

# Tipificación de apelaciones a pruebas escritas 2009-2014, Facultad de Farmacia, Universidad de Costa Rica

*Typing of appeals to written tests 2009-2014, School of Pharmacy, University of Costa Rica*

Luis Jiménez Herrera<sup>1</sup>

Recibido: 2/03/2015 / Aprobado: 20/10/2015

## Resumen

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y es ahí donde la prueba escrita es una opción que permite valorar saberes y al mismo tiempo sirve para la realimentación. Este estudio tipifica las apelaciones interpuestas por estudiantes en el periodo 2009-2014, relacionadas con disconformidades luego de la aplicación y calificación de las pruebas escritas realizadas en una unidad académica universitaria. Se encontraron sesenta y nueve apelaciones, de las cuales cuarenta y dos fueron interpuestas por mujeres y veintisiete por hombres, la mayoría de forma individual y hubo pocos casos en parejas debido a la naturaleza evaluativa de la prueba. La mayor cantidad de casos concurren en 2011 y se determinó que estas aumentaron conforme lo hizo el nivel en la carrera. Como parte de la tipificación se identificaron aspectos creados previamente, durante y después de la aplicación de la prueba escrita; de ellos destaca la redacción de ítems confusos para la comprensión y su debida respuesta por parte de los estudiantes. Los docentes pueden mejorar ciertos aspectos para favorecer un proceso de evaluación con calidad.

**Palabras clave:** Apelaciones, reclamaciones, prueba escrita, tipificación, farmacia, estudiantes.

## Abstract

The evaluation is part of the teaching-learning process and that is where the written test is an option to assess knowledge and at the same time serves for feedback. This study defines appeals from students in the period 2009-2014, after disagreements related to the administration and scoring of written tests at a university academic unit. Sixty nine appeals, of which forty-two were filed by women and twenty to seven men, most individually and there were few cases in pairs due to the evaluative nature of the test, were found. Most cases attended in 2011 and determined that these increased as did the level in the Carrera. As part of the standardization aspects created prior, during and after application of the written test were identified; of them is the inadequate preparation of generators items confusion to understanding and proper response from students. Teachers have different issues that can be improved to encourage a process of quality assessment.

**Key Words:** Appeals, claims, written test, typing, pharmacy, students.

## Introducción

La evaluación se constituye dentro de un engranaje de fases en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y es ahí donde existen diversas maneras para lograr ese cometido. Entre esas opciones se encuentra la prueba escrita, la cual permite corroborar el aprendizaje que han logrado interiorizar, asimilar, comprender y construir estudiantes, de modo que es una oportunidad para verificar saberes y al mismo tiempo permite probar la calidad del trabajo docente (Carlino, 2004).

Idealmente, la evaluación es un momento que involucra una adecuada motivación por parte

del cuerpo docente, a través de la cual se resaltan aquellos aciertos y desaciertos cometidos por estudiantes; esto con la intención de que puedan corregir aquellos aspectos que se juzgan débiles y susceptibles de corrección (Begoña, 2007). Aunque eso no es una constante, ya que por diversas razones los docentes califican las pruebas escritas indicando el puntaje obtenido, pero no siempre indican los errores o desaveniencias que encuentran en las respuestas de los estudiantes (Di Benedetto, 2007).

Al ser la valoración escrita una ocasión que permite la realimentación, es un importante

---

1 Farmacéutico. Magister Scientiae Salud Pública. Universidad de Costa Rica. Facultad de Farmacia. Docente. Costa Rica. Correo electrónico: luis.jimenezherrera@ucr.ac.cr

período para destacar lo que realmente debe relucir de un conjunto de contenidos, por eso debe ser una experiencia que contribuya con la formación profesional y no debe convertirse en una sorpresa, una lucha de poderes o una misión imposible de resolver para los estudiantes. El contenido de la prueba escrita debe estar organizado y redactado claramente, de modo que esto no sea un impedimento para responder; también los conocimientos deben haber sido revisados y analizados con anterioridad para que la evaluación sea tan solo una forma de comprobación, tanto de lo enseñado como de lo aprendido (Carlino, 2004).

Por lo general, la evaluación es un acto de competencia docente y aunque se busca la excelencia no existen pautas o mecanismos que aseguren la idoneidad inequívoca en su construcción, que permitan omitir aquellos aspectos que signifiquen obstáculos para las personas que se encuentran en un proceso de formación hacia la vida profesional (Torelló, 2012).

Cuando los estudiantes consideran que la prueba ha sido mal evaluada o no están conformes con el resultado obtenido, pueden realizar adiciones o aclaraciones, así como interponer recursos de revocatoria y apelación, según corresponda con la reglamentación universitaria que debe existir para tal efecto, lo que a la postre se constituyen en acciones que permiten constatar la calidad en la construcción de la prueba escrita (Chandler, 2003).

Así es como surge la intención de este trabajo para la tipificación de las apelaciones del periodo 2009-2014 en una unidad académica universitaria. Con este estudio se espera apoyar la mejora continua de aquellas acciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad académica.

### **Breve referente teórico**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son muy complejos y encierran una serie de etapas que se complementan entre sí y que son trascendentales para la formación del recurso humano. No obstante, existen variados factores de los participantes que

tienen un rol activo y que afectan los resultados de quienes experimentan ese proceso en un determinado periodo y contexto (Trigueros, 2012).

Las evaluaciones constituyen parte transversal de esos procesos educativos y existen diferentes tipos de evaluaciones, según los fines que se persiguen (Álvarez, 2008). Uno de los medios para la evaluación puntual tradicional lo constituye la prueba escrita y entre sus principales funciones destaca su carácter orientador, que permite la realimentación del propio proceso educativo desde el enfoque académico; por ende a través de ella se puede medir, valorar, juzgar y verificar, entre otros aspectos, los diferentes elementos de interés para el aprendizaje, en especial los relacionados con la parte cognitiva de estudiantes (Morenos, 2009; Jarero, 2013).

En la medida de lo posible, se procura que la prueba escrita tenga ciertas características y que durante su construcción se consideren aspectos y detalles significativos, de manera que permitan una estructuración ordenada, clara y lógica de su contenido, con una redacción entendible y con enunciados que se puedan comprender y a la vez motiven el razonamiento, incluso en ocasiones sería posible que presenten cierto grado de dificultad mayor que lo estudiado en clase, lo cual no debe convertirse en un distractor que lleve a la confusión, de modo que realmente se obtengan los fines pedagógicos para los cuales se diseña (Case, Swanson; 2006).

Por ende, una adecuada prueba contribuye con la calidad de la educación, ya que permite la evaluación estudiantil y al mismo tiempo reta la calidad de la enseñanza que se concreta en un sistema determinado. Cuando la redacción de la prueba es confusa o inadecuada, tan solo aumenta la dificultad de comprensión y reta la capacidad de resolución por parte de estudiantes, lo cual puede afectar el resultado final, sin que esto esté relacionado con la verdadera evaluación que se desea realizar (Porto, 2009, Ayala, 2013).

Las instituciones de educación superior deben establecer mecanismos y procedimientos para que los estudiantes realicen acciones cuando consideren que su evaluación ha sido calificada insatisfactoriamente. Así, pueden presentar adiciones o aclaraciones de forma oral o escrita, con la intención de que los docentes puedan clarificar esas dudas y mejorar la comprensión de lo evaluado. Cuando ese primer peldaño no se considera o no fue del agrado estudiantil, se presenta un recurso de revocatoria por escrito donde se fundamentan los argumentos por los cuales los estudiantes consideran que su respuesta es adecuada y no recibió la calificación pertinente. Los docentes deben responder por escrito para refutar o acceder ante dicha petitoria.

Cuando los docentes rechazan esos recursos se origina un conflicto que debe ser resuelto en la unidad académica, por parte de la autoridad pertinente ante la cual presenta una apelación por parte del estudiantado, esta persona está en la potestad de delegar en un grupo de personas externas al caso (Comisión de Evaluación y Orientación) la responsabilidad de investigar el asunto con la mayor objetividad y claridad posible, por lo general ese grupo está compuesto por docentes y también tiene un representante estudiantil (Reglamento Régimen Académico Estudiantil, 2001). Este grupo realiza un procedimiento para clarificar la situación, recibir las comparecencias orales de las personas involucradas, revisar los hechos y pruebas documentales o testimoniales, asesorarse por personas expertas y al final deben recomendar al superior jerárquico las medidas por tomar. La naturaleza que origina una apelación presentada por estudiantes puede ser tan diversa y compleja como situaciones existen, por lo que aparecen apelaciones tanto de forma como de fondo, también están las relacionadas con la estructura, la redacción y el proceso de evaluación.

## Metodología

Para la realización de este trabajo descriptivo, se revisaron los archivos o expedientes de cada caso,

correspondientes a las apelaciones presentadas por estudiantes a las pruebas escritas que se realizaron en diferentes cursos y niveles del plan de estudios de la carrera de Farmacia durante la dinámica particular de cada ciclo lectivo del periodo 2009 al 2014. Ese material se encuentra resguardado por el Decanato de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Costa Rica.

Se revisaron los datos contenidos en cada archivo, para obtener la información necesaria respecto a la inconformidad presentada por los estudiantes luego de recibir la prueba escrita calificada durante la evaluación docente

Para cada prueba escrita, los docentes asignaron una calificación, pero los estudiantes interpusieron apelaciones aduciendo diferentes razones. Esas justificaciones tenían un origen o un sentido muy distinto, de acuerdo con la percepción estudiantil, sobre alguna o varias inconformidades durante el proceso de evaluativo.

También, se revisaron los informes finales emitidos por la Comisión de Evaluación y Orientación de la unidad académica, grupo encargado de atender e instruir estos asuntos a petición de la Decanatura según lo establece el RRAE. Esto se realizó con la intención de tener más criterios y así ampliar la forma de clasificar esas apelaciones.

No existe una pauta específica que consienta cómo tipificar las apelaciones, por lo que se realizó por conveniencia y de forma particular posterior a la lectura y análisis de los datos encontrados.

Se determinó la cantidad total de apelaciones según la naturaleza que originó dicha acción (clasificación propia) y en algunos casos se muestran aspectos que ejemplifican la tipificación realizada. Se presentan también de forma general los siguientes datos: sexo de los estudiantes que incoaron la acción, número de casos por año según periodo en estudio y nivel del Plan de Estudios en que estudiantes presentaron la apelación.

Por respeto al ambiente académico, en este trabajo se mantiene en anonimato toda la

identificación de cualquier persona involucrada en cada caso; además por confidencialidad, se omiten detalles personales, así como de los contenidos de las apelaciones presentadas a las pruebas escritas de los cursos involucrados, que puedan atentar contra el bienestar de los participantes.

## Resultados y su análisis

Se encontraron 69 apelaciones presentadas por estudiantes durante el periodo en estudio, de las cuales 42 (61%) fueron interpuestas por mujeres y 27 (31%) por hombres. Se desconoce la causa de esta diferenciación, sin embargo, debe considerarse el hecho de que en la unidad académica hay una mayor cantidad de estudiantes que son mujeres. La mayoría de las apelaciones fueron presentadas por una persona; sin embargo, algunos casos fueron presentados en pareja debido a la naturaleza de la evaluación.

Al considerar el año de incidencia, se tienen los siguientes casos: uno (1,5%) en el 2009, veintinueve (42%) en 2010, treinta y tres (47,8) en 2011, cuatro (5,7) en 2012, uno en 2013 (1,5%) y 2014 (1,5%) respectivamente. Se desconocen las razones por cuales en esos años predominó el número de casos reportados, esto podría dar paso a otras investigaciones.

De acuerdo al nivel del curso según el plan de estudios de la carrera, se tienen los siguientes datos: ningún caso en el primer nivel, cuatro (5,7%) casos en el segundo nivel, catorce (20,3%) casos en el tercer nivel, veintiún (30,4%) casos en el cuarto nivel, y treinta (43,6%) casos en el quinto nivel. Así se obtiene de los datos que, conforme el estudiantado avanza en su nivel formativo, se presenta una mayor cantidad de apelaciones.

La mayoría de reclamaciones están relacionadas con aspectos que debieron ser considerados durante el proceso de evaluación e incluye aspectos docentes-administrativos, de procedimiento o de comunicación.

De acuerdo a los resultados encontrados y al considerar un orden lógico del proceso de

evaluación, los aspectos tipificados se pueden categorizar según el número de casos de la siguiente manera:

### 1. Aspectos previos a la aplicación de la prueba:

En este apartado se encontraron aspectos relacionados con los objetivos, desarrollo de la clase, material de estudio y criterios de evaluación. La descripción de esos aspectos (tipificación y frecuencia absoluta) se muestra a continuación:

- Escasez de objetivos específicos en el programa del curso, lo cual no permitió orientar el aprendizaje estudiantil (4).
- Exceso de objetivos específicos en el programa del curso, los que confundieron las prioridades de aprendizaje del estudiantado (2).
- Falta de criterios de evaluación en el programa del curso que permitiera a estudiantes priorizar y organizar los aspectos más relevantes, que orientara así la forma particular para estudiar y de prepararse para enfrentar esos desafíos (4).
- Uso de una didáctica específica en el desarrollo de la clase que generó confusión en estudiantes al momento de contestar en el examen, respecto a los elementos que supuestamente fueron explicados en clase (4).
- El porcentaje de ítems incluidos en la prueba escrita no correspondió a la cantidad de materia vista en clase, lo que generó una desproporción en el puntaje total de la prueba (2).

### 2. Elementos durante la construcción de la prueba escrita:

Se consideraron aspectos de la distribución e identificación del puntaje, redacción de los ítems, existencia de un machote u hoja de respuestas para calificar, cálculo aproximado del tiempo para la realización de la prueba, calendarización

de las evaluaciones. A continuación los aspectos mencionados:

- Tiempo insuficiente entre una evaluación y la siguiente, lo que a criterio de estudiantes no les permitió un adecuado proceso de aprendizaje (2).
- Ausencia de las respuestas esperadas o “machote de respuestas” previo a la aplicación de la prueba escrita, las cuales eran necesarias para la debida calificación de las respuestas desde un punto de vista objetivo (1).
- La distribución de puntos de cada ítem no fue indicado en la prueba, lo que generó diferencias de criterio al momento de calificar (7).
- Los ítems con redacción inadecuada que generó confusión para la comprensión y respuesta de estudiantes (16), entre ellos se ejemplifican los siguientes aspectos:

a) El docente solicitó en la prueba escrita que se realizara un dibujo, ya que anotó “dibujar” respecto a un determinado concepto, pero al calificar el ítem lo que esperaba era que los estudiantes indicaran, en el gráfico, datos que no fueron solicitados en la instrucción por lo que no aceptaba un simple gráfico.

b) El docente consignó en la prueba escrita “Redactar un ejemplo” que debía incluir dos conceptos específicos diferentes, y al mismo tiempo, esos términos tenían que estar relacionados entre sí; sin embargo, al calificar esperó la construcción de un caso diferente para el concepto y no un ejemplo.

c) El docente anotó en la construcción del ítem en la instrucción “indicar” con referencia a un asunto específico, pero cuando calificó, lo que deseaba era una explicación en lugar de una simple indicación, por lo que no acepto la simple descripción de datos.

d) El docente dio la siguiente instrucción en la prueba escrita: “explicar mediante un gráfico” y al calificar lo que pretendía era que el estudiante, además del gráfico, explicara detalladamente diferentes aspectos que tenían que estar señalados

en la gráfica, de modo que el esta per se no explicaba lo que se deseaba.

### **3. Factores durante la aplicación de la prueba:**

Dentro de estos se consideran aspectos relacionados con el tiempo asignado para el desarrollo de la aplicación de la prueba, aspectos de comunicación o indicaciones durante la realización de la prueba, a saber:

- Tiempo insuficiente para la resolución de la prueba lo que generó nulas o débiles respuestas (4).
- Evaluación de un material que se entregó a destiempo y que no fue cubierto durante el desarrollo de las clases (1).
- No se evaluó el material que se dijo que se iba a evaluar, esto generó sorpresa al momento de realizar la prueba y respuestas inciertas (9).
- Se demandó mayor tiempo de parte de los estudiantes para la entrega de un trabajo escrito ya que adujeron o trataron de exponer diferentes razones (1).

### **4. Consideraciones posteriores a la aplicación de la prueba:**

Aquí se consideran situaciones debido el cambio de las calificaciones que habían sido asignadas y entregadas a los estudiantes, aunque ellas hayan sido producto de un error docente; también hay aspectos de comunicación entre docentes y entre docentes y estudiantes cuando los primeros atienden las desconformidades por la evaluación realizada según los procedimientos establecidos por reglamento, a saber:

- Anulación de ítems por diversas causas a un grupo de estudiantes (3).
- Ausencia en la respuesta del reclamo de revocatoria donde se justifique por qué los docentes no asignaron los puntos solicitados, esto indicado mediante la frase “No aplica” (1).

- Falta de consenso a la hora de calificar por parte de varios docentes (1).
- La ley del “todo o nada” al calificar, eso significa que califican todo como correcto o todo incorrecto, sin que esto estuviera previamente como criterio de calificación (1).
- El docente altera la calificación después de entregar la prueba escrita a los estudiantes, bajo el uso de una metodología no especificada y que iba en detrimento estudiantil (1).

No se localizaron estudios previos relacionados con esta temática en la unidad académica que permitan comparar los resultados del presente trabajo. Sin embargo, las apelaciones estudiadas y tipificadas evidencian que existen aspectos que afectan la calidad de la evaluación y los fines que se persiguen (Fermín, 2002; Carline, 2004; Di Benedetto y Carlino, 2007; Gil, 2012; Jarero, 2013); asimismo la figura de esos factores muestran la falta de precisión que afecta la objetividad prevalente en la prueba escrita (Case, 2006; Hernández, 2007; Álvarez, 2008) o las deficiencias que en ocasiones son atribuidas a los estudiantes (Ayala, 2007).

Todos los casos tipificados son importantes y tienen trascendencia dentro del proceso educativo, pues ocurren en diferentes momentos de la dinámica académica y su identificación permite la mejora continua para el sistema universitario y los actores involucrados. No obstante, destaca el que más frecuentemente se encontró, debido a la relevancia que esto implica, el cual se relaciona con la redacción inadecuada de ítems.

Se debe tener claro que si los estudiantes no pueden comprender o perciben inadecuadamente una idea, eso traerá como consecuencia una respuesta incorrecta que no siempre se debe a la falta de conocimiento o de preparación para la prueba, sino más bien al resultado de la redacción impropia del ítem (Muñiz, 2008; Henning, 2012; Mesía, 2013). Este y otros factores acentúan que en cualquier momento, durante el proceso puedan aparecer insuficiencias de una desatinada forma

de aplicar el concepto de evaluación (Hernández, 2007) que más bien se orienta hacia la calificación de resultados. Estos hallazgos muestran la fragilidad de las etapas del proceso; en la medida en que esos factores aparecen pueden atentar contra la evaluación, lo que impone desafíos que deben ser mejorados por los docentes para que el examen *deje de ser un fin en sí mismo y se convierta en un medio* (Morenos, 2009).

La prueba escrita es una técnica utilizada en el ámbito universitario, entre una gama de elecciones, la cual aporta elementos para la mejora continua, siempre y cuando se realice de forma apropiada. Es por eso que los estudiantes, entre otros asuntos, deben tener muy claro que el material estudiado se va a evaluar, conocer de previo la forma y bajo cuales criterios serán evaluados, recibir el tiempo necesario y suficiente para realizar la prueba sin ningún tipo de presión psicológica de modo que se convierta en un espacio de disfrute y no de frustración (Ricoy, 2013).

Resulta imperativo que los docentes consideren todos los aspectos preponderantes en la construcción, aplicación, corrección y no solo calificación de los exámenes, pues estas y otras actividades marcan el servicio de calidad que deben prestar y que ayuda a estudiantes a aprender lo que requieren durante su formación para la transformación de futuros profesionales (Padilla, 2008; Rodríguez 2010; Torelló, 2012; Trigueros, 2012).

## Conclusiones

En este trabajo se encontró que la mayoría de las apelaciones por discordancias de los estudiantes, luego de la valoración docente de las pruebas escritas, fueron presentadas por mujeres, también se visualiza que son mayores los recursos en el periodo 2010-2011 y los casos reportados aumentaron en número conforme se asciende a niveles superiores del plan de estudios de la carrera.

Las apelaciones encontradas están relacionadas con aspectos que debieron ser

considerados y desarrollados de adecuadamente antes de la aplicación de la prueba, elementos que debieron haber sido clarificados durante la construcción del documento, factores que debieron controlarse durante su aplicación y procedimientos claros después de esta.

Las apelaciones tienen diferentes orígenes según la percepción estudiantil, pero la apelación con el mayor número de casos fue producto de la redacción inadecuada de los ítems, la cual dificultó la comprensión y, por ende, la oportunidad de respuesta de los estudiantes.

Existen diferentes asuntos que deben ser atendidos por los educadores durante el proceso de evaluación, de modo que estos se conviertan en una oportunidad para la mejora continua de la educación universitaria.

### Agradecimientos

Al personal docente, administrativo y estudiantes de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Costa Rica.

### Referencias o literatura citada y consultada

- Álvarez I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 14, 6 (1): 235-272. ISSN 1696-2095.
- Ayala R., MESSING H. (2013). *Comprender los enunciados en un examen escrito: ¿dónde está el problema?* Educ Med Super, 27 (2): 211-219. ISSN 0864-2141.
- Begoña C., García N. (2007). *La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 5 (2). ISSN 1887-4592 Disponible en: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/2/](http://www.um.es/ead/Red_U/2/)
- Carlino P. (2004). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. Acción pedagógica, 13 (1): 8-17.
- Case S., Swanson D. (2006). *Cómo elaborar preguntas para evaluaciones escritas en el área de ciencias básicas y clínicas*. National Board of Medical Examiners, tercera edición.
- Chandler J. (2003). *The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing*. Journal of Second Language Writing 12: 267-296.
- Di Benedetto S., Carlino P. (2007). *Correcciones a exámenes escritos en la universidad: Cómo son y para qué sirven a los alumnos*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gil J. (2012). *La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes*. Estudios sobre educación, 22: 133-153.
- Jarero M., Aparicio E., Sosa L. (2013.) *Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos: un estudio de caso a nivel superior*. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 16 (2): 213-243.
- Henning G. (2012). *Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid*. English Teaching Forum, 33 (3): 33-40.
- Hernández M. (2007). *Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas*. Revista Iberoamericana de Educación, 41 (4). ISSN-e 1681-5653.

- Iseni A. (2011). *Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes*. Language Testing in Asia, 1 (3): 60-90.
- Mesia R. (2013). *Los exámenes: Una problemática educacional poco tomada en cuenta*. Investigación Educativa, 17 (31): 213 – 228. ISBN N° 1728-5852.
- Morenos T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la Universidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14 (41): 563-591.
- Muñiz J., Fonseca E. (2008). *Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria*. Revista de Investigación en Educación, 5: 13-25.
- Navaridas F. (2002). *La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario*. Revista de educación, 5: 141-156 ISSN 1575-023X.
- Nejjar F. et al (2004). *De cómo mejorar exámenes futuros mientras se despliegan y califican los actuales*. XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Disponible en <http://www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/139.pdf>
- Padilla T., Gil J. (2008). *La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria*. Revista Española de Pedagogía, 66 (241): 467-485.
- Porto M. (2009). *Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 3. Disponible en: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3/](http://www.um.es/ead/Red_U/3/)
- Ricoy C., Fernández J. (2013). *La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso*. Educación XX1, 16 (2): 321-342.
- Rodríguez W., Ferro M., Quirós J., González C. (2010). *Los exámenes orales y escritos analizados desde una óptica bioética en el ámbito universitario*. Acta Odontológica Venezolana, 48 (3). ISSN: 0001-6365.
- Sproule R. (2000). *Student Evaluation of Teaching: A Methodological Critique of Conventional Practices*. Education Policy Analysis Archives, 8 (50). ISSN 1068-2341.
- Summers J., Catarro F. (2003). *Assessment of handwriting speed and factors influencing written output of university students in examinations*. Australian Occupational Therapy Journal, 50: 148–157.
- Torelló Ó. (2012). *Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista*. Revista de Docencia Universitaria, 10 (2): 299-318. ISSN: 1887-4592.
- Trigueros C., Rivera E., De la Torre E. (2012). *La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 12 (47): 473-491.
- Universidad de Costa Rica (2001). *Reglamento Régimen Académico Estudiantil*. Aprobado en sesión 4632-03 del 09-05-2001. Publicado en La Gaceta Universitaria 03-2001 del 25-05-2001.