
Una investigación transformadora de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Mario Hernández Nodarse, Gina Parrales Loo

Facultad de Ciencias de la Educación y Pedagogía de los idiomas Extranjeros
Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

La evaluación del aprendizaje: Evolución y contextualización del problema

Como todos los procesos socioeducativos, la evaluación del aprendizaje dispone de una historia que ha marchado asociada a la manera en que ha sido concebida y desarrollada la enseñanza y la educación en cada etapa y a las distintas concepciones que se han ido teniendo sobre el aprendizaje humano, sustentadas en los avances científicos logrados en el campo de la psicología, la pedagogía, las tecnologías y otras muchas ciencias, siempre atentas a las demandas educativas, sociales, empresariales y al tipo de ciudadano que se ha querido formar. Es así que como señalan algunas fuentes, ya desde la antigua Grecia, se estableció un sistema de educación y se evaluaba quiénes tenían inclinación y las aptitudes para ser un guerrero y ser posteriormente dirigentes del estado (González, 2000).

Posteriormente, durante los siglos XII y XIII, habiendo sustituido la sociedad feudal a la esclavista, crecen y se desarrollan las ciudades en Europa Occidental y a la par los oficios y el comercio. Simultáneamente en el campo de la enseñanza, la escolástica irrumpe con sus métodos rígidos, la memorización de conceptos y los razonamientos improductivos, impidiendo toda forma de desarrollo del pensamiento independiente, creativo o alternativo (Konstantinov, Medinskii, y Shabaeva, 1984). Es en esta época que se crean las primeras universidades medievales, en un contexto de organización corporativa, aplicándose exámenes que estaban dirigidos a verificar el grado de competitividad de los aspirantes (González, 2000).

Dentro de la secuencia de hechos y de aportes relevantes sucedidos muchos años después, que impactaron en la forma de enseñar, aprender y evaluar, están los trabajos de Juan A. Comenius con su famosa obra *Didáctica Magna* en 1632. En ella señalaba: *“No se debe inducir a estudiar nada de memoria, excepto lo que ha sido bien comprendido por la razón”* (Konstantinov, Medinskii, y Shabaeva, 1984, p.42).

Cita sugerida:

Hernández Nodarse, M., Parrales Loo, G. (2019). Una investigación transformadora de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. En I. Bakkali (Coord.), *Hacia una educación transformadora: propuestas, proyectos y experiencias*. (pp. 23-34). Eindhoven, NL: Adaya Press.

En esta dirección del desarrollo del pensamiento, están los trabajos de J. Rousseau y de J. E. Pestalozzi, que revelan los primeros intentos de conectar la pedagogía y la enseñanza a la psicología, de penetrar en la naturaleza psíquica del individuo que aprende y desarrollar la personalidad de este, respectivamente (Konstantinov *et al.*, 1984).

A pesar de estos aportes y esfuerzos por cambiar el enfoque de la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, siguió predominando las clases discursivas y un excesivo interés por medir el cúmulo de conocimientos aprendidos de una manera memorística, en lugar de atender los procesos mentales asociados al aprendizaje, promover la creatividad y el desarrollo integral. Es así que 122 años después de la muerte de Pestalozzi, Albert Einstein señalaba en la biografía de 1949 escrita (Kuznetsov, 1990):

Me asustaba tanto esa compulsión que por todo un año después de rendir un examen final me envenenaba cualquier meditación sobre problemas científicos" (...) "Es casi un milagro que los métodos de enseñanza y los tipos de exámenes que enfrentaba, no hayan asfixiado por completo mi santa curiosidad, pues esa tierna plantica exige además de estimulación, primero que todo libertad, sin estas muere irremisiblemente.

Años después, los aportes de la psicología comienzan a tomar relieve en el campo de la educación, destacando los aportes del cognitivismo, especialmente los de David Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y de los Lev Vigotsky, con sus trabajos sobre el desarrollo del lenguaje, de la personalidad y sobre la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), todo lo cual impactó en las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Puede decirse que un hito o cambio relevante en la evaluación del aprendizaje, aparece con los trabajos de R. Tyler sobre el currículo y la evaluación formativa (Tyler, 1950), que luego se han sido enriquecidos y sistematizados por varios autores (House, 2000; Stake, 1990; Stufflebeam, y Shinkfield, 1993).

Esta evolución desde la época de los test hasta a los más recientes aportes y alternativas teórico-metodológicas, ha sido analizada y expuesta por varios autores (Escudero, 2003; López, y Hinojosa, 2000; Mora, 2004), observándose la tendencia por aplicar evaluaciones formativas con ciertas derivaciones, que buscan potenciar los aprendizajes y la formación profesional, como es el caso de la denominada evaluación auténtica (Ahumada, 2005), que ha buscado formas de evaluar que permitan hacer corresponder las evaluaciones que se aplican con lo que merece ser aprendido en función de los aspectos esenciales para la vida y el desempeño profesional de los estudiantes (Villarreal, y Bruna, 2019).

Con tales tendencias, se observa un incremento en los últimos años en el número de trabajos que abordan el tema evaluativo, enfocados en cuestiones conceptuales, éticas y metodológicas-instrumentales de la evaluación, que enfatizan en la necesidad de asumir una práctica evaluativa como proceso reflexivo y crítico, centrado en la retroalimentación, en mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2007; Fernández, 2017; Flores, Páez, Fernández, y Salgado, 2019).

A pesar de todo lo señalado, a nivel internacional la evaluación del aprendizaje ha sido y es un foco de preocupaciones y de insatisfacciones por los diversos problemas que aún están pendientes de solución, los que van desde una insuficiente sistematización de lo conceptual, hasta aplicaciones que aún no logran del todo salvar las incongruencias entre la teoría y la práctica, quedando en deuda su carácter integral, su poder desarrollador y su efecto formativo, revelándose aún tendencias tradicionales que impiden lograr las mejoras necesarias frente a los nuevos desafíos educativos y sociales (Álvarez, 2008; Chaviano, Baldomir, Coca, y Gutiérrez, 2016; Hernández, 2015; Martínez, 2013; Ravela, Picaroni, y Loureiro, 2017).

Las universidades ecuatorianas no escapan a esta realidad. Esto quedó demostrado a través de las observaciones hechas por un experto de una ONG (Van der Bijl, 2015), el que detectó “ausencias significativas” y falencias en esta área, que le hizo concluir que en Ecuador “los procesos son una especie de caja negra en el modelo de evaluación (p. 11), aun cuando el Ministerio de Educación Superior ha establecido pautas y estándares que deberían cumplirse en cada nivel educativo (MEE, 2017).

También se ha podido apreciar mediante las búsquedas realizadas en internet, que son muy escasas las publicaciones y los proyectos de investigación que se desarrollan en los contextos educativos ecuatorianos que abordan este tema, no disponiéndose apenas de información sobre las características que posee la práctica evaluativa que efectúan los profesores habitualmente, lo cual genera preocupaciones e interrogantes con relación a la atención que se le está brindando al aprendizaje de los estudiantes: qué aprenden y cómo están aprendiendo, cuál es la profundidad, el alcance y utilidad real de este aprendizaje y por consiguiente, qué y cómo se está desarrollando el proceso docente-educativo.

Un ejemplo representativo de lo antes señalado era la Universidad Estatal Península de Santa Elena, la cual en los veinte años de creada, no se conocía hasta el año 2017 de alguna investigación precedente que de forma amplia y profunda, estudiara el proceso evaluativo del aprendizaje desarrollado, a pesar de que durante las visitas a clases que eran efectuadas y el análisis de varios documentos, como temarios de exámenes y tareas de clases, hacían dudar del carácter formativo de la evaluación practicada. Era obvia entonces una preocupación: ¿cómo es posible mejorar la práctica evaluativa del aprendizaje, si no se conoce cómo están evaluando los docentes, qué concepciones aplican y cuáles son las ayudas que estos requieren?

Tales hechos, conllevaron a que se creara el Proyecto Institucional MEVALAP¹, que agrupó a varios profesores de distintas disciplinas, con el interés de mejorar la evaluación del aprendizaje desarrollada en la universidad. Se planteó dos objetivos básicos: indagar sobre el carácter distintivo de la práctica evaluativa efectuada por los docentes, para de acuerdo con los resultados obtenidos, desarrollar las acciones necesarias para perfeccionar este proceso y potenciar su efecto formativo. Es así que en el período académico 2017 se efectúa un estudio diagnóstico inicial en las siete facultades de la universidad (Hernández, Tigrero, y Ruiz, 2019), asumiéndose siete dimensiones y veinte indicadores (Hernández, Villarroel, y Zambrano, 2019).

¹ Investigación educativa institucional dirigida a la mejora de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.

Los resultados obtenidos de este primer estudio revelaron la existencia de dificultades en varios indicadores, pudiéndose detectar que la evaluación del aprendizaje practicada entonces por los profesores era marcadamente tradicional, limitándose a las funciones de comprobación y certificación, con escasas técnicas evaluativas empleadas, que estaban dirigidas a verificar casi exclusivamente el dominio memorizado de contenidos temáticos, mediante pruebas escritas y con heteroevaluaciones (Hernández, Tigrero, *et al.*, 2019). Estos resultados conllevaron a desarrollar un conjunto de actividades pedagógicas para dar la ayuda necesaria al profesorado, con la previsión de realizar posteriormente un segundo estudio para valorar comparativamente las fallas persistentes y los progresos alcanzados, considerando los mismos indicadores.

Acciones desplegadas para la mejora de la evaluación del aprendizaje

Posterior al primer estudio efectuado de acuerdo con el vicerrectorado académico de la institución, se planificó y desarrolló un sistema de actividades que se materializaron en treinta sesiones de trabajo (240 horas), guiadas por especialistas y enfocadas a dos cuestiones esenciales: cómo poder desarrollar investigaciones educativas responsables e innovadoras (Laurencio Leyva, y Farfán, 2016) y cómo efectuar procesos evaluativos del aprendizaje desde los preceptos de la evaluación formativa y auténtica (Villarroel, y Bruna, 2019), que estuvieron matizados por talleres de análisis de la realidad evaluativa, de discusión de fundamentos teóricos y para el adiestramiento los docentes.

Los temas particulares tratados fueron: la evaluación del aprendizaje como equivalente o conducto de las investigaciones educativas, la unidad e interdependencia entre evaluar, enseñar y aprender, la elaboración de evaluaciones en función de los problemas y tareas profesionales y el Feedback evaluativo. También se hicieron ajustes en los programas docentes microcurriculares (sílabos) en sesiones de trabajo colectivo, en aspectos tales como: la formulación de resultados de aprendizajes ajustados a los perfiles profesionales, en las metodologías de enseñanza y de evaluación, elaboración de distintos tipos de preguntas en función de los niveles cognitivos y de la potenciación del aprendizaje. Luego de esta etapa y transcurrido un año, se decidió hacer un segundo estudio con el objetivo de valorar de forma comparativa los resultados de ambos estudios y transmitir las recomendaciones. Este aspecto es presentado seguidamente.

Metodología investigativa desarrollada²

Se asumió un enfoque mixto secuencial (CUAN-CUAL) y se efectuó un estudio longitudinal estratificado, tomando de la población existente entonces, muestras semejantes en ambos años 2017 y 2018, de los mismos tres grupos participantes (docentes, estudiantes y evaluadores) (Hernández, Tigrero, *et al.*, 2019), para asegurar así la mayor fiabilidad posible de los resultados que se obtuvieron antes y después de las acciones de mejora desplegadas.

² Este trabajo es una síntesis de una investigación transformadora desarrollada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (2017–2019), como parte del Proyecto MEVALAP y a la vez, es una ampliación del resumen publicado en el "Libro de Actas del Congreso EDUNOVATIC 2019".

Algunos métodos empíricos empleados fueron: observaciones participantes en el proceso, encuestas cerradas, entrevistas semiestructuradas y la medición, calculándose porcentajes, medias y varianzas. Las encuestas se aplicaron tomando los mismos veinte indicadores. Se empleó una escala cualitativa tipo Likert brindando tres opciones: nunca, en ocasiones y siempre. Se asignó una equivalencia a estas de 1, 2 y 3 respectivamente. Se asumió que toda valoración igual o cercana a 3 es positiva, mientras que las próximas a 1 negativas o desfavorables.

Mediante el software IBM SPSS, versión 22, se procesaron los datos obtenidos, validando dicho instrumento mediante el cálculo de los Alpha de Cronbach a partir de las respuestas dadas en los ítems (relación de indicadores), obteniéndose un valor de 0,80, lo que es satisfactorio o adecuado, reflejándose la consistencia interna del instrumento. Un análisis validatorio conceptual que también se realizó, se expone en un artículo publicado (Hernández, Villarreal, y Zambrano, 2019a). Estos resultados sirvieron de respaldo para poder aplicar este mismo instrumento en el segundo estudio en el año 2018.

Se aplicó un ANOVA y se realizó una contrastación de los valores de las medias que fueron calculadas de las valoraciones brindadas en las encuestas por los tres grupos participantes, para mediante un análisis descriptivo determinar en cuáles indicadores hubo mejoras y en cuáles no, y así estimar los progresos relativos logrados y los aún por lograrse. Complementariamente, se realizó un análisis con el método U de Mann-Whitney.

Finalmente, se aplicó una entrevista anónima semiestructurada en línea a sesenta y tres profesores, para tomar las consideraciones salidas de sus experiencias y vivencias profesionales durante este proceso, profundizándose en causas y factores que incidieron en que persistieran dificultades en algunos indicadores y apreciar el pensamiento del profesorado y el cambio de mentalidad manifestado durante este periodo. El análisis textual de la información fue efectuado mediante el software NVIVO en su versión 11.

Población y muestras tomadas en ambos estudios

En el período de 2017 la población fue de $N=4563$ estudiantes; $N=278$ docentes y $N=68$ evaluadores áulicos. Las muestras representaron: 1070 (23,50 %); 239 (85,90 %) y 49 (72 %). En el período de 2018 la población fue de $N=5463$ estudiantes; $N=342$ docentes y $N=68$ evaluadores áulicos. Las muestras representaron: 834 (15,27 %); 211 (61,70 %) y 32 (47,06 %). El análisis quedó enmarcado dentro del 97 % de confianza y un 3 % de error muestral.

Resultados y discusión

Análisis general comparativo de los resultados de las encuestas

Con el análisis de varianza (ANOVA) desarrollado con el software IBM SPSS Statistics, versión 22, se obtuvieron los resultados se muestran la tabla 1.

Tabla 1. Datos salidos de las encuestas a estudiantes, profesores y evaluadores áulicos, para la validación en el estudio inicial de año 2017

	Indicadores (Ítems)	F	Sig.	F	Sig
1	Se definen los objetivos a evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje	48,615	0	14,093	0
2	Se socializan los criterios e indicadores de evaluación a ser considerados	71,236	0	14,519	0
3	Se aclaran los fines que se persiguen en las diferentes evaluaciones	50,115	0	7,484	0,001
4	Se informa sobre los contenidos de aprendizaje que se evaluarán	54,094	0	8,563	0
5	Se evalúan los contenidos temáticos impartidos en clases	39,492	0	20,296	0
6	Se evalúan los procedimientos y habilidades desarrolladas por los estudiantes	41,891	0	15,579	0
7	Se evalúan las actitudes y los valores demostradas por los estudiantes	32,354	0	12,366	0
8	Las evaluaciones aplicadas ayudan a potenciar el aprendizaje.	72,746	0	17,129	0
9	Las evaluaciones son predominantemente de aplicación y a nivel creativo.	47,472	0	15,082	0
10	Las evaluaciones que se efectúan se centran en comprobar y medir lo aprendido	30,253	0	12,417	0
11	Las evaluaciones desarrollan el aprendizaje autónomo de forma motivada	44,84	0	13,409	0
12	Se emplean variadas técnica e instrumentos para la evaluación.	38,023	0	7,777	0
13	Se elaboran y aplican evaluaciones integradoras (de temas y disciplinas)	20,095	0	3,745	0,024
14	Se prioriza la coevaluación y la autoevaluación, sobre la heteroevaluación	7,608	0,001	0,992	0,371
15	Se califica en base a criterios e indicadores antes establecidos.	44,247	0	10,36	0
16	Se propicia la transparencia en las evaluaciones.	62,938	0	17,741	0
17	Existe correspondencia entre las calificaciones otorgadas y los conocimientos reales	23,723	0	9,29	0
18	Se socializan los resultados de la evaluación con los estudiantes	32,893	0	14,578	0
19	Se propicia que los estudiantes participen y sean escuchados sus criterios	27,326	0	2,029	0,132
20	El proceso evaluativo efectuado revela un carácter formativo para lo estudiantes	37,809	0	8,259	0

Como se aprecia, en ambos estudios del 2017 y 2018, la significancia (Sig.) fue menor a 0,05, indicando una diferencia significativa de las medias calculadas en los indicadores entre los tres grupos participantes (profesores, estudiantes y evaluadores), indicando que existió una percepción y una valoración diferente en los distintos indicadores por parte de cada grupo, sobre el proceso evaluativo desarrollado en la universidad. Esta diferencia fue algo menor en el segundo estudio; lo que puede ser el resultado de las capacitaciones y demás acciones desarrolladas previas a este. Seguidamente se presenta un análisis más detallado de algunos resultados obtenidos, posterior a las acciones pedagógicas de capacitación y de adiestramiento (año 2018) que a modo de ayuda fue brindada a los docentes.

Análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes

Al igual que en el primer estudio del 2017, también en el año 2018 las valoraciones que hicieron los profesores sobre su propia práctica evaluativa, fue predominantemente positiva (Hernández, Tigrero *et al.*, 2019). Sin embargo, esta vez no lo fue en la misma medida, llegándose a observar que en el segundo estudio, algunos valores de las medias fueron algo inferior (entre 2,500 y 2,700), de cual puede inferirse que en esta última etapa los docentes fueron algo más objetivos y autocríticos.

Puede suponerse, que las acciones y debates efectuados durante las capacitaciones, ayudaron a que los docentes tomaran fundamentos científicos, reflexionaran, elevaran su cultura sobre la evaluación y aceptaran sus falencias conscientemente, tomando una postura más autocrítica, hecho este que puede considerarse una toma de conciencia y una mejora en el posicionamiento de los docentes ante la realidad evaluativa.

Resultados de las encuestas aplicadas a los evaluadores áulicos.

A diferencia del profesorado, las valoraciones de los evaluadores áulicos reflejaron que estos fueron más críticos, reconociendo la persistencia de ciertas dificultades en algunos indicadores: retroalimentación de la evaluación (10), la evaluación de procedimientos, de actitudes y valores (16) y en el empleo de variadas técnicas evaluativas (18), entre otros.

Las diferencias observadas desde el punto de vista descriptivo, no se corresponden en la misma medida con los cálculos salidos de la U de Mann-Whitney efectuado, el que reflejó diferencias significativas sólo en los dos primeros indicadores antes referidos (0,00 y 0,04 respectivamente). Sin embargo, se consideró acertado reconocer la frecuencia y la relatividad de los valores obtenidos en su tendencia positiva leve, como una expresión del comportamiento del proceso en dos etapas, asignándose valor a lo evolutivo. Desde esta visión o perspectiva, se considera que se lograron algunos avances aceptables o loables en un intervalo de tiempo tan corto, en la evaluación del aprendizaje practicada.

Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes.

Las encuestas aplicadas al estudiantado brindaron una información que no se asemeja a la obtenida de sus docentes y muestra a la vez notables coincidencias descriptivas con las valoraciones de los evaluadores áulicos en varios indicadores (figura 1), lo que también fue observado en el primer estudio (2017). De los resultados destacan como relatividad descriptiva los siguientes aspectos:

- Una notable congruencia entre las valoraciones de los estudiantes en los dos períodos.
- Lo estudiantes apreciaron mejoras en 12 de los 20 indicadores (el 60 %), de lo que se deduce que estos tuvieron una percepción de mejora de la evaluación del aprendizaje efectuada por sus profesores.

- El estudiantado consideró, que los indicadores en que persistieron dificultades fueron: la orientación hacia los objetivos de evaluación, la argumentación de las calificaciones con transparencia y argumentos claros (dimensión ética); la evaluación de las actitudes y los valores, y de los progresos en el aprendizaje (dimensión relativa al contenido), las evaluaciones en los niveles de aplicación, así como la variedad de las técnicas para evaluar (dimensión metodológica-instrumental).

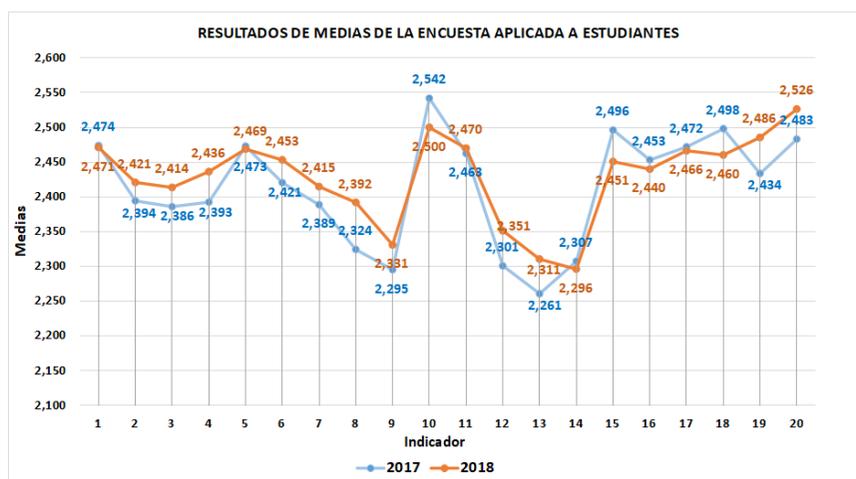


Figura 1. Gráfico del comportamiento de las medias obtenidas de las encuestas a los estudiantes en los periodos académicos 2017 y 2018

A las valoraciones del estudiantado se le dio mucha importancia y valor durante todo este proceso de investigación. De acuerdo con Duque, y Chaparro (2012), los estudiantes juegan un rol esencial con sus percepciones y opiniones sobre la calidad de los servicios que en términos educativos reciben de sus profesores en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que incluye a la evaluación.

Desde este punto de vista, los alumnos pueden erigirse en agudos observadores y en jueces supremos de las cualidades de dichos procesos y de la calidad formativa implícita en el accionar didáctico que tienen sus maestros. Esto ha sido reforzado por resultados que han sido obtenidos en varias investigaciones, que han revelado la capacidad de los estudiantes para valorar con criticidad y con justeza el desempeño de sus profesores, prestando mucha atención a la pericia que observan en estos durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y sus efectos (García, y Medécigo, 2014; Morales, 2010). Es así, que de los resultados de los tres grupos participantes valorados, se le ha dado mayor significado y valor a las valoraciones emitidas por los estudiantes.

Resultados de las entrevistas aplicadas posteriormente a los profesores

Al cierre de la experiencia (inicio del año 2019), se les preguntó a los docentes sobre las causas o los factores que podrían considerarse que incidieron en que persistieran las dificultades que antes fueron referidas por sus estudiantes. Las respuestas que fueron dadas por los profesores en mayor porcentaje pueden observarse en la figura 2.

Analizando los resultados que se muestran en la figura 2, es justificable que la primera inferencia que puede hacerse por inducción-deducción de las respuestas dadas por los docentes en la entrevista, es que al no rechazar o no replicar las preguntas que se les formuló, estos reconocieron que ciertamente persisten dificultades en los aspectos de la evaluación señalados, lo que refuerza la fiabilidad en las valoraciones dadas antes por los estudiantes, pero a la vez denota un cambio de actitud positiva y de responsabilidad que el profesorado asumió ante la evaluación habitualmente habían antes aplicado.

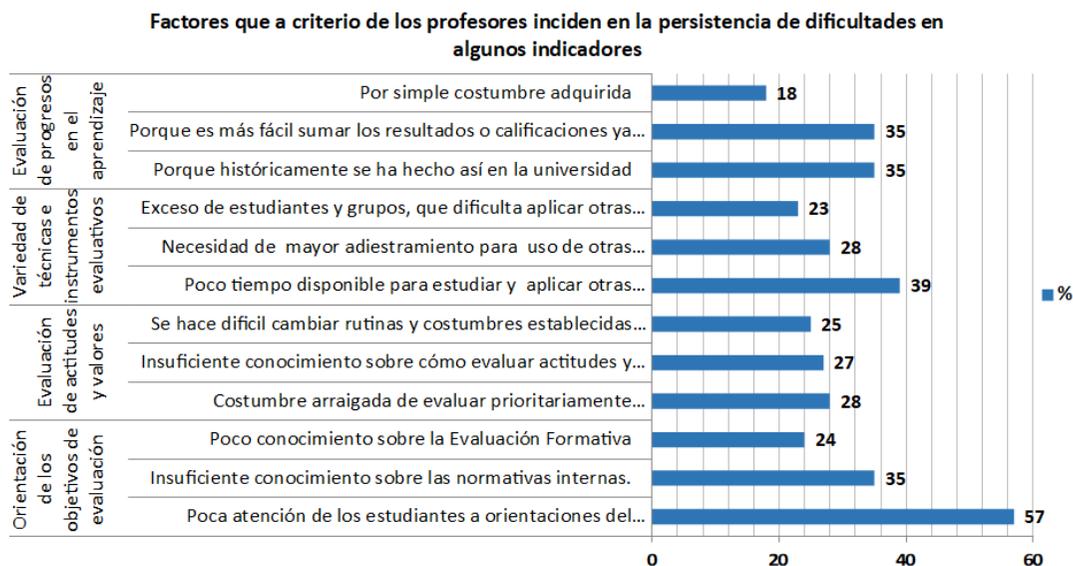


Figura 2. Graficación de resultados fundamentales obtenidos de las entrevistas a profesores

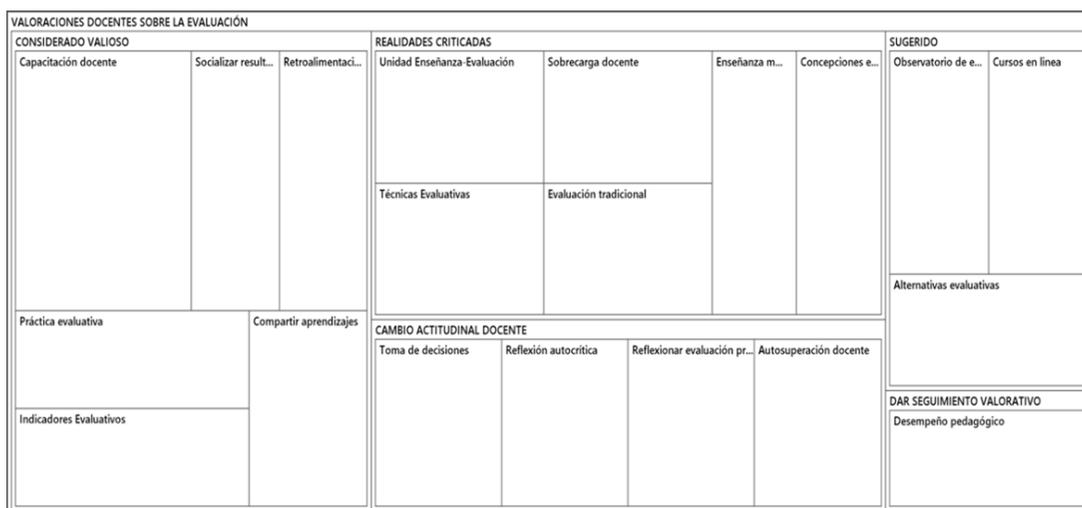


Figura 3. Mapa jerárquico elaborado mediante NVIVO 11, a partir de las valoraciones de los docentes en las entrevistas (Fuente: Elaboración propia)

Por otra parte, el análisis textual efectuado con el software NVIVO, versión 11, a partir de las valoraciones brindadas por los docentes en las entrevistas, permitió la codificación en nodos enmarcada en un mapa jerárquico, que revela cuáles fueron los aspectos que consideraron más valiosos en su mejora, cuáles fueron los más criticados y cuáles fueron las sugerencias hechas por estos para perfeccionar el proceso evaluativo (figura 3).

Este resultado brindó una información útil para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones futuras en función de la mejora del proceso evaluativo y educativo en general. Así por ejemplo, quedó evidenciado el valor dado por los docentes a las capacitaciones efectuadas. También el hecho de que criticasen la falta de integración entre la enseñanza y la evaluación, constituye una señal relevante de mejora del profesorado hacia una visión más integrada, a la vez que constituye un asunto a considerar por los directivos o metodólogos que tienen el encargo de planificar las actividades metodológicas que deben realizarse en la universidad como parte de la superación continua del profesorado.

Así mismo, las sugerencias hechas, como el crear un observatorio permanente de la evaluación del aprendizaje en la institución y sugerir cursos en línea para capacitar a los docentes y brindarles otras herramientas metodológicas, resultan aportes destacables.

Conclusiones

La comparación de los resultados descriptivos de los dos estudios, permiten reconocer algunas mejoras en la evaluación del aprendizaje efectuada por el profesorado, con mayor coincidencia entre las valoraciones hechas por los estudiantes y los evaluadores áulicos. Las valoraciones brindadas por los docentes en las entrevistas, aceptando sus fallas, cuestionándose y generando propuestas para mejorar su propia práctica evaluativa, indican un cambio de mentalidad y un desplazamiento de sus concepciones hacia la evaluación formativa.

La persistencia de las dificultades observadas por el estudiantado, los evaluadores y en menor medida por el profesorado, en las dimensiones éticas, la del contenido y en la metodológica, sugieren la necesidad de una mayor sistematicidad y continuidad en la capacitación profesoral en el área de la didáctica. Si bien las capacitaciones resultan efectivas, también es necesario potenciar aún más su sistematicidad y selectividad, ajustadas a las nuevas necesidades que surgen en el profesorado y a los desafíos socioeducativos, lo cual requiere a la vez de la autogestión y de la voluntad del profesor de disponerse a cambiar y mejorar su práctica evaluativa en función del compromiso social implicado en su desempeño.

Se considera, que un nivel relevante de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje no se logra de un modo inmediato o en cortos plazos de tiempo, pues ellos dependen en principio de un cambio de mentalidad y de concepciones que muchas veces están arraigadas en los profesores.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11–24.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la Universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Education and Psychology*, 6(1), 235–272.
- Álvarez, J. M. (2007). La Evaluación Formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (364), 96–101.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIF*, (1), 1–10.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191–205. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000700014&lng=es&tlng=pt
- Duque, E., Chaparro, C. R. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10(16), 159–192.
- Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 11–43.
- Fernández, M. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, (24).
- Flores, E., Páez, J., Fernández, C., Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 1(34), 63–72. Retrieved from <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/13553>
- García, J., Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(146), 124–139. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70613-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70613-0)
- González. (2000). *La Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria*. Habana, Cuba: CEPES. Universidad de la Habana, Ed.
- Hernández, M. (2015). *Estrategia de Intervención pedagógica para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores*. E. GRIN, Ed.
- Hernández, M., Tigrero, F., Ruiz, Y. (2019). Proyecto Mevalap: Estudio diagnóstico de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(23), 16–28. Retrieved from <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3892/3467>
- Hernández, M., Villarroel, V., Zambrano, J. (2019a). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: Reflexión y propuesta al campo teórico de la evaluación en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Hernández, M., Villarroel, V., Zambrano, J. (2019b). Dimensiones e Indicadores para la metaevaluación del aprendizaje: Reflexión y propuesta al campo teórico de la evaluación en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior* (1).
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. (2da ed.). Madrid: Morata, Ed.
- Konstantinov, N., Medinskii, E. N., Shabaeva, M. F. (1984). *Historia de la Pedagogía*. Cártago.
- Kuznetsov, B. (1990). *Einstein; Vida. Muerte. Inmortalidad*. Moscú: Editorial Progreso.
- Laurencio Leyva, A., Farfán, P. C. (2016). (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 16–34. Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces02216.pdf>

- López, B., Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México D. F: Editorial Trillas.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 128–150. Retrieved from <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-pdf-S0185269813718130>
- MEE. (2017). *Estándares de Aprendizajes*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Conceptos, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2). Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morales, A. (2010). *Calidad en el servicio y la interacción empleado-cliente: un análisis de la valoración de la actividad docente del profesorado universitario*. UABC.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, B. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México D. F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Stake, R. E. (1990). Evaluation of Post-Sputnik Curriculum Reform. *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Uni of Illinois*, 1969.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática, Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, Ed.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, US: U. of C. Press, Ed.
- Van der Bijl, B. (2015). La evaluación de carreras universitarias en Ecuador ¿Desde qué concepción de Educación? *Anales. Revista de La Universidad de Cuenca*, Tomo 52, 9–22.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (1ra ed.). Barcelona: E. C. G. E. Grijalbo, Ed.
- Villarreal, V., Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en la Educación Superior. *Calidad En La Educación*, (50), 492–509. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-492.pdf>

Mario Hernández Nodarse. Licenciado en Educación, Máster en Enseñanza de las Ciencias en la Educación Superior, Mención Química, Doctor en Ciencias Pedagógicas, con formación doctoral en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y titulado en la Universidad de la Habana. Especialista en Evaluación de los Aprendizajes y en Didáctica Superior. Entrenador de concursantes internacionales de Química y Jefe de Cátedra en el IPVCE “Lenin”, La Habana. Profesor de Química y Ciencias de la Educación. Director de proyectos de investigación. Asesor del Vicerrectorado Académico, UCCFD “M. Fajardo”, y colaborador del Vicerrectorado Académico de la UPSE, Ecuador.

Gina parrales Loor. Psicopedagoga, licenciada en Ciencias de la Educación, en Administración y Supervisión Educativa, master en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos. Experiencia docente en los niveles educativos, pre-escolar, escuela, bachillerato, alfabetización de adultos y desde el 2011 en la Educación Superior en la Facultad de Ciencias de la Educación. Funciones en dirección y administración educativa en instituciones particulares y a nivel de Carrera en Educación Superior, cuerpos colegiados universitarios. Participación por la Sociedad Civil en el Consejo de la Niñez y la Adolescencia, con diseño de Políticas Públicas. Participación en diseño de proyectos académicos de grado y posgrado, proyectos de investigación.
