



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V Número: 2 Artículo no.2 Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Criterios para integrar los modelos educativos contemporáneos con las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades.

AUTORES:

1. Dra. Magdalena Inés Ullauri Moreno.
2. Máster. María Dolores Vallejo Peñafiel.
3. Máster. Mónica Noemí Cadena Figueroa.
4. Máster. Alexander Fernando Vinueza Jara.

RESUMEN: Caracterizar y sistematizar las directrices que componen el proceso de evaluación del aprendizaje resulta cada vez más apremiante en nuestras universidades, por su importancia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda optimización de la enseñanza. El presente trabajo se centra en sistematizar criterios para integrar los modelos educativos contemporáneos con las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades. Como resultado de la sistematización realizada se aportan líneas de trabajo que contribuyen a superar las limitaciones actuales, al plantearse algunos de los criterios que deben reunir las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades para integrarse a los modelos educativos contemporáneos.

PALABRAS CLAVES: Educación superior, modelos educativos contemporáneos, estrategias de evaluación del aprendizaje.

TITLE: Criteria for integrating contemporary educational models with learning evaluation strategies in universities.

AUTHORS:

1. Dra. Magdalena Inés Ullauri Moreno.
2. Máster. María Dolores Vallejo Peñafiel.
3. Máster. Mónica Noemí Cadena Figueroa.
4. Máster. Alexander Fernando Vinueza Jara.

ABSTRACT: Characterizing and systematizing the guidelines that configure the learning evaluation process is becoming more pressing in our universities, because of its importance for reflection and decision making inherent to any optimization of teaching. The present work focuses on systematizing criteria to integrate contemporary educational models with the strategies of evaluation of learning in universities. As a result of the systematization carried out, lines of work are contributed that assist in overcoming the current limitations, by presenting some of the criteria that learning evaluation strategies in the universities must meet to be integrated to the contemporary educational models.

KEY WORDS: higher education, contemporary educational models, learning evaluation strategies.

INTRODUCCIÓN.

La cultura de una constante innovación ha posibilitado a las instituciones de Educación Superior implementar un sistema de operaciones y métodos para respaldar un cambio en la organización y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos incluyen, a su vez, procesos de evaluación de los aprendizajes y de los desempeños de los alumnos, que constituyen retos para la sostenibilidad de la calidad en los programas de estudio.

Sin dudas, la calidad de todo proceso educativo depende de estrategias efectivas de evaluación, que no solo permiten el acceso a diversos tipos de información, sino que sirven de base para trazar acuerdos y para decodificar las fases de este proceso. Desde el punto de vista pedagógico, la manipulación efectiva de los resultados conduce las acciones de las instituciones y sus actores: educandos, educadores y padres de familia.

De lo anterior se deriva la significación de la evaluación como un instrumento para desarrollar los aprendizajes y los procesos que tienen al aula como espacio principal, pues una institución educativa puede llamarse competente si cumple criterios de calidad y muestra estándares esenciales de competitividad, a partir del diseño y ejecución de procedimientos de perfeccionamiento.

Caracterizar y sistematizar las directrices que componen el proceso de evaluación del aprendizaje resulta cada vez más apremiante en nuestras universidades, por su importancia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda optimización de la enseñanza. Siguiendo este objetivo, la presente investigación persigue reflexionar sobre esta problemática, teniendo en cuenta el estudio de varias posturas teóricas, así como la apreciación y puntos de vistas de los autores basados en su experiencia profesional docente e investigativa.

La presentación y análisis de la información recorre algunas interrogantes centrales de la discusión teórica contemporánea: ¿qué se entiende por evaluación?, ¿por qué se considera un fenómeno multidimensional? y ¿qué bases teóricas sustentan la integración de los estándares, niveles, criterios e indicadores que intervienen y se contemplan en la evaluación con los modelos educativos?

El papel que juega la evaluación en la educación superior es variado, y desde la perspectiva teórica, dependerá del autor que se considere y de su visión; no obstante, de modo general, la tendencia actual es la de concebirla desde un enfoque comprensivo en relación con sus

funciones, objeto, técnicas y metodología, así como condiciones, participantes, resultados, efectos y determinantes (Álvarez, 2001; Mateo, 2006; Brunner, 2012; CINDA, 2014).

En sintonía con esta posición, la dimensión dual (formativa y acreditativa) funge como un factor determinante en el momento de evaluar la aplicación de un sistema evaluativo en cualquier sede universitaria. Según la postura del proceso formativo, la evaluación servirá de canal para la transmisión de las particularidades de cada instancia formativa, así como para la instauración de procedimientos estratégicos que posibiliten la estandarización de la calidad de los aprendizajes efectivos en nuestro alumnado. En procesos de acreditación, por ejemplo, la evaluación se establece como un mecanismo útil para comprobar que los estudiantes han alcanzado las competencias básicas puntuales para el efectivo ejercicio de la profesión que aspiran a desempeñar; no obstante, los sistemas de evaluación del aprendizaje en la educación superior están transidos por estrategias limitadas y por la ausencia de relación con los objetivos que determinar la calidad de sus proyectos educativos (Ferrer, 2006).

La literatura especializada muestra una creciente preocupación con el hecho de que la evaluación del aprendizaje es probablemente una de las áreas más débiles de la docencia universitaria; además, es una de las más atomizadas, en el sentido, de que con frecuencia, los docentes abordan los procesos de evaluación con criterios propios, escasa información, y a veces contradictorios con los propios postulados que indican los modelos educativos de las instituciones a las que pertenecen (CINDA, 2014).

Como anteriormente se ha expuesto, la evaluación, en su sentido más amplio, es un aspecto substancial en la educación superior; sin embargo, una de las principales razones por las cuales las investigaciones en torno a la misma van cobrando auge en la actualidad (Toledo, 2016; Fuentes, Benítez, López, Albán, Guijarro, 2017) estriba en que la importancia de su estudio debe tener en cuenta su condición multidimensional y la complejidad que presentan los contextuales modelos educativos; situación ante la cual no basta con implementar un grupo de competencias evaluativas.

Si se busca la eficacia de un diseño formativo, la evaluación tendrá que ser coherente con las metas de la enseñanza y las competencias a desarrollar mediante una metodología didáctica, y por ello, resulta imprescindible la unificación de los estándares, niveles, criterios e indicadores evaluativos con los modelos educativos establecidos.

Resulta pertinente, por lo tanto, suscitar el desarrollo de innovaciones en las currícula y en los modelos pedagógicos de los centros universitarios. Con el propósito de definir tácticas de evaluación con grados más elevados de coherencia y pertinencia en relación con los modelos educativos definidos es importante señalar prácticas positivas de evaluación de aprendizajes en este contexto. El presente trabajo se centra en sistematizar criterios para integrar los modelos educativos contemporáneos con las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades.

DESARROLLO.

Antes de caracterizar la relación existente entre la integración de los estándares, niveles, criterios e indicadores que intervienen y se contemplan en la evaluación con los modelos educativos, realizaremos un breve acercamiento conceptual a la evaluación y puntualizaremos en su multidimensionalidad. Esto nos ayudará a comprender mejor las características que señalaremos para otorgar validez al diseño formativo.

La multidimensionalidad de la evaluación.

Sin lugar a dudas, el concepto de evaluación es uno de los más plurisemánticos en el campo amplio de las ciencias sociales. Esta, como fenómeno significativo, ha sido construida y reconstruida conceptualmente por algunos investigadores interesados en la temática que arrojan luz sobre el dilema de este constructo.

Poggi (2008) la define como una lectura sobre el objeto que se valora, que le permite al evaluador tener un criterio sobre esa realidad; por lo tanto, se establece un proceso de intercambio entre las entidades de evaluador y realidad a evaluar. Tomando como base las propiedades de esa realidad,

el evaluador elabora el referente, o sea, aquello que le permitirá pronunciarse sobre la realidad que evalúa.

Por su parte, Mora (2004) menciona los enfoques metodológicos que definen a los conceptos de evaluación, como una disposición esencialmente cuantitativa para la medición y control de un objeto determinado, donde se persigue como objetivo no solo el examen de lo ejecutado sino el estudio de las causas y argumentos para el logro determinados resultados. Otro enfoque está relacionado con los paradigmas canónicos de las plataformas políticas y educacionales de las instituciones (legislación vigente, estatutos, preceptos y circulares) y por la cultura evaluativa puesta en práctica, definida como la manera en que se han llevado a cabo los procesos evaluativos. En este tipo de evaluación participan los sistemas axiológicos de los actores siguientes: estudiantes, profesores, directivos, supervisores, padres y empleadores, acerca de la concepción de la práctica evaluativa a emplear en un determinado proceso educativo.

Así mismo, Guzmán y Marín (2011) postulan que la evaluación valora procesos para la solución de situaciones-problema, por lo que tener una idea precisa del grado de dominio de un conocimiento o competencia, permite, a partir del conocimiento del contexto, situar los mecanismos de evaluación concretos para cada componente.

De lo anterior se infiere que se debe entender al proceso evaluativo como una praxis de actividad constante, pedagógica, reformadora, genuina, participada y social. Vista desde su esencia, se establece como un sistema integrado y coherente con las acciones de enseñanza-aprendizaje. Mediante este enfoque, el ejercicio evaluativo puede definirse como un grupo de circunstancias, con cierto grado de relación entre sí, dispuestas en la extensión de una entidad temporal de condición educativa (período, ciclo, curso, semestre, unidad didáctica).

En cada contexto evaluativo es posible reconocer diversos períodos que persiguen un mismo fin: “preparar la situación de evaluación -actividades de preparación-, mostrar públicamente el conocimiento adquirido para ser valorado -actividades de evaluación en sentido estricto-, corregir

y calificar el aprendizaje -actividades de corrección/calificación-, comunicar su valoración al alumno y a otros posibles receptores de la información -actividades de comunicación/devolución-, y mejorar el aprendizaje y/o la enseñanza basándose en los resultados de la evaluación - actividades de aprovechamiento-” (Coll, Mauri y Rochera, 2012, p. 54).

La multidimensionalidad de la evaluación está caracterizada, según estos autores, por la interacción coherente y sistémica de varias tipologías de actividades. En primera instancia, las actividades de preparación son contextos favorables para que tanto docentes como estudiantado comuniquen conceptos entre sí sobre los contenidos que serán sujetos a evaluar. En las acciones centradas, la evaluación per se, el sujeto estudiantes, encaminará a dar solución a los deberes orientados para percibir, a su vez, el nivel de ejecución de los objetivos propuestos por el docente para un escenario de evaluación determinado.

En la etapa correctiva se enuncia un juicio de valor sobre los resultados de aprendizaje, donde alcanzan protagonismo varios actores del proceso: estudiantes y docentes. Cabe recalcar que las actividades de corrección no privilegian el espacio áulico, sino que pueden tener lugar en otros contextos como el hogareño, el ciudadano y el natural.

Por otro lado, las actividades de transmisión de los resultados del aprendizaje pueden tener como protagonistas a varios sujetos (docente y estudiantes) y estar encaminadas a receptores particulares: estudiantes, padres u otros docentes, utilizando varios canales (escritura, oralidad), así como diferentes contextos (privado y público) y a través de la utilización de varios instrumentos y materiales (pruebas de evaluación con anotaciones, boletines, informes de evaluación, etc.). Por último, las actividades de aprovechamiento, en muchos casos no consideradas en los procesos de evaluación, suministran una situación aprovechable para el desarrollo de conocimientos como resultado de la verificación suministrada por la evaluación ejecutada.

La propuesta de modelo evaluativo multidimensional de Tovar-Gálvez (2008) exige que el papel del profesor tenga como objetivo central el trazado del sistema evaluativo, así como el de los instrumentos y estrategias. El autor, tomando como base una propuesta didáctica (ofrecer una situación comunicativa para cada área del conocimiento científico e instar al alumnado a dar respuesta a problemáticas sustanciales), diseña su estrategia evaluativa, conformada por las siguientes dimensiones: conceptual, administrativa-metodológica, latitudinal, comunicativa, histórico-epistemológica y sistémica.

Otro elemento importante en el abordaje de la multidimensionalidad de la evaluación son los diferentes tipos de evaluación, que hoy en día se ponen en práctica y que permiten cumplir su función principal: la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo desde la perspectiva de su finalidad y función, sino también desde la extensión que abarca la perspectiva del sujeto que evalúa (agente evaluador), el momento en que se efectúa y el criterio que se utiliza para establecer las comparaciones (Pons y Serrano, 2012).

La evaluación, como fenómeno multidimensional, enfatiza en la utilización de mediciones múltiples que no atomizan la estimación de lo evaluado y que utilizan medidas directas sobre los resultados del aprendizaje; además se interesa por garantizar la validez ecológica de lo evaluado con base en una medición fuertemente ligada a lo que se espera como productos valiosos del aprendizaje de lo que se enseña en salones de clase, laboratorios, talleres y a lo que debe ser mostrado en los ambientes de trabajo (Castañeda, 1998).

En resumen, la evaluación ha sido habitualmente analizada en investigaciones sobre la educación superior, su análisis se ha abordado desde distintos enfoques y ha sido estudiada desde disímiles posiciones epistemológicas, demostrándose el consenso existente sobre su carácter predominantemente multidimensional en el marco de los modelos educativos actuales.

Hacia el planteamiento de criterios para la integración de los modelos educativos contemporáneos con las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades.

Como se ha visto hasta aquí, los modelos educativos contemporáneos privilegian la evaluación multidimensional y aunque los términos estándares, niveles, criterios e indicadores de la evaluación y modelos educativos deben generar relaciones de dependencia mutua, tanto teóricamente como en la puesta en marcha de cualquier proceso evaluativo, merecen destacarse los enfoques que han sido, desde diversas perspectivas, coincidentes en este aspecto y extraer de ellos los principales criterios que sirvan de base a la integración de los modelos educativos contemporáneos con las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades.

✚ *Integración de los estándares, niveles, criterios e indicadores que intervienen y se contemplan en la evaluación con los modelos educativos.*

La teoría de la educación ha contemplado varios modelos que conciben, en sus concepciones teóricas, a la evaluación como un proceso de apreciación del estado total del objeto de estudio; no obstante, de cara a la búsqueda de la validez del diseño formativo, la evaluación ha de ir en consonancia con los objetivos de la enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología didáctica, y por ello se hace necesario avanzar en la integración de los estándares, niveles, criterios e indicadores evaluativos con los modelos educativos.

✚ *Suministro de información válida para la toma de decisiones.*

Según Mora (2004), el modelo de la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, firmado por Stufflebeam y Shinkfield (1995), derriba conceptualmente el propuesto por Ralph Tyler en la década del treinta del siglo XX y lo redefine como el proceso a través del cual se suministra información válida para la toma de decisiones, y postula además el modelo: Contexto-Entrada-Proceso-Producto (CIPP), compuesto por cuatro fases: evaluación del contexto, evaluación de entrada, evaluación del proceso y evaluación del producto.

Evaluación del contexto.

Persigue la valoración del estado integral del objeto, donde se incluye el sistema de instituciones educativas, los currículos, los grupos protagonistas de este proceso (alumnado-cuerpo docente) en vínculo estrecho con las insuficiencias, bondades, problemáticas y rasgos del contexto global en que actúa. Esta etapa permite, además, reconocer si los objetivos principales toman en cuenta las insuficiencias que debe resolver el objeto; por tanto, los efectos de la evaluación deben facilitar vías en torno a la ejecución de reformulaciones adecuadas en las prioridades del proyecto evaluado. Desde el punto de vista metodológico, se dialoga con los sujetos demandantes del estudio para estar al tanto de su postura en cuanto a inconvenientes, condiciones y dificultades. Dicho diálogo facilita la elaboración de hipótesis en torno a la ejecución de cambios pertinentes. La elaboración de instrumentos de estudio como: test diagnóstico, encuestas, análisis de informes existentes, técnica para llegar a consenso, talleres de análisis y reflexión, entre otros, se incluye dentro de estas estrategias metodológicas (Mora, 2004).

Evaluación de entrada (input).

Considerada la segunda fase, permite seleccionar y valorar los métodos aplicables, fundamentalmente los que se encuentran en ejecución, así como aquellos de futura aplicación. Los métodos empleados necesitan del examen del estado de la praxis y su relación con la satisfacción de necesidades. En principio, se debe consultar la teoría nucleada alrededor de este particular, acceder a programas ejemplares y preguntar a especialistas. Luego, un equipo preparado en estas temáticas tendrá que llevar a cabo un análisis de estos datos para plantear procedimientos válidos, así como juicios para una renovación, teniendo en cuenta tanto los recursos como los impedimentos que determinan las probabilidades de un cambio real (Mora, 2004).

Evaluación del proceso.

La tercera fase, denominada: evaluación del proceso, se encamina a la comprobación sostenida de la ejecución de un programa o proyecto. Tiene como meta proveer a los administradores y al

personal general de la institución, información actualizada en relación con la realización del programa y del itinerario para transformar o entender el plan. Bajo este enfoque, el sujeto que tiene a su cargo el proceso evaluativo funge como actor más importante de la evaluación, mientras que a otro grupo de sujetos se les ordena ejecutar revisiones durante el desarrollo del proceso y de hallar información de la manera más pertinente, necesaria para que el programa se lleve a cabo de la manera en que fue planteado. Para lograr este objetivo se utilizan las técnicas: observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares e informes (Mora, 2004).

✚ *Evaluación del producto.*

Juzga e interpreta los objetivos alcanzados o el cumplimiento con la solución de necesidades del plan, así como también los efectos deseados y no deseados. Previo a la selección de cierta normativa, el trabajo se puede valorar en relación con la diversidad de técnicas a utilizar que incluyen: investigaciones clínicas para ratificar u objetar hipótesis, audiciones o entrevistas en grupo para redactar hipótesis en torno a los resultados, estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos, interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes, y pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otras.

✚ *Superación de la descripción puramente cualitativa o cuantitativa del fenómeno u objeto evaluable.*

Los modelos educativos prevalecientes en la década de los setentas del siglo pasado privilegian la llamada evaluación iluminativa; enfoque propuesto por Parlett y Hamilton (1977) citados en Sloan & Watson (2001), que focaliza a la valoración de los productos educativos como una investigación exhaustiva del programa global: su lógica, desarrollo, acciones, alcances e impedimentos. Al entender al programa como un todo sistémico, la evaluación iluminativa privilegia la descripción cualitativa del fenómeno y no así la cuantitativa; no obstante, el debate actual entre métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación se enfoca en superar la obligatoriedad de elegir entre estos dos extremos, pues por encima de la evaluación y el pronóstico, su meta esencial se

relaciona con procesos descriptivos e interpretativos. Como en los modelos mencionados anteriormente, también se persigue redefinir ciertos paradigmas teóricos que funcionen como mediadores entre los procedimientos y el alcance efectivo de metas propuestas.

✚ *Desarrollo de un proceso evaluativo sistémico, sistemático y transformador.*

El siglo XXI revitaliza y defiende la evaluación constructivista y dentro de modelos educativos y curriculares, estructura los programas de estudios con base en procesos. Tomando como fundamento elementos relacionados con la congruencia y alcance de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones, se centra en diseñar un análisis sistemático, identificable por su objetividad en la concepción de las diversas fases y en el logro de resultados en cada programa. Sostenida por una metodología sistémica, incluye los vínculos entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Román, 1999). Como resultado, se entiende el proceso como sistémico, cuyos componentes logran comunicarse entre sí y con su contexto, con el objetivo de impulsar cómo aceptar transformaciones de diversa índole. Dicha posición teórica pone en tensión la llamada: autoevaluación, relacionada con un proceso de investigación y razonamiento introspectivo y prospectivo que toma como objeto de estudio el propio quehacer educativo, imprescindible en el desarrollo positivo del servicio que ofrece una institución educativa.

✚ *Transformación de los contextos de referencia taxonómicos y la toma en cuenta de las distinciones de la educación contemporánea.*

Popkewitz (2000) muestra a la transformación en el contexto educativo como un problema de cambio de paradigma en los modelos de administración, tomando como punto de partida la confrontación teórica relacionada con los rompimientos ocurridos en torno a la concepción de la razón y del individuo racional en diversos planos sociales. Al tomar como patrón a los procesos de razonamiento en el área educativa, como constructores de sistemas de inclusión/exclusión, describe la exigencia de un estudio pormenorizado de las categorías sobre las políticas que se

ejecuten; de tal manera que se inmiscuyan los estudios sobre educación en contextos de referencia taxonómicos y en distinciones que les son contemporáneas.

✚ *Elaboración de visiones globales sobre determinadas área utilizando un enfoque descriptivo.*

Si bien Ginés (2004) critica la perspectiva de la universidad del nuevo siglo al creer que sus principios deben ser entendidos como inmutables y al formar profesionales para responder a un mercado laboral identificado por una nula visión sistémica de las competencias y por campos profesionales estrictamente conceptualizados que no permiten la comunicación con otros; López, Olmedo y Fernández-Cano (2004) abogan, tomando como apoyatura la metodología de síntesis, por el método cuantitativo, que facilita la elaboración de visiones globales sobre un área, utilizando un enfoque esencialmente descriptivo, aplicable a procesos de evaluación continua.

✚ *Desarrollo de nuevos modelos de ejecución con mayor seriedad en el proceso de puntuación.*

Para autores como Álvarez (2001), Mateo (2006) y Rodríguez (2010) es factible propiciar una distancia del modelo clásico de medición y progresar hacia los nuevos modelos de ejecución, donde la calidad de su aplicación depende de la ejecución y la seriedad del proceso de puntuación, aunque no entiendan como decisivas ni a la fiabilidad ni a la generalización.

✚ *Desarrollo de procesos de auto-evaluación, con-evaluación y de evaluación externa, apoyados por estudios transversales.*

Un aporte más a la comprensión de la integración de la evaluación con los modelos educativos lo ofrece Torres (2008), quien relata su experiencia en el Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación, que incluye procesos de auto-evaluación, co-evaluación y de evaluación externa, apoyados por estudios transversales donde se prepondera la aplicación de técnicas de la investigación cualitativa.

✚ *Elevación del nivel de conocimiento docente sobre los procesos de evaluación constructivistas.*

Con el advenimiento del paradigma constructivista, se han producido importantes cambios en el proceso de evaluación de los aprendizajes que afectan, tanto a las funciones como a los tipos de

evaluación. “Estos cambios se podrían ubicar en un sistema de coordenadas definido por tres ejes: cambios en el enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios en los contenidos sujetos a evaluación y cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes” (Pons y Serrano, 2012, p. 2); sin embargo, como apuntan Romero y Pérez (2009), resulta indiscutible, que aunque las tendencias psicológicas más contemporáneas enfatizan en el protagonismo del estudiante como ejecutor de su propio proceso de aprendizaje, el docente sigue ejerciendo un rol decisivo en el que su conocimiento de procesos de evaluación constructivistas así como su capacidad de estimulación y motivación resultan determinantes.

✚ *Precisión y confiabilidad de la información recogida y de los elementos técnicos de los instrumentos utilizados.*

García, Loredo, Luna y Rueda (2008) proponen no soslayar el contexto social de las instituciones educativas (programas especiales, políticas comunes en el área, condiciones institucionales) en función de concretar el objetivo central, precisar los elementos técnicos de los instrumentos utilizados, facilitar la confiabilidad de la información, así como relacionar los resultados de la evaluación con programas de actualización docente y su escrutinio y perfeccionamiento constante. Estas contribuciones ilustran, en gran medida, el sentir de un amplio sector de la comunidad científica, que con base en los modelos educativos contemporáneos, se muestran en oposición a una medición de resultados de aprendizaje que privilegia la función administrativa y descuida el control de calidad que la evaluación debe ejercer; apuesta por la obtención de evidencias sobre lo que aprenden los estudiantes universitarios y los niveles reales en los que la misma es capaz de orientar la autorregulación del estudiante, mediante estrategias cognitivas y autorregulatorias.

CONCLUSIONES.

En síntesis, la evaluación es un componente central del proceso de aprendizaje y su potencial para valorar y potenciar éste significativamente en la práctica educativa es indiscutible.

La teoría que se ha nucleado alrededor de esta problemática permite sustentar la idea de que existe una progresiva inquietud en considerar a la evaluación del aprendizaje como una de las áreas más frágiles de la docencia universitaria. La pertinencia de su estudio se asocia a la asunción de posturas personales para concebir los procesos de evaluación, producto de la deficiente información sobre el tema, lo cual provoca un divorcio entre las premisas que definen a los modelos educativos de las instituciones de las cuales forman parte.

Finalmente, como resultado de la sistematización realizada y a la luz de las consideraciones repasadas, se plantean: la integración de los estándares, niveles, criterios e indicadores que intervienen y se contemplan en la evaluación con los modelos educativos, el suministro de información válida para la toma de decisiones, la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, la evaluación del proceso, la evaluación del producto, la superación de la descripción puramente cualitativa o cuantitativa del fenómeno u objeto evaluable, el desarrollo de un proceso evaluativo sistémico, sistemático y transformador, la transformación de los contextos de referencia taxonómicos, y la toma en cuenta de las distinciones de la educación contemporánea, la elaboración de visiones globales sobre determinadas área utilizando un enfoque descriptivo, el desarrollo de nuevos modelos de ejecución con mayor seriedad en el proceso de puntuación, el desarrollo de procesos de auto-evaluación, co-evaluación y de evaluación externa, apoyados por estudios transversales, la elevación del nivel de conocimiento docente sobre los procesos de evaluación constructivistas, y la precisión y confiabilidad de la información recogida y de los elementos técnicos de los instrumentos utilizados, como algunos de los criterios que deben reunir las estrategias de evaluación del aprendizaje en las universidades para integrarse a los modelos educativos contemporáneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
2. Brunner, J. (2012). La universidad: ¿comunidad de mercado o posmoderna? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 27-38.
3. Castañeda, S. (1998). Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología*, 12, 57- 67.
4. CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago: Ediciones e Impresiones Copygraph.
5. Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 50-59.
6. Ferrer, G. (2006). *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*. PREAL. Washington, DC.
7. Fuentes González, H.C., Benítez García, J.M., López Fuentevilla, A., Albán Navarro, A.D. y Guijarro Intriago, R.V. (2017). Dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: una aproximación hacia el enfoque por competencias desde lo holístico configuracional. *Revista Dilemas Contemporáneos, Educación, Política y Valores*. IV (2), 1-28. Recuperado de:
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici% E2% 99% 80n2013/ ano-iv-publicacion-no-2/>
8. García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108.

9. Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 13-37.
10. Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163.
11. López, J. E., Olmedo, E. y Fernández Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, RELIEVE, 10(2), pp. 185-209. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.html
12. Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
13. Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 2-28.
14. Poggi, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44.
15. Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1), pp. 1-29. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
16. Popkewitz, T. S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII (89-90), 5-33.
17. Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
18. Román, M. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. *Revista Mad*, (1), 13-24.

19. Romero Arriza, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (51), 87-105.
20. Sloan, G. & Watson, H. (2001). Illuminative evaluation: evaluating clinical supervision on its performance rather than the applause. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 664-673.
21. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
22. Toledo Lara, G. (2016). Implicaciones teóricas para el estudio de la reforma universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos, Educación, Política y Valores*. IV(1), pp.1-22. Recuperado de:
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%20%99%80n2013/ano-iv-publicacion-1-septiembre-2016/>
23. Torres, P. (2008). ¿Qué estamos haciendo en Cuba en evaluación educativa?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 110-123.
24. Tovar Gálvez, J.C. (2008). Propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en ciencias naturales y su relación con la estructura de la didáctica de las ciencias. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 5(3), 259-273.

DATOS DE LOS AUTORES:

1. **Magdalena Inés Ullauri Moreno.** Doctora en Educación (Ph.D) y Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: mullaurim@yahoo.com
2. **María Dolores Vallejo Peñafiel.** Magíster en Lingüística aplicada al aprendizaje del idioma inglés. Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.

3. **Mónica Noemí Cadena Figueroa.** Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación.

Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.

4. **Alexander Fernando Vinueza Jara.** Máster en Dirección de Empresas. Docente-investigadora

de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.

RECIBIDO: 23 de noviembre del 2017.

APROBADO: 12 de diciembre del 2017.