

Artículo Científico

Formativas en Línea, Sumativas Presenciales: la Ilusión de Competencia en Redacción Académica en Estudiantes de Nivelación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo

Online Formative Assessments, In-Person Summative Assessments: The Illusion of Competence in Academic Writing Among Remedial Students at the Quevedo State Technical University



Villacís-Vásquez, Xavier Humberto ¹



<https://orcid.org/0000-0002-1777-0197>



xvillacis@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.



Alvarado-Villacís, Génesis Michelle ²



<https://orcid.org/0009-0008-2394-5070>



abgenesisalvarado@gmail.com



Ecuador, Quevedo, Universidad de los Andes.



Moreno-Suquilanda, Edgar Alan ³



<https://orcid.org/0000-0002-7801-4520>



emorenos@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n4/279>

La evaluación formativa en línea plantea interrogantes sobre su capacidad para reflejar las competencias reales de escritura académica, especialmente cuando se desarrolla sin supervisión y mediante preguntas de reconocimiento. El estudio tuvo como objetivo analizar la correspondencia entre las calificaciones de una evaluación formativa virtual y una evaluación sumativa presencial en estudiantes de nivelación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental y retrospectivo, mediante una comparación intrasujeto de los registros académicos de 83 estudiantes, utilizando estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron una disminución de la calificación media de 8,86 a 7,30 puntos, mientras que el 59 % obtuvo un rendimiento inferior en la evaluación presencial. Asimismo, el 21 % de quienes alcanzaron al menos 7 puntos en la formativa no logró ese resultado en la sumativa. Estos hallazgos evidencian una limitada correspondencia entre ambas evaluaciones, posiblemente relacionada con diferencias en las exigencias cognitivas y las condiciones de aplicación. Se concluye que resulta necesario fortalecer la evaluación formativa mediante actividades de producción escrita, supervisión parcial y retroalimentación orientada al desarrollo de competencias académicas.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación en línea, escritura académica, nivelación universitaria.

Received: 30/Ago/2026

Accepted: 27/Sep/2026

Published: 24/Oct/2026

Cita: Villacís-Vásquez, X. H., Alvarado-Villacís, G. M., & Moreno-Suquilanda, E. A. (2026). Formativas en Línea, Sumativas Presenciales: la Ilusión de Competencia en Redacción Académica en Estudiantes de Nivelación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(4), 166-183. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n4/279>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editoriagrupo-aea.com

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Online formative assessment raises questions about its ability to reflect actual academic writing competencies, especially when conducted unsupervised and through recognition-based questions. The study aimed to analyze the correlation between the scores of an online formative assessment and an in-person summative assessment among remedial students at the Quevedo State Technical University in Ecuador. A quantitative, descriptive, non-experimental, and retrospective approach was employed, involving an within-subject comparison of the academic records of 83 students using descriptive statistics. The results showed a decrease in the average grade from 8.86 to 7.30 points, while 59% performed worse on the in-person assessment. Furthermore, 21% of those who scored at least 7 points on the formative assessment did not achieve that result on the summative assessment. These findings indicate a limited correlation between the two assessments, possibly related to differences in cognitive demands and testing conditions. It is concluded that it is necessary to strengthen formative assessment through written assignments, ongoing monitoring, and feedback aimed at developing academic competencies.

Keywords: formative assessment, online assessment, academic writing, college-level remedial courses.

1. Introducción

El ingreso a la universidad ecuatoriana pone en evidencia brechas en lectura y escritura que los alumnos arrastran desde la educación secundaria. En el año lectivo 2022-2023, el 82,4 % de los estudiantes de bachillerato evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en Lengua y Literatura (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2023). Los diagnósticos realizados con estudiantes que inician en las universidades ecuatorianas describen un panorama coherente con ese dato: deficiencias ortográficas generalizadas en estudiantes ecuatorianos de primer semestre (Montesdeoca et al., 2021) y debilidades en coherencia, progresión temática, gramática y ortografía en ingresantes de otros países de la región (Espinoza, 2017; Ñañez & Lucas, 2017). Los cursos de nivelación se crearon, precisamente, para ofrecer una base común de conocimientos antes del inicio de la carrera (Altamirano y Alarcón, 2020), aunque sus resultados han sido desiguales entre facultades e instituciones (Buitrón et al., 2017).

Para que la nivelación cumpla esa función, el docente necesita saber qué dominan y qué no dominan sus estudiantes para corregir o fortalecer un aprendizaje. Esa es la tarea de la evaluación formativa, que el Reglamento de Régimen Académico dispone aplicar, junto con la sumativa, al menos dos veces por período académico (Consejo de Educación Superior [CES], 2022). Tras la pandemia de COVID-19, buena parte de las evaluaciones formativas se trasladaron a plataformas institucionales, donde se

responden en línea, sin supervisión y, con frecuencia, mediante respuesta cerrada que el sistema califica de forma automática. Esta configuración plantea una pregunta de validez: si el estudiante responde con acceso libre a materiales, a otras personas o a herramientas de inteligencia artificial, la calificación puede reflejar algo distinto de lo que él mismo sabe hacer (García-Peñalvo et al., 2020; Gallent-Torres et al., 2023).

La evidencia sobre la equivalencia entre la evaluación en línea y la presencial es mixta. Algunos estudios no encuentran diferencias cuando se comparan pruebas o cursos completos equivalentes en ambas modalidades (Gonzales & Evaristo, 2021; Pereyra et al., 2023). Otros muestran que, cuando se refuerzan las condiciones de integridad en la evaluación virtual, las calificaciones caen de forma marcada, como se evidenció en un curso universitario de Química, donde la media descendió de 75,2 a 52,9 puntos y la tasa de aprobación, del 88,6 % al 48,4 % (Villalobos-González et al., 2025). En el campo de la escritura académica, la pregunta es aún más relevante, porque reconocer una norma entre varias opciones no equivale a aplicarla al redactar un texto (Carlino, 2013; Carranza y Pérez, 2021). No se han encontrado estudios que comparen, en los mismos estudiantes de nivelación de Ecuador, la calificación de una evaluación formativa en línea con la de una evaluación presencial sobre los mismos contenidos de redacción.

El presente estudio aborda ese vacío a partir de los registros de la asignatura *Lineamientos de Redacción Académica* del curso de nivelación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), PPA 2026 -2027. Su objetivo es describir en qué medida la calificación de la evaluación formativa en línea anticipa el desempeño en la evaluación sumativa presencial sobre los mismos contenidos. Se plantean tres preguntas: (P1) ¿cómo cambia la calificación de cada estudiante entre ambas evaluaciones?; (P2) ¿la calificación formativa permite anticipar la sumativa?; y (P3) ¿cuántos estudiantes muestran una competencia aparente, es decir, alcanzan 7,00 en la evaluación formativa pero no en la sumativa?

Marco teórico

Evaluación formativa y sumativa en la educación superior

La evaluación sumativa certifica el logro al final de un tramo de aprendizaje, mientras que la evaluación formativa busca recoger información durante el proceso para que el estudiante y el docente ajusten lo que hacen. Hamodi et al. (2015) proponen un marco que distingue los medios, las técnicas y los instrumentos de la evaluación formativa y compartida en la universidad, y subrayan que su sentido depende de que la información obtenida se use para mejorar el aprendizaje. La investigación sobre evaluación formativa ha crecido con mayor rapidez que la dedicada a la sumativa (Mellado-Moreno et al., 2021), y las revisiones recientes coinciden en que la retroalimentación es su componente esencial (Valdez-Valdez et al., 2023) y en que ambas modalidades se complementan.

De este marco se desprende una condición de la que suele hablarse poco: una evaluación formativa solo puede orientar si su resultado refleja con razonable fidelidad lo que el estudiante sabe hacer. Si la calificación formativa es sistemáticamente alta y no se relaciona con el desempeño posterior, el estudiante recibe una señal de dominio que no le invita a corregir nada, y el docente pierde la alerta temprana que justificaba aplicarla. En el contexto ecuatoriano, el Reglamento de Régimen Académico establece la obligatoriedad de ambas evaluaciones (CES, 2022), pero no regula las condiciones en que deben aplicarse para cumplir su función.

La evaluación en línea: condiciones, integridad y validez

La enseñanza remota de emergencia obligó a las universidades a evaluar en línea con escasa preparación. Las recomendaciones elaboradas en ese momento priorizaron la evaluación continua y la verificación escalonada de la identidad sobre la vigilancia mediante software (García-Peñalvo et al., 2020; Grande-de-Prado et al., 2021). Docentes y estudiantes llegaron a valorar los exámenes a libro abierto, con o sin supervisión, como más auténticos que el examen presencial tradicional (Marcano et al., 2023). Sin embargo, la autenticidad de una tarea no garantiza que la calificación sea atribuible al estudiante: cuando la prueba no está supervisada, el resultado puede incorporar consultas, ayuda externa o, en los últimos años, el uso de inteligencia artificial, que modifica la noción misma de autoría y dificulta la detección del plagio (Gallent-Torres et al., 2023; Navarrete-Cazales et al., 2026).

Los estudios comparativos muestran que la modalidad por sí sola no determina el resultado. Cuando las condiciones de la prueba son equivalentes, las diferencias entre lo presencial y lo virtual desaparecen (Gonzales & Evaristo, 2021; Pereyra et al., 2023). Cuando cambian las condiciones de integridad, las calificaciones cambian con ellas (Villalobos-González et al., 2025). Lo relevante, por tanto, no es la plataforma, sino qué exige la tarea y en qué condiciones se resuelve.

Escritura académica: de reconocer la norma a producir el texto

Carlino (2013) define la alfabetización académica como la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina, y advierte contra su reducción a habilidades fragmentadas que se entrenan fuera de su uso. Desde esa perspectiva, la citación no es solo una cuestión de formato o de prevención del plagio, sino una estrategia argumentativa que se aprende al planificar, redactar y revisar textos (Carranza y Pérez, 2021). Saber que una cita de más de 40 palabras se presenta en bloque es condición necesaria, pero no suficiente, para integrar una cita larga en un párrafo propio con la puntuación, la sangría y la referencia correctas.

Para este estudio se distinguen tres niveles de exigencia en la evaluación de la norma escrita: reconocer (elegir la opción correcta entre varias), evocar (recuperar el término o la regla sin opciones) y producir (aplicar la regla al redactar). Los diagnósticos basados en producciones reales de estudiantes universitarios coinciden en que las mayores dificultades aparecen en el tercer nivel: ortografía, puntuación, uso de

fuentes y argumentación (Errázuriz et al., 2015; Romero & Álvarez, 2020). En Ecuador, los estudiantes de las carreras de Educación reconocen que la escritura es el principal medio por el que se les evalúa, pero señalan que la retroalimentación suele limitarse a una nota (Boillos y Rodríguez, 2022), y en la propia UTEQ la mayoría de los docentes no se considera corresponsable de la enseñanza de la escritura académica, en parte por la creencia de que esas habilidades debieron adquirirse en los niveles de enseñanza anteriores (Mendoza et al., 2018).

La nivelación en Ecuador y en la UTEQ

La nivelación se concibió como un período de preparación previo a la carrera para equiparar conocimientos de base. Las experiencias documentadas muestran mejoras en algunas instituciones (Altamirano y Alarcón, 2020; Asencio, 2025) y resultados inconsistentes en otras (Buitrón et al., 2017). En la UTEQ, un estudio con 470 registros de nivelación identificó factores no académicos asociados a la aprobación (Escobar et al., 2019). La virtualidad añadió una capa a este escenario: los estudiantes ecuatorianos valoraron positivamente las plataformas (Navarro et al., 2021), aunque también percibieron un aumento de la carga de trabajo (Tejedor et al., 2020), y el efecto de la educación virtual sobre el rendimiento sigue siendo objeto de debate (Vallejo, 2022). En la nivelación de la UTEQ, las clases se imparten de forma sincrónica por Microsoft Teams, las evaluaciones formativas se aplican en el Sistema de Gestión Académica y las sumativas finales del PPA 2026 - 2027, en carreras de Educación, se desarrollaron de forma presencial; esta combinación es la que examina el presente estudio.

2. Materiales y métodos

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo de alcance descriptivo, no experimental y de corte retrospectivo, basado en registros académicos institucionales. Cada estudiante fue comparado consigo mismo en dos evaluaciones del mismo corte académico y sobre los mismos contenidos, aplicadas en condiciones distintas: una evaluación formativa en línea, no supervisada y sin peso en la calificación, y una evaluación sumativa presencial y supervisada. La comparación intrasujeto mantiene constantes las características estables del estudiante, como su formación previa en el bachillerato, así como el docente y el contenido curricular.

Contexto

El estudio se desarrolló en la asignatura *Lineamientos de Redacción Académica* del curso de nivelación de la carrera de Educación Inicial (Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), Ecuador, durante el período PPA 2026 - 2027, comprendido entre el 18 de mayo y el 18 de septiembre de 2026. Las clases se impartieron de forma sincrónica mediante Microsoft Teams. El

modelo de evaluación institucional organiza la calificación en dos cortes y exige una nota mínima de 7,00 sobre 10 y una asistencia mínima del 70 % para aprobar la asignatura.

Participantes

La población estuvo constituida por los 114 estudiantes matriculados en los dos paralelos de la asignatura a cargo del docente investigador (paralelo A: $n = 59$; paralelo B: $n = 55$). Ninguno cursaba la asignatura en segunda o tercera matrícula. Se incluyó en el análisis principal a quienes rindieron ambas evaluaciones del segundo corte, lo que dio una muestra analítica de 83 estudiantes (paralelo A: $n = 44$; paralelo B: $n = 39$). El flujo de participantes se describe en la sección de Resultados. No se registraron variables sociodemográficas, por lo que la muestra se caracteriza únicamente por su desempeño académico y su asistencia.

Instrumentos

Evaluación formativa. Se aplicó en el Sistema de Gestión Académica (SGA) de la UTEQ como autoevaluación del segundo corte. Cada estudiante recibió 30 preguntas de opción múltiple y emparejamiento (1 punto cada una, con la puntuación convertida a una escala de 0 a 10), extraídas aleatoriamente de un banco común de 38 preguntas para ambos paralelos. Se permitieron dos intentos con un tiempo límite de una hora cada uno. Las opciones de respuesta se presentaban en orden aleatorio. La plataforma registró la calificación más alta obtenida y conserva, además, el detalle de cada intento (fecha, número de respuestas correctas y calificación). El SGA permite al docente configurar si el estudiante visualiza las respuestas correctas al finalizar cada intento; esa configuración no es verificable una vez cerrado el cuestionario, por lo que no puede descartarse que el segundo intento se haya beneficiado de ella. La evaluación no tributó a la calificación final de la asignatura. El 55 % del banco (21 preguntas) correspondió a citación según las normas APA, 7.^a edición, principalmente a la identificación del tipo de cita (corta o larga, narrativa o parentética) a partir de fragmentos ya contruidos. Las preguntas restantes abordaron el formato APA (títulos, márgenes), la acentuación y la puntuación, los vicios del lenguaje, los conectores y la estructura del texto.

Evaluación sumativa. Se aplicó de forma presencial y supervisada como evaluación del segundo corte. Para cada paralelo se elaboraron dos formas alternativas (A1 y A2; B1 y B2) con idéntica estructura de 10 preguntas de 1 punto cada una: ocho preguntas de completamiento, que exigían evocar sin opciones de respuesta términos sobre acentuación, puntuación, tipología del párrafo, el ensayo y el formato APA, y dos ejercicios de producción escrita, en los que el estudiante debía redactar citas según APA 7 acompañadas de un párrafo de integración. Las formas 1 incluyeron dos citas textuales largas, y las formas 2, una cita textual corta parentética y un parafraseo narrativo. El docente admitió puntuaciones parciales (0,6 o 0,75) en respuestas parcialmente aceptables y asignó la calificación final de cada prueba considerando, además, una apropiada caligrafía y ortografía en las respuestas de completamiento.

En 23 casos la calificación registrada en el SGA (7,10) incluye una bonificación de 0,10 puntos otorgada a quienes alcanzaron 7,00 y demostraron corrección ortográfica y/o legible caligrafía en los ejercicios de citación; para el análisis se utilizó la calificación sin bonificación (7,00).

Tabla 1*Características de las evaluaciones comparadas*

Característica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Modalidad	En línea (SGA)	Presencial
Supervisión	No	Sí
Peso en la nota final	Ninguno	Integra el componente de evaluaciones
Intentos	2 (se registra el más alto)	1
Formato de las preguntas	Opción múltiple y emparejamiento	Completamiento y producción escrita
Demanda cognitiva predominante	Reconocimiento	Evocación y producción
Preguntas por estudiante	30 de un banco de 38	10 (dos formas por paralelo)
Contenidos	Citación y formato APA 7, ortografía, puntuación, cohesión, vicios del lenguaje	Los mismos, con mayor peso en acentuación, párrafo y ensayo
Momento	Semana 15	Semana 15, dos días después

Nota: Elaboración propia a partir de la configuración de las evaluaciones en el SGA y de los formatos de examen del segundo corte (Autores, 2026).

Procedimiento

Ambas evaluaciones se aplicaron en la semana 15 del período académico analizado, primero la formativa en línea y dos días después la sumativa presencial. Al concluir el período, las calificaciones se obtuvieron del SGA: las de la evaluación formativa, desde la pantalla de resultados del cuestionario y desde el detalle de cada intento, y las de la evaluación sumativa, desde el informe del calificador (componente de evaluaciones del segundo corte) del Sistema de Gestión Académica, junto con el porcentaje de asistencia y el estado final de cada estudiante. Los registros se emparejaron por nombre, se asignó a cada estudiante un código alfanumérico y se eliminaron los datos identificativos del archivo de análisis. La correspondencia entre códigos y nombres quedó bajo custodia exclusiva del docente investigador. Un registro de 0 en la evaluación sumativa correspondió, según el registro docente, a la inasistencia a la prueba, por lo que se trató como dato ausente y no como puntuación.

Consideraciones éticas

El estudio utilizó exclusivamente calificaciones generadas en la práctica docente habitual del investigador, sin intervención adicional sobre los estudiantes ni modificación de las evaluaciones con fines de investigación. Los registros se anonimizaron antes del análisis mediante códigos alfanuméricos, la correspondencia entre códigos e identidades quedó bajo custodia exclusiva del docente y los resultados

se presentan solo de forma agregada, sin posibilidad de identificar a ningún estudiante.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. Para cada evaluación se calcularon la media (M), la desviación estándar (DE), la mediana (Mdn) y el rango intercuartílico (RIC), y se elaboraron distribuciones de frecuencias y porcentajes. El cambio entre ambas evaluaciones se describió con la diferencia de calificaciones de cada estudiante y con el número de estudiantes que bajaron, mantuvieron o mejoraron su calificación. La correspondencia entre la calificación formativa y la sumativa se describió con un diagrama de dispersión y con una tabla que cruza tres niveles de cada calificación. Se describió, además, cuántos estudiantes se situaron por encima o por debajo de 7,00 en cada evaluación, calificación mínima que el modelo institucional exige para aprobar la nivelación. Esta clasificación es analítica: ninguna de las dos evaluaciones determinaba por sí sola la aprobación o la reprobación de la nivelación, ya que la formativa no tributaba a la calificación y la sumativa aportaba un puntaje a la calificación del segundo corte. Los mismos indicadores se calcularon con la calificación del primer intento de la evaluación formativa, en la que el estudiante aún no había tenido contacto con las preguntas del banco ni con sus respuestas, y por separado para cada paralelo. Por tratarse de un estudio descriptivo, no se aplicaron pruebas de significación estadística.

3. Resultados

3.1. Participación

De los 114 estudiantes matriculados, 89 rindieron la evaluación formativa y 89 la sumativa, y 83 rindieron ambas. Diecinueve estudiantes no rindieron ninguna de las dos; su asistencia mediana fue del 33 % y ninguno aprobó la asignatura, lo que corresponde al abandono del curso. Seis estudiantes rindieron solo la sumativa. Otros seis rindieron la formativa, con una asistencia mediana del 95 %, pero no se presentaron a la sumativa, y ninguno de ellos aprobó la asignatura.

3.2. Desempeño en ambas evaluaciones

En la muestra analítica, la calificación media de la evaluación formativa ($M = 8,86$; $DE = 1,41$) fue superior a la de la sumativa ($M = 7,30$; $DE = 2,68$). La formativa se concentró en el extremo superior de la escala: solo el 8 % de los estudiantes obtuvo menos de 7,00. En la sumativa, la dispersión fue casi el doble y el 22 % obtuvo menos de 7,00 (Tabla 2).

Tabla 2*Estadísticos descriptivos de las evaluaciones formativa y sumativa del segundo corte*

Grupo	<i>n</i>	Formativa <i>M</i> (<i>DE</i>)	Formativa <i>Mdn</i> [RIC]	Sumativa <i>M</i> (<i>DE</i>)	Sumativa <i>Mdn</i> [RIC]	Diferencia media
Paralelo A	44	8,70 (1,57)	9,33 [8,33–9,67]	6,43 (2,62)	7,00 [4,75–8,00]	2,27
Paralelo B	39	9,03 (1,20)	9,33 [8,67–9,84]	8,28 (2,43)	9,00 [7,00–10,00]	0,74
Total	83	8,86 (1,41)	9,33 [8,67–9,67]	7,30 (2,68)	7,00 [7,00–10,00]	1,55

Nota: Escala de 0 a 10. *Mdn* = mediana; RIC = rango intercuartílico. Diferencia media = formativa – sumativa (Autores, 2026).

3.3. Diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa

En la muestra total, 49 de los 83 estudiantes (59 %) obtuvieron una calificación menor en la sumativa que en la formativa, 27 (33 %) una mayor y 7 (8 %) la misma; la calificación media descendió 1,55 puntos. Entre quienes bajaron, la caída mediana fue de 2,67 puntos, y 24 estudiantes perdieron 3 puntos o más. La caída se concentró en el paralelo A, donde 33 de 44 estudiantes (75 %) bajaron su calificación y la media descendió 2,27 puntos. En el paralelo B, en cambio, la cantidad de estudiantes que bajaron (16) y que subieron (17) fue similar, y la media descendió 0,74 puntos.

Al comparar los paralelos entre sí, ambos obtuvieron calificaciones formativas similares, tanto en el primer intento (A: *M* = 8,33; B: *M* = 8,66) como en la calificación más alta (A: *M* = 8,70; B: *M* = 9,03), y una proporción parecida de estudiantes realizó dos intentos (A: 23 de 44; B: 18 de 39). En la evaluación sumativa, en cambio, el paralelo A obtuvo una media casi dos puntos inferior (6,43 frente a 8,28) y una proporción tres veces mayor de calificaciones inferiores a 7,00 (32 % frente a 10 %). La diferencia entre paralelos apareció, por tanto, solo en la evaluación presencial (Figura 2).

3.4. Relación entre ambas evaluaciones

La calificación formativa no permitió anticipar la sumativa (Tabla 3). Entre los 54 estudiantes que obtuvieron 9 o más en la formativa, uno de cada cinco (19 %) obtuvo menos de 7 en la sumativa y solo uno de cada tres (33 %) alcanzó 9 o más, una proporción inferior a la de quienes obtuvieron entre 8 y 8,99 en la formativa (63 %). La proporción de calificaciones sumativas inferiores a 7 disminuyó levemente al aumentar el nivel formativo (31 %, 25 % y 19 %), sin marcar una diferencia clara entre los grupos. Como muestra la Figura 1, estudiantes con calificaciones formativas de entre 9 y 10 obtuvieron en la sumativa desde 1 hasta 10 puntos. En términos prácticos, la calificación de la evaluación formativa en línea no permitió identificar a los estudiantes que tendrían un desempeño bajo en la evaluación presencial.

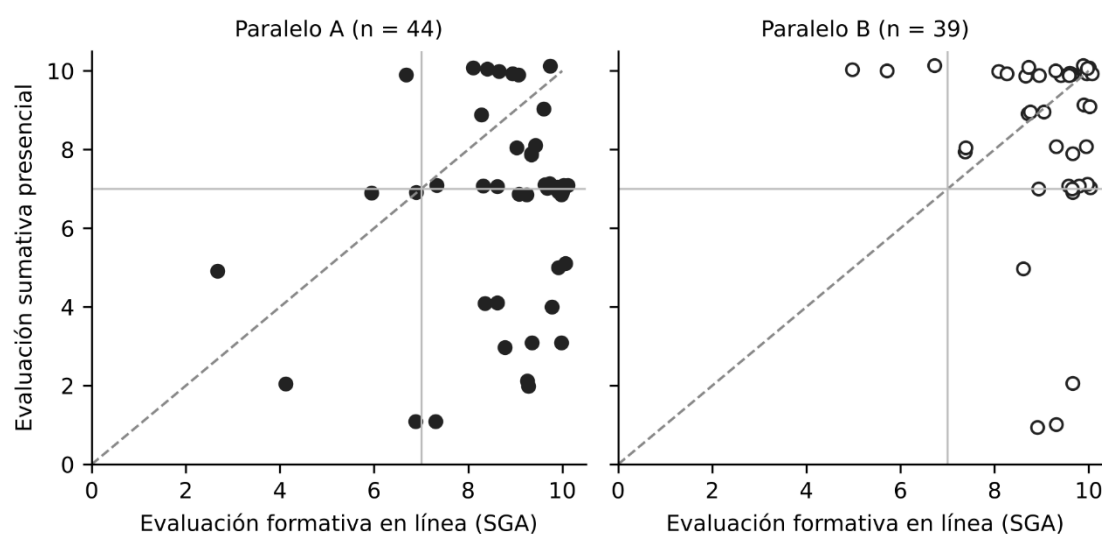
Tabla 3*Distribución de la calificación sumativa según el nivel de la calificación formativa*

Calificación formativa	<i>n</i>	Sumativa < 7	Sumativa 7 a 8,99	Sumativa 9 a 10
Menos de 8	13	4 (30,8 %)	5 (38,5 %)	4 (30,8 %)
8 a 8,99	16	4 (25,0 %)	2 (12,5 %)	10 (62,5 %)
9 a 10	54	10 (18,5 %)	26 (48,1 %)	18 (33,3 %)
Total	83	18 (21,7 %)	33 (39,8 %)	32 (38,6 %)

Nota. Muestra analítica ($n = 83$), con la calificación formativa más alta registrada en el SGA. Cada celda indica el número de estudiantes y, entre paréntesis, el porcentaje sobre su fila; los porcentajes pueden no sumar 100 por redondeo (Autores, 2026).

Figura 1

Calificación formativa en línea y calificación sumativa presencial por estudiante, según paralelo



Nota: Cada punto representa a un estudiante; se añadió un leve desplazamiento aleatorio para evitar la superposición de calificaciones idénticas. La línea discontinua indica igualdad entre ambas calificaciones (los puntos por debajo de ella corresponden a estudiantes cuya calificación bajó). Las líneas grises marcan el valor de 7,00, calificación mínima exigida para aprobar la nivelación (Autores, 2026).

3.5. Correspondencia respecto del valor de 7,00

De los 76 estudiantes que obtuvieron 7,00 o más en la evaluación formativa, 16 (21 %) obtuvieron menos de 7,00 en la sumativa; en sentido inverso, 5 de los 7 que obtuvieron menos de 7,00 en la formativa alcanzaron ese valor en la sumativa. Este desplazamiento hacia abajo fue más frecuente en el paralelo A, donde 12 de los 40 estudiantes con 7,00 o más en la formativa (30 %) obtuvieron menos de ese valor en la sumativa, que en el B, donde ocurrió en 4 de 36 (11 %) (Tabla 4). Como ninguna de las dos evaluaciones determinaba por sí sola la aprobación de la nivelación, esta clasificación describe la correspondencia entre ambas calificaciones y no la condición académica final de los estudiantes.

Tabla 4*Calificaciones iguales o superiores a 7,00 en la evaluación formativa y en la sumativa*

Grupo	F $\geq$ 7 y S $\geq$ 7	F $\geq$ 7 y S < 7	F < 7 y S $\geq$ 7	F < 7 y S < 7
Paralelo A (n = 44)	28	12	2	2
Paralelo B (n = 39)	32	4	3	0
Total (n = 83)	60	16	5	2

Nota. F = evaluación formativa en línea; S = evaluación sumativa presencial. Las columnas indican si cada calificación fue igual o superior a 7,00, calificación mínima exigida para aprobar la nivelación; no expresan la aprobación de cada evaluación (Autores, 2026).

3.6. Resultados con el primer intento de la evaluación formativa

Dado que la calificación formativa principal corresponde al mejor de dos intentos, los indicadores se calcularon también con la calificación del primer intento. En los 42 estudiantes con dos intentos para los que se dispuso de ambas calificaciones, la segunda fue en promedio 0,48 puntos más alta que la primera (8,60 frente a 8,13): 27 estudiantes mejoraron, 10 mantuvieron la calificación y 5 la empeoraron.

Con el primer intento, la media formativa de la muestra analítica fue de 8,49 ($DE = 1,56$). La caída hacia la sumativa se mantuvo en la muestra total (1,19 puntos; 47 de 83 estudiantes bajaron su calificación) y en el paralelo A (1,90 puntos; 31 de 44), y fue pequeña en el B (0,38 puntos), donde más estudiantes subieron (20) que bajaron (16). La calificación del primer intento tampoco anticipó la sumativa: la proporción de estudiantes con menos de 7 en la sumativa fue prácticamente igual en los tres niveles formativos (25 %, 21 % y 20 %). En cuanto al valor de 7,00, 14 estudiantes lo alcanzaron en el primer intento y no en la sumativa, frente a 9 en la situación inversa, de modo que los desplazamientos en uno y otro sentido se equilibran más que con la calificación más alta (Tabla 5).

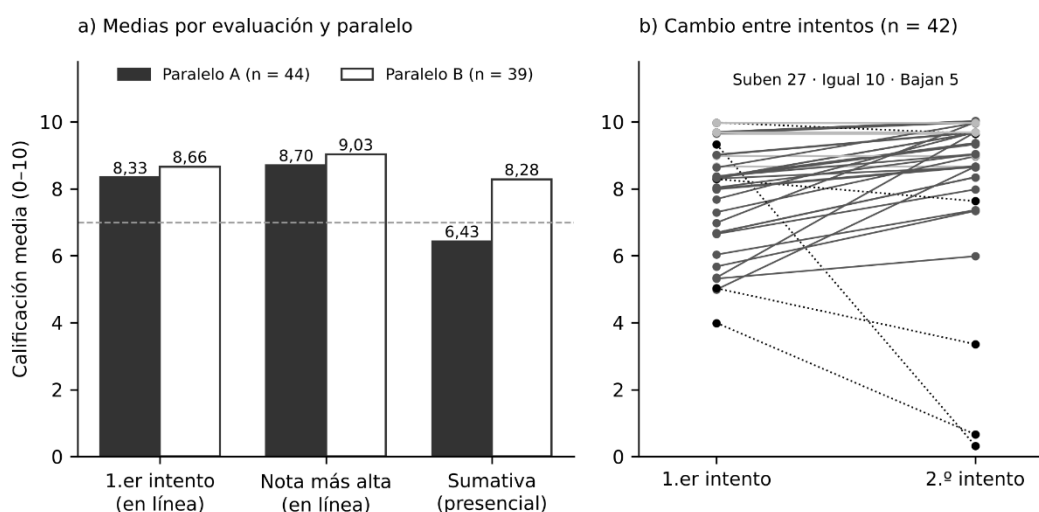
Tabla 5*Indicadores con la calificación del primer intento de la evaluación formativa*

Grupo	n	F M (DE)	S M	Caída media	Bajan n (%)	F $\geq$ 7 y S < 7	F < 7 y S $\geq$ 7
Paralelo A	44	8,33 (1,66)	6,43	1,90	31 (70,5 %)	10	3
Paralelo B	39	8,66 (1,43)	8,28	0,38	16 (41,0 %)	4	6
Total	83	8,49 (1,56)	7,30	1,19	47 (56,6 %)	14	9

Nota. F = primer intento de la evaluación formativa en línea; S = evaluación sumativa presencial. Caída media = media de la diferencia entre el primer intento y la sumativa. Bajan = estudiantes con una calificación sumativa menor que la del primer intento. Las dos últimas columnas indican el número de estudiantes cuya calificación quedó en lados distintos de 7,00 en ambas evaluaciones (Autores, 2026).

Figura 2

Calificación media por evaluación y paralelo, y cambio entre los dos intentos de la evaluación formativa



Nota. a) Medias de la muestra analítica (paralelo A: $n = 44$; paralelo B: $n = 39$); la línea discontinua marca el valor de 7,00, calificación mínima exigida para aprobar la nivelación. b) Estudiantes con dos intentos y ambas calificaciones disponibles ($n = 42$); línea continua oscura: mejora; gris: sin cambio; punteada: descenso. Dos segundos intentos registraron una y dos respuestas correctas, respectivamente (Autores, 2026).

3.7. Síntesis de los resultados

- La evaluación formativa en línea produjo calificaciones altas y homogéneas ($M = 8,86$) que no permitieron anticipar el desempeño en la evaluación presencial sobre los mismos contenidos.
- La calificación descendió en el 59 % de los estudiantes, con una caída concentrada en el paralelo A.
- Uno de cada cinco estudiantes con 7,00 o más en la formativa obtuvo menos de ese valor en la sumativa; con el primer intento, los desplazamientos hacia abajo (14) y hacia arriba (9) se equilibran más.

La caída y la falta de correspondencia entre ambas evaluaciones se mantuvieron al usar el primer intento de la formativa, y los paralelos solo se diferenciaron en la evaluación presencial.

4. Discusión

El estudio se propuso describir si la calificación de la evaluación formativa en línea anticipa el desempeño en la evaluación sumativa presencial sobre los mismos contenidos de redacción académica. Los resultados indican que no lo hizo. La calificación descendió entre ambas evaluaciones en la mayoría de los estudiantes (P1), la calificación formativa no permitió anticipar la sumativa (P2) y uno de cada cinco estudiantes que alcanzó 7,00 en la formativa no lo alcanzó en la sumativa (P3).

De los tres hallazgos, el segundo es el más consistente: se observó en ambos paralelos, con independencia de la magnitud de la caída del paralelo A, en relación con el B.

Esta falta de correspondencia entre ambas calificaciones afecta directamente a la función que justifica la evaluación formativa. Si su sentido es ofrecer información para ajustar el aprendizaje (Hamodi et al., 2015; Valdez-Valdez et al., 2023), una calificación que se concentra entre 8,67 y 9,67 y no distingue a quienes luego obtendrán 2 de quienes obtendrán 10 no cumple esa función. En la práctica, la evaluación formativa emitió una señal de dominio casi uniforme que no alertó ni al estudiante ni al docente sobre las dificultades que la evaluación presencial mostró dos días después. El caso de los seis estudiantes con calificaciones formativas altas y asistencia regular que no se presentaron a la sumativa, y que finalmente reprobaron la asignatura, ilustra el mismo problema desde otro ángulo.

Los resultados son coherentes con los de Villalobos-González et al. (2025), que observaron una caída marcada de las calificaciones al reforzar las condiciones de integridad en un curso virtual, y difieren de los estudios que no encontraron diferencias entre modalidades (Gonzales y Evaristo, 2021; Pereyra et al., 2023). La diferencia es interpretable: en estos últimos se compararon pruebas o cursos equivalentes en ambas modalidades, mientras que en el presente estudio la evaluación formativa y la sumativa difieren a la vez en supervisión, formato de preguntas y consecuencias. Que la calificación descendiera aun cuando la evaluación formativa se aplicó solo dos días antes, sobre los mismos contenidos y sin peso en la nota, debilita la explicación de que los estudiantes se esforzaran menos en ella: si así fuera, la formativa habría arrojado calificaciones más bajas, no más altas.

El análisis de los instrumentos ofrece una explicación plausible. El 55 % del banco formativo se refería a la citación y consistía, mayoritariamente, en identificar el tipo de una cita ya construida entre cuatro opciones fijas. La evaluación sumativa, en cambio, pedía recordar términos sin opciones y redactar citas con su párrafo de integración. El paso de reconocer a producir es precisamente donde la literatura sitúa las mayores dificultades de los estudiantes universitarios (Errázuriz et al., 2015; Romero & Álvarez, 2020) y donde la citación deja de ser un dato de formato para convertirse en una práctica de escritura (Carlino, 2013; Carranza & Pérez, 2021). Las brechas de ingreso descritas para el bachillerato ecuatoriano (INEVAL, 2023; Montesdeoca et al., 2021) no desaparecieron en la nivelación: la evaluación formativa en línea no las detectó, y la presencial sí.

Los resultados con el primer intento indican que el hallazgo no depende del segundo intento. Aunque repetir la evaluación mejoró la calificación en algo menos de medio punto, la caída hacia la sumativa y la falta de correspondencia entre ambas calificaciones se mantuvieron con el primer intento, en el que el estudiante aún no había tenido contacto con las preguntas del banco ni con sus respuestas. La mejora del segundo intento pudo deberse a la familiaridad con las preguntas o, si la plataforma

mostraba las respuestas correctas, a haberlas conocido. Lo que sí depende de esa decisión es la magnitud de la competencia aparente: con la calificación más alta, los estudiantes que quedaron por debajo de 7,00 en la sumativa tras alcanzarlo en la formativa superaron ampliamente a los del caso inverso (16 frente a 5), mientras que con el primer intento ambos desplazamientos se equilibran más (14 frente a 9). Por ello, el indicador más sólido del estudio no es la proporción de competencia aparente, sino la ausencia de correspondencia entre ambas calificaciones.

El diseño no permite determinar qué parte de la diferencia se debe a la falta de supervisión y qué parte al formato de las preguntas. Es posible que algunos estudiantes consultaran apuntes, recibieran ayuda o usaran herramientas de inteligencia artificial durante la evaluación en línea (Gallent-Torres et al., 2023; Navarrete-Cazales et al., 2026), pero el estudio no dispone de evidencia directa al respecto y no formula esa conclusión. Tampoco puede explicar por qué la caída fue grande en el paralelo A y pequeña en el B. Ambos paralelos obtuvieron resultados equivalentes en la evaluación formativa, en el primer intento y en el mejor, y solo se separaron en la sumativa presencial, donde el A obtuvo casi dos puntos menos y triplicó la proporción de estudiantes con calificaciones inferiores a 7,00. Que esa diferencia no se manifestara en la evaluación formativa es coherente con su escasa capacidad para distinguir entre estudiantes; sus causas posibles, como la composición de los grupos, el horario o las diferencias entre las formas alternativas del examen, requieren otro diseño para ser contrastadas.

El estudio tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Por su alcance descriptivo, los resultados describen lo ocurrido en esta cohorte y no permiten generalizarlos ni establecer en qué medida las diferencias observadas podrían deberse al azar. La calificación formativa principal corresponde al mejor de dos intentos, y una vez cerrado el cuestionario ya no era verificable si el estudiante visualizaba las respuestas correctas entre intentos; por ello, se describieron también los resultados con el primer intento, que fueron coherentes. No fue posible desagregar la calificación sumativa por tipo de preguntas (completamiento frente a producción), porque solo se conservó la calificación total. La calificación sumativa fue asignada por el propio docente investigador, luego de socializar los resultados con el alumnado, con puntuaciones parciales y consideraciones de corrección ortográfica, sin un segundo calificador ni una rúbrica analítica documentada, y presenta una concentración de calificaciones en 7,00. No se registró qué forma alternativa del examen rindió cada estudiante. La superposición de contenidos entre ambas evaluaciones es alta en citación y formato APA, pero parcial en acentuación, párrafo y ensayo. Por último, se trata de un estudio de un solo docente, una asignatura y una cohorte, sin variables sociodemográficas ni de procedencia escolar.

Pese a estas limitaciones, los resultados tienen implicaciones prácticas para la nivelación. Primero, una evaluación formativa compuesta solo por preguntas de reconocimiento y aplicada sin supervisión puede generar una impresión de dominio de un conocimiento que no se sostiene cuando el estudiante debe rendir una

evaluación presencial. Segundo, incluir en la evaluación formativa al menos una tarea breve de producción escrita, resuelta en clase o en condiciones supervisadas, acercaría su exigencia a la de la sumativa y mejoraría su capacidad de anticipación. Tercero, la evaluación formativa solo cumple su función si su resultado se acompaña de retroalimentación orientada a mejorar y no se limita a una calificación (Boillos y Rodríguez, 2022; Valdez-Valdez et al., 2023). Futuras investigaciones podrían aislar el efecto de la supervisión y el del formato de preguntas mediante diseños que varíen una condición a la vez, trabajar con muestras más amplias y análisis inferenciales, incorporar un segundo calificador y una rúbrica analítica, y ampliar el estudio a otras asignaturas y cohortes de nivelación.

5. Conclusiones

En los estudiantes de nivelación de la carrera de Educación Inicial de la UTEQ, del PPA 2026 -2027, la evaluación formativa en línea de redacción académica produjo calificaciones altas y homogéneas que no anticiparon el desempeño en la evaluación presencial sobre los mismos contenidos. La calificación descendió entre ambas evaluaciones en la mayoría de los estudiantes, y la falta de correspondencia entre ellas se observó en los dos paralelos estudiados y al considerar únicamente el primer intento de la evaluación formativa.

El hallazgo no cuestiona la evaluación formativa como principio, sino una configuración concreta: preguntas de reconocimiento resueltas en línea y sin supervisión para evaluar contenidos cuyo dominio se demuestra al escribir en una evaluación presencial. En esa configuración, la evaluación formativa dejó de cumplir su función de alerta temprana y ocultó las brechas de escritura con que los estudiantes llegan a la universidad, que en una nivelación cursada en línea solo se hicieron visibles en la evaluación presencial.

Para que la evaluación formativa oriente el aprendizaje en la nivelación, es necesario que su exigencia se aproxime a la de la tarea final: que incluya producción escrita, que al menos una parte se resuelva en condiciones supervisadas y que su resultado se acompañe de retroalimentación. Estas condiciones no requieren recursos adicionales, sino un rediseño de las evaluaciones que ya se aplican.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

“En la preparación de este trabajo se utilizó Claude (Anthropic), un modelo de inteligencia artificial, para extraer y organizar las calificaciones a partir de los reportes

del Sistema de Gestión Académica, aportar con fuentes bibliográficas, ejecutar los análisis estadísticos y revisar borradores del texto.”

Referencias Bibliográficas

- Altamirano Balseca, M., & Alarcón Parra, G. J. (2020). Importancia del semestre de nivelación en el ingreso a las universidades ecuatorianas. *Conrado*, 16(76), 362–368. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1496>
- Asencio Vera, G. K. (2025). Programa de nivelación académica para mejorar el aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias económicas en Guayaquil. *Revista InveCom*, 5(3), Artículo e0503103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14630503>
- Boillos Pereira, M. M., & Rodríguez Torres, Á. F. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 312–331. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>
- Buitrón Aguas, L. H., Ortiz Herrera, J. D., & Yupangui Carrillo, Y. M. (2017). Nivelación propuesta por la SENESCYT: vivencias en la Universidad Central del Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2(10.1), 42–53. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.491>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext
- Carranza Gutiérrez, A. M., & Pérez Álvarez, B. E. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277–300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico (Resolución RPC-SE-08-No.023-2022)*. https://gaceta.ces.gob.ec/resultados.html?id_documento=251023
- Errázuriz Cruz, M. C., Arriagada Rubilar, L., Contreras Villablanca, M., & López Westermeier, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76–90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>
- Escobar Terán, H. E., Puris, A., & Novoa-Hernández, P. (2019). Causas que afectan la promoción de estudiantes que cursan nivelación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo: un estudio aplicando minería de datos. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 61–65. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1151>
- Espinoza Centellas, F. N. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Educación Superior*, 2(1), 80–87.

https://revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci_arttext

- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), Artículo M5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, Artículo 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gonzales Lopez, E. F., & Evaristo Chiyong, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189–202. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49–58. <https://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/747>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Informe nacional Ser Estudiante: nivel de bachillerato. Año lectivo 2022–2023*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2022-2023_3.pdf
- Marcano, B., Ortega-Ruipérez, B., & Castellanos-Sánchez, A. (2023). Higher education teachers' and students' perceptions of open-book and proctored examinations in the COVID-19 pandemic. *Educación XX1*, 26(1), 207–228. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33514>
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170–183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Mendoza Vargas, E. Y., Escobar Terán, H. E., & Boza Valle, J. A. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 81–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios Briones, F. E., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2021). Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44074>

- Navarrete-Cazales, Z., Cruz-Victoria, J. C., & Manzanilla-Granados, H. M. (2026). Autoría e integridad académica ante la inteligencia artificial generativa en educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 37(2), 260–283. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i2.1174>
- Navarro Cejas, M., Cejas Martínez, M. F., Mendoza Velazco, D. J., Aldaz Hernández, S. M., & Venegas Álvarez, G. S. (2021). Las plataformas virtuales y la percepción de los estudiantes universitarios en la educación superior ecuatoriana durante la pandemia COVID-19. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E43), 647–663. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8649757>
- Ñañez Silva, M. V., & Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791–817. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23413>
- Pereyra Salazar, J. A., Rojas Lazo, O. J., & Álvarez Díaz, E. O. (2023). Análisis comparativo de los exámenes presenciales y virtuales en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Industrial Data*, 26(2), 287–314. <https://doi.org/10.15381/idata.v26i2.25579>
- Romero González, A. N., & Álvarez Álvarez, M. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones: estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395–418. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000200395&script=sci_arttext
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19–40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Valdez-Valdez, L. S., Sánchez-Uscamayta, J. O., & Lescano-López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 794–812. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Vallejo Pilco, L. E. (2022). La educación virtual y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 38–49. <https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.591>
- Villalobos-González, W., Herrera-Núñez, J., & Delgado-Montoya, A. (2025). Integridad académica a nivel universitario: estrategias de evaluación y prevención en un curso teórico-virtual de Química. *Educación Química*, 36(1), 155–170. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2025.1.87935>