcc9100259>
- Merhi, M. I. y Meisami, A. (2024). The role of technological and motivational factors on students' satisfaction with e-learning assessments platforms. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 16(3), 4. <https://doi.org/10.17705/1pais.16304>
- Mphahlele, L. (2022). Students' perception of the use of a rubric and peer reviews in an online learning environment. *Journal of Risk Financial Management*, 15(11), 503. <https://doi.org/10.3390/jrfm15110503>
- Park, S. y Kim, K. (2023). Factors that enhance the perceived quality and student satisfaction of specialized postgraduate programs: the role of identity. *The TQM Journal*, 35(4), 1007-1029. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2021-0189>
- Peña, E. J., Álvarez, J. M., Coaquirá, W., Valdés, M. E., Flores, F. y Ruiz, K. A. (2022). Virtual Education: Advantages and Disadvantages For Latin America. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 1645-1657. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/10006/6503>
- Pereles, A., Manzanal, A. I. y Romero, C. (2024). Motivation, Self-Regulation and Study Approaches to Learning in Online Postgraduate University Students. *Journal of Educators Online*, 21(3), n3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1427788>
- Poolkrajang, A. y Papanai, R. (2024). Reflective Thinking on Enhancing Student Competencies in Learning Management through Outcome-Based Learning According to Constructive Alignment. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 14(6). <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i6.48409>
- Pountney, R., Rata, E. y SWIFT, D. (2025). Exploring curriculum coherence and professional knowledge. *The BERA-SAGE Handbook of Research-Informed Education Practice Policy*. London, BERA/Sage, 791-814. <http://shura.shu.ac.uk/33321/3/Pountney-ExploringCurriculumCoherence%28AM%29.pdf>
- Quispe, S., Cavalcanti, M. F., Caipa, M., Paucar, A. y Rojas, H. H. (2021). A systemic framework to evaluate student satisfaction in Latin American universities under the COVID-19 pandemic. *Systems*, 9(15), 1-21. <https://doi.org/10.3390/systems9010015>
- Rajaram, K. (2023). Assessment, Assessment Rubrics and Feedback. In *Learning Intelligence: Innovative and Digital Transformative Learning Strategies: Cultural and Social Engineering Perspectives* (pp. 367-426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9201-8_9
- Rhoads, C., Montrosse-Moorhead, B., Anglin, K. y Lewis, C. (2025). Implementation Fidelity: The Disconnect Between Theory and Practice. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 21(49), 23-37. <https://doi.org/10.56645/jmde.v21i49.813>
- Sato, S. N., Condes, E., Rubio, A., Dalamitros, A. A., Yañez, R., Tornero, J. F. y Clemente, V. J. (2023). Navigating the new normal: Adapting

- online and distance learning in the post-pandemic era. *Education Sciences*, 14(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci14010019>
- Teh, L. J., Wong, S. L., Khambari, M. N. M., Rahmat, R. W. y Tang, S. H. (2025). Exploring Postgraduate Students' Experience with Rubric-referenced Assessment: Limitations and Solutions. *Pertanika Journal of Social Sciences Humanities*, 33(2). <https://doi.org/10.47836/pjssh.33.2.03>
- Vera, R., Osorio, C., Ruiz, S. y Calderón, A. L. (2025). La transformación digital de la educación superior: análisis de retos y oportunidades en la era virtual. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 19. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3634>
- Way, K. A., Burrell, L., D'Allura, L. y Ashford-Rowe, K. (2021). Empirical investigation of authentic assessment theory: An application in online courses using mimetic simulation created in university learning management ecosystems. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 46(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.17406>
- 47
- Wilhelm, J., Mattingly, S. y Gonzalez, V. H. (2022). Perceptions, satisfactions, and performance of undergraduate students during Covid-19 emergency remote teaching. *Anatomical Sciences Education*, 15(1), 42-56. <https://doi.org/10.1002/ase.2161>
- Žigo, I. R. y Kirinić, V. (2020). Digital competences and skills as the key to successful future education-distance learning at the doctoral level in a situation caused by COVID-19 pandemic. *ICERI2020 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1772>