

## RESUMEN

El presente volumen constituye el resultado de una Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, la que apuesta por un tipo de evaluación en particular en apoyo a los presupuestos que estipula para este proceso la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE). Es entonces que sus autores asumen de manera propositiva trabajar la investigación centrada en el proceso de Evaluación Formativa en la Educación Superior pero en resignificación de su carácter permanente y contextualizado desde y para los docentes. En consecuencia, los principales aportes radican en un modelo de gestión que soporta la implementación de una estrategia de evaluación formativa que dimensiona el concepto de calidad de la educación desde la perspectiva holístico configuracional. La aplicación y pertinencia de estas contribuciones teóricas y prácticas fueron presentadas en opción al grado científico en la Universidad de Oriente en Cuba. Por tanto, se aprecia una sinergia de los internacional y latinoamericano en una nueva entrega de la Colección Tesis del Sello Editorial Nova Educare, perteneciente al Sistema de Publicaciones (SPUB) del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

### KLEVER HERNÁN GARCÍA GALLEGOS



Licenciado En Ciencias De La Educación. Licenciado En Ciencias Sociales Políticas Y Económicas. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Gerencia de la Educación Abierta. Doctor en Jurisprudencia. Posgrado en Gestión de Ciencia y Formación de Investigadores. Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente investigador en la Universidad Nacional de Educación. Investigador Adjunto para Ecuador del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

### SILVIA MARIBEL SARMIENTO BERREZUETA



Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Posdoctorado en Investigación Científica Avanzada. Postdoctorado en Gestión Científica de la formación de investigadores. Docente Titular en la Universidad Nacional de Educación. Investigadora Adjunta para Ecuador del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

Publicado por:

# CESPE

CENTRO LATINOAMERICANO  
DE ESTUDIOS EN  
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA



ISBN



9 789299 009475

**GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**  
HACIA UNA VISIÓN PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA  
EN LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



KLEVER HERNÁN GARCÍA GALLEGOS  
SILVIA MARIBEL SARMIENTO BERREZUETA



SELLO EDITORIAL

nova  
educare

TESIS

# GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

HACIA UNA VISIÓN PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA  
EN LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

KLEVER HERNÁN GARCÍA GALLEGOS  
SILVIA MARIBEL SARMIENTO BERREZUETA





# **GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

**HACIA UNA VISIÓN PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA EN LOS  
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**  
**HACIA UNA VISIÓN PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA EN LOS**  
**DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**KLÉVER HERNÁN GARCÍA GALLEGOS**  
**SILVIA MARIBEL SARMIENTO BERREZUETA**

**2024**



CC 4.0



Creative Commons

**Título Original:**

**Gestión de la Evaluación Formativa. Hacia una visión permanente y contextualizada en los docentes en la Educación Superior**

**Autores:**

**Kléver Hernán García Gallegos, PhD. (Ecuador)**

<https://orcid.org/0000-0002-1041-7403>

**Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta, PhD. (Ecuador)**

<https://orcid.org/0000-0001-6477-6033>



ISBN:

9 789299 009475

**Primera Edición:** junio 2024

**Sello Editorial:** Nova Educare.

**Perteneiente a:** Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)

**Adherido a:** Sistema de publicaciones de CESPE. <https://cespecorporativa.org>

**Editor:** Carlos Viltre Calderón, PhD.

**Imagen de portada y contraportada:** Esp. Ramón Rodríguez Guerra

**Diseño, maquetación y diagramación:** Departamento de publicidad de CESPE

**Corrección y estilo:** Comité Editorial de Nova Educare

**Información**

El presente volumen está sujeto a los derechos de autor Creative Commons 4.0 en el cual se establece que el libro para todos los usuarios posibilita compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito) siempre y cuando se realice de forma razonable y se cite a los autores del material original. El editor y Sello Editorial no se expresan implícitos respecto a la exactitud de la información contenida en este libro razón por la cual no pueden asumir ningún tipo de responsabilidad.



# INDICE

PARTES	TÍTULOS	Pp
	PRÓLOGO.....	1
	INTRODUCCIÓN.....	4
Capítulo I	MARCO TEÓRICO REFERENCIAL DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	12
	<i>Determinación de las tendencias históricas del proceso de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.....</i>	14
	<i>Fundamentación epistemológica de la gestión del proceso de evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.....</i>	20
	<i>Caracterización del estado actual del proceso de gestión de la evaluación formativa contextualizada de los docentes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.....</i>	27
	<i>Conclusiones parciales del capítulo.....</i>	30
Capítulo II	CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIOLÓGICA DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	31
	<i>Fundamentación epistemológica del Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.....</i>	33
	<i>Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.....</i>	39
	<i>Estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.....</i>	49
	<i>Conclusiones parciales del capítulo.....</i>	61
Capítulo III	CONSTATACIÓN DE LA FACTIBILIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA DE LOS DOCENTES DE LA UNAE.....	62
	<i>Corroboración de los resultados de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE de acuerdo al consenso de opiniones profesionales.....</i>	65
	<i>Valoración de los resultados obtenidos en el proceso de constatación de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión.....</i>	70
	<i>Conclusiones parciales del capítulo.....</i>	93
	CONCLUSIONES GENERALES.....	94
	<i>Conclusiones Generales.....</i>	96
	<i>Recomendaciones.....</i>	96
	BIBLIOGRAFÍA.....	98
	EPÍLOGO.....	113
	ANEXOS.....	116

## PRÓLOGO

**Ubaldo José Buevas Solórzano, PhD. (Colombia) <sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8629-4537>

Es un inmenso placer poder prologar esta edición del libro titulado “*Gestión de la evaluación formativa: hacia una visión permanente y contextualizada en los docentes en la educación superior*”. El placer se deriva del hecho de reconocer que la postura epistémica de los autores, muy atinadamente, reconoce a la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo que se va alcanzando en la sistematización del proceso formativo en el contexto y, por tanto, adquiere un carácter de diálogo, comprensión y mejora continua del docente implicado en el proceso que contribuye a la mejora integral de la educación.

La evaluación se enmarca dentro de las competencias profesionales del profesor universitario, por esto representa un importante proceso que necesita planeación, aplicación, recogida de la información, valoración de la información recogida, toma de decisiones tras la valoración realizada y seguimiento riguroso para evitar que se convierta en un acto punitivo y represivo en el ámbito académico; la evaluación no debe ser egoísta o sesgada sin tener en cuenta el foco de interacción en el aprendizaje compartido, desde la mirada de aquellos que orientan o brindan mediación cognitiva auxiliar comenzando con la movilización de los objetos de aprendizaje, que bajo esta realidad se transforman en aprendizaje multidiverso a partir de la aprehensión situada, interactiva, interrelacional y combinada, y que contribuyen a configurar una mejor imagen de la docencia y propician la satisfacción profesional, sintetizada en la metacompetencia de identidad profesional.

De ahí la importancia que representa para el mundo académico universitario esta obra dedicada a la evaluación formativa. La cual se realiza con la intención de propiciar la mejora de algo: un proceso de investigación, un método de enseñanza, un programa educativo, un material pedagógico, entre otros. Consecuentemente, la mediación para mejorar un proceso es conveniente hacerla mientras éste se desarrolla. El alcance de la evaluación formativa se relaciona con una evaluación progresiva, continua, de carácter inclusivo y pluricultural, ejecutada mediante métodos informales, haciendo uso de las habilidades diagnósticas de los docentes y no de pruebas o instrumentos tecnificados de aplicabilidad en el campo educativo; y aunque estos sean aceptados o utilizados, el desarrollo normal de una clase no permite una aplicación constante de exámenes o pruebas formales.

---

<sup>1</sup> Posdoctorado en Investigación Emergente (2021) por la Universidad Tecnológica del Centro, Carabobo - Venezuela. Doctor en Educación (2019) por la Universidad de Baja California - México. Rector de la Institución Educativa Antonio Lenis Sincelejo, Sucre Colombia. Investigador Adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Articulista en varias Revistas Electrónicas de Colombia, Perú, Venezuela, España y República Dominicana. Entre sus artículos publicados se encuentra: Los Comportamientos Resilientes de los estudiantes de último grado de la educación básica primaria, en la Revista Científica Investigación y Creatividad de la Universidad Bicentenario de Aragua, Venezuela. [ubaldo959@hotmail.com](mailto:ubaldo959@hotmail.com)

Por otro lado, el carácter inclusivo de la evaluación formativa se manifiesta cuando el formador tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, el estado socioemocional y espiritual de los estudiantes. En ese mismo sentido, además de permitir la afirmación cultural, también promueve la pluriculturalidad académica porque la colectividad evaluada puede pertenecer a etnias o grupos culturales con tradiciones, costumbres, creencias y lenguas diferentes. En otras palabras, en su esencia la evaluación formativa es envolvente al considerar en su proceso todas las dimensiones del ser humano.

En este orden de ideas, la temática tratada en el libro *Gestión de la evaluación formativa: hacia una visión permanente y contextualizada en los docentes en la educación superior* nos remite a asumir, como bien lo hacen los autores, a la gestión como un conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de objetivos. También explican que la gestión educativa implica la planificación de acciones, la distribución de tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar procesos a la vez que se darán a conocer los resultados. Igualmente, en esta obra el constructo en comento es visto como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Lo anterior permite colegir que los autores muestran preocupación por un proceso que, en muchas ocasiones, no se valora como es la gestión educativa. Aunado a ello se hace pertinente que en el ámbito universitario los docentes gestionen la evaluación formativa contextualizada en forma permanente; de esta manera posibilitan un aprendizaje auténtico en los estudiantes, y esto deriva en una disminución considerable de la deserción estudiantil y la repitencia académica.

En ese orden de ideas, es muy preciado, desde lo teórico y epistémico, considerar la intencionalidad y realidad de que la evaluación sea formativa, la cual parte del diagnóstico, destinado a identificar debilidades y fortalezas individuales y colectivas, lo que favorecerá la retroalimentación del proceso. Lo que le permite al profesor terciario mejorar su práctica docente, y el perfeccionamiento profesional articulando cada componente, haciendo suya la responsabilidad de la ejecución de la planificación de la evaluación formativa permanente, dependiente de las relaciones contextuales.

Como consideración final, el tema tratado en este libro es novedoso desde lo permanente y contextual; entendiendo que la gestión de los procesos formativos, en el ámbito universitario, es una responsabilidad social de los formadores, imbricada con las funciones sustantivas de la universidad, que asumen desde el momento que ingresan a la carrera docente. Por ende, para mejorar la calidad de la docencia es condición *sine qua non* la formación y la autoformación continua. Las cuales preparan al educador para evitar deficientes prácticas

metodológicas y pedagógicas, que en muchas ocasiones derivan en procesos educativos defectuosos y plagados de comportamientos inadecuados que van en detrimento de la profesión.

Respetuosamente, invito a la comunidad académica universitaria a leer este interesante libro que nos permite adentrarnos en una temática compleja, pero a la vez apasionante como la gestión de evaluación formativa contextualizada en el espacio universitario.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Superior, como nivel educacional en el orden internacional, atraviesa una época de cambios condicionados por incertidumbres económicas, políticas, sociales, inclusive sanitarias; visto así recientemente con la pandemia que ha constituido el Sarcov-2 o Covid-19, como nombre popularizado de esta terrible enfermedad. En este contexto, la labor educativa y formativa conlleva a la transformación del acto educativo, no solo en su aspecto formal, sino conceptual, ya que el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, del pizarrón a la PC y teléfonos inteligentes, es más que inevitable, un imperante educacional global.

La Educación Superior vista desde este prisma y dadas las demandas sociales que se imponen en el presente siglo, permiten afirmar que el proceso de gestión tanto de la formación en general, como de la evaluación en particular, se constituyen en componente fundamental para la transformación de las adversidades educativas y se logre el alcance de los objetivos propuestos en cada región, país e Institución de Educación Superior.

Por ello la evaluación formativa concebida por Popham (2013), como el proceso en el cual se evidencia el desempeño del estudiante obtenido a través de la evaluación, es utilizado en un doble sentido: por un lado, por los docentes para ajustar sus procedimientos de enseñanza; mientras que, por otro, por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje.

Internacionalmente pueden citarse ejemplos de autores de diferentes latitudes, que abordan el tema de la evaluación formativa, desde variados enfoques y ópticas, entre las que se encuentran investigaciones desarrolladas por: Valero García y de Cerio (2005); Shepard (2006); Popham (2013); Estrada Paiz (2017); por citar ejemplos, de los que apuntan que la responsabilidad social de la Educación Superior implica una evaluación formativa como concepción contraria a un proceso utilizado para sancionar o reprobar.

“Con base en lo anterior, se reconoce la necesidad de replantear la función que se atribuye a la evaluación, brindando atención al seguimiento que debe generarse en este proceso para obtener información fundamentada antes de tomar decisiones”. (García Gallegos, Sarmiento Berrezueta, Rodríguez Saif y Viltre Calderón, 2023).

Aspecto que evidencia que el objetivo de lograr insertar la evaluación formativa en la Educación Superior, aspira a concretar en el desempeño docente el brindarle información como declara Estrada Paiz “para la reflexión de su práctica, tendiendo a la autorregulación y autoevaluación, para en consecuencia, pensar en sus propias limitaciones, valorar sus fortalezas y trabajar sobre los obstáculos y riesgos que pudiera reconocer”. (2017).

Por tanto, la gestión de la evaluación formativa, es un proceso de búsqueda de mejoras en el proceso evaluativo que implementa el docente en la Educación Superior, que se convierte en una herramienta de perfeccionamiento de los componentes metodológico, pedagógico, didáctico y praxiológico del profesional de la educación, a la vez que evidencia una perspectiva constructiva hacia el sujeto que aprende. Por otra parte, la evaluación contempla la diversidad socio-cultural de los profesionales que se incorporan a la planta docente y falta pertinencia en la aplicación de la gestión de la evaluación formativa como parte del perfeccionamiento profesional.

Al seguir esta línea de análisis, es válido destacar las vertiginosas transformaciones en este cambio de época, tales como: el desarrollo de las tecnologías y abundancia de información, lo que traen como consecuencia la adquisición de nuevos términos en cuanto a la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.

Es así que, para Navarro Miranda (2007); Pérez Pueyo, et. al. (2008); López Aymes (2012); García Gallegos, Sarmiento Berrezueta y Rodríguez Saif (2016, 2020), mantienen relación con la temática, revelan su correspondencia con términos como: evaluación democrática, evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación impredecible.

Independientemente de esta diversidad en el tratamiento de la temática, se evidencian vacíos teóricos en dos sentidos: por un lado, la modernidad de los términos y su inserción en el proceso de evaluación; mientras por otro se encuentra las condiciones que limitan la gestión del proceso de la evaluación, así como la propia formación y superación permanente contextualizada del docente.

Autores ecuatorianos como Cruz López, Y. y Cruz López, A. K (2008); Orbe Cárdenas (2011); Ayala et. al. (2016); coinciden en que la evaluación sirve para fomentar un aprendizaje significativo, evaluando formativamente el desempeño profesional pedagógico del docente de Educación Superior; sin embargo, estos referentes proyectan a la evaluación formativa soslayada, aislada, atomizada desde el propio proceso formativo.

Entre las aproximaciones al tema de estudio se encuentran aportes de Álvarez de Zayas (2000); Dochy, Segers y Dierick (2002); Barbera (2016); Brown y Glasner (2003); Bonsón y Benito (2005); Knigth (2005); quienes consideran a la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior como un potencial para la mejora del aprendizaje del profesorado. Desde esta investigación, la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, parte desde la reflexión del propio sujeto, frente a la necesidad de incorporar a su práctica profesional una cultura de evaluación consecuente con el contexto, lo cual requiere de una renovación e implementación permanente.

En correspondencia con los elementos anteriormente planteados, en la presente investigación se asume como **problema científico** las insuficiencias en la estructura del proceso de la evaluación formativa, en relación a la concepción, implementación y valoración del mismo, lo cual limita el perfeccionamiento profesional de los docentes de la Educación Superior.

Estos elementos conllevan a declarar la necesidad de propuestas teórico-prácticas que faciliten el desarrollo de la gestión de la evaluación formativa, en orientación particularmente para el docente de la Educación Superior. Todo ello revela una **contradicción** que radica en la prioridad social que constituye para las Instituciones de Educación Superior la implementación de una evaluación formativa por el profesor universitario, en contraposición al carácter generalizador y asistemático con que se hace la gestión de dicho proceso, lo que afecta el fin exitoso del proceso formativo en el nivel terciario de educación en Ecuador.

La experiencia que el investigador posee en la Educación Superior, de conjunto con los instrumentos empíricos que se aplican en el diagnóstico, en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador, evidencian que las problemáticas fundamentales que atentan contra el desarrollo de la gestión de la evaluación formativa de forma general y que sitúan al objeto de investigación desdoblándose en las:

- Insuficiencias desde el punto de vista teórico en la gestión de la evaluación formativa, que limita una concepción coherente del proceso evaluativo acorde a los requisitos impuestos por la Educación Superior.
- Limitación en la aplicación de la evaluación formativa a nivel contextual, pues aún prima un carácter netamente técnico, que responde a la política de la acreditación de la Universidad, en la que se evalúa únicamente el desempeño.
- Deficiencias en las estrategias de evaluación formativa, pues se evidencian carencias del proceso en su carácter sistémico y sistemático.

Lo anterior expresa reflexiones que, denotan docentes procedentes de diferentes niveles educacionales, así como de formación metodológica y prácticas pedagógicas disímiles, gran parte profesionales sin experiencias suficientes en la docencia superior. De ahí que las consideraciones devenidas de la valoración causal, enfocaron las insuficiencias hacia el punto de vista epistemológico, en la gestión de la evaluación formativa del docente de Educación Superior. De esta manera el **objeto** de la investigación está centrado en el proceso de evaluación formativa en la Educación Superior.

En el campo de la evaluación en general y la formativa en particular, existen diversos referentes teóricos nacionales e internacionales que han contribuido al desarrollo de modelos y enfoques de evaluación. Algunos de estos referentes incluyen:

- Scriven (1967) realizó contribuciones significativas en los campos de la filosofía, la psicología, el pensamiento crítico, y, sobre todo, la evaluación educativa. Ha desarrollado diversos modelos y enfoques de evaluación, incluyendo la evaluación formativa y la evaluación centrada en el usuario.
- Stufflebeam y Coryn (2014) es otro de los fundadores de la evaluación moderna y ha desarrollado el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto), que se utiliza para evaluar programas y políticas.
- Stake (2006) ha desarrollado evaluación basada en estándares y la evaluación comprensiva, que se enfoca en la participación de los interesados y en la comprensión de las perspectivas de los participantes.

Aunque existen diversas teorías y modelos de evaluación, muchos de ellos no han sido suficientemente desarrollados o validados empíricamente. Las concepciones sobre evaluación están asociadas en su mayoría a los estudiantes. Para superar este vacío epistémico, es necesario desarrollar una propuesta que integre los referentes teóricos existentes y que permita una comprensión más profunda y completa de la gestión evaluativa. Esta propuesta debe ser singular en el sentido de que debe abordar las particularidades y desafíos específicos de la gestión evaluativa en un contexto determinado. En este sentido, la propuesta debe ser capaz de connotar en qué supera a las ya existentes, ya sea por su enfoque innovador, su capacidad para diagnosticar y abordar problemas específicos o su capacidad para integrar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En última instancia, la propuesta es capaz de contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimiento más sólido y coherente en el campo de la gestión evaluativa.

En consecuencia, se proyecta como **objetivo** la implementación de una estrategia de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, que sustentada en un modelo de gestión que sea expresión entre la estructura y el contenido del proceso de evaluación formativa evidencie las cualidades de permanencia y contextualización, que contribuyan al perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior.

Como **campo de acción** se encuentra la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior en Ecuador.

Desde los puntos de vistas epistemológico y praxiológico, así como en la utilización consecuente de la crítica científica, emerge la necesidad de redimensionar la gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior, a partir de considerar la lógica de una dinámica centrada en configuraciones y dimensiones según postulados para la modelación de los procesos sociales según Fuentes González (2009).

Estos apuntes revelan la orientación epistémica de esta investigación al proponer como hipótesis que:

- Se puede contribuir al perfeccionamiento profesional docente, si se elabora una estrategia de gestión de la evaluación formativa, sustentada en un modelo que articule la relación entre la estructura y el contenido del proceso en expresión de cualidades de permanencia y contextualización del proceso en los docentes de la Educación Superior.

Para la realización objetiva del proceso de investigación y construcción de la teoría pedagógica, se relacionan las tareas científicas siguientes:

1. Determinar de las tendencias históricas de la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.
2. Fundamentar epistemológicamente la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior en el contexto educativo ecuatoriano.
3. Caracterizar del estado actual de la gestión de la evaluación formativa en los docentes de Educación Superior.
4. Diseñar un modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.
5. Constatar la viabilidad de la estrategia de gestión sustentada en la práctica pedagógica de conjunto con la valoración de los resultados, según las opiniones consensuadas respecto a la pertinencia del modelo a través del criterio de los actores educativos.
6. Corroborar los resultados científicos de la investigación a través de talleres de intercambios científicos con expertos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Tareas de investigación para las que se utilizan desde el punto de vista epistémico los **métodos** que a continuación se declaran:

#### **Métodos teóricos:**

- **Análisis Histórico-lógico:** se utilizó para la determinación tanto de los antecedentes, como de las tendencias históricas del proceso de la gestión del proceso de la evaluación formativa en el docente de Educación Superior; a partir del análisis y ordenamiento lógico de los principales hechos histórico pedagógicos que marcaron hitos en el acontecer del objeto y campo investigados.
- **Analítico-sintético:** se empleó para el análisis de los principales presupuestos teóricos que fundamentan la gestión del proceso de la evaluación formativa del docente de Educación

Superior; estableciendo generalizaciones que articulan los referentes teóricos con el aporte práctico; además de posibilitar el análisis de los resultados.

- **Holístico-dialéctico:** para la construcción del modelo de gestión del proceso de evaluación formativa como proceso social, haciendo emerger las cualidades de permanencia y contextualización que lo resignifican para los docentes de Educación Superior en Ecuador, así como en todo el proceso investigativo.
- **Sistémico-estructural-funcional:** en la elaboración de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa, de manera que las configuraciones y estructura de relaciones establecidas en el modelo, movilicen la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada, en función de la solución de problemas profesionales de los docentes de Educación Superior.

#### **Métodos empíricos:**

- **Observación directa y participante:** a través de una guía de observación, se pudo apreciar y medir la organización, planificación, ejecución de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior; desde la diversidad de formaciones académicas y su perfeccionamiento profesional en su contexto.
- **Entrevista semiestructurada y Encuesta:** en la aplicación de cuestionarios que contribuyen a la obtención de información útil en el diagnóstico y caracterización empírica de la gestión de la evaluación formativa contextualizada, como parte de la etapa inicial de la investigación.
- **Talleres de socialización:** que permiten obtener las regularidades en los resultados de la implementación de la estrategia sustentada en el modelo como aportes prácticos y teóricos de la tesis respectivamente.

#### **Métodos de la estadística:**

- **Análisis porcentual y análisis de la mediana conjunta:** empleados desde la interpretación de la Estadística descriptiva, para el procesamiento de la información obtenida a partir de la aplicación de los métodos y técnicas empíricas y del pre experimento; para la planificación y valoración del criterio de expertos y la construcción de tablas y gráficos; en el diagnóstico inicial y final.

**La contribución a la teoría radica en:**

- Constructo teórico del significado de gestión de la evaluación formativa contextualizada y permanente.
- La determinación de las dimensiones y configuraciones constitutivas de la gestión de la evaluación formativa por los docentes de la Educación Superior desde su redimensionamiento y resignificación como proceso pedagógico.
- Las relaciones dialécticas entre las dimensiones y las configuraciones que comprenden el proceso de evaluación formativa y que determinan los rasgos definitorios de la gestión de la misma en los docentes de la Educación Superior
- La revelación de las relaciones que se establecen entre la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa en los docentes de la Educación Superior que denotan la emergencia de las cualidades de permanencia y contextualización.

**Los aportes prácticos fundamentales son:**

- Una estrategia de gestión de la evaluación formativa en los docentes de la Educación Superior.
- Orientaciones metodológicas que permiten la aplicación de la estrategia de gestión de la evaluación formativa a partir del establecimiento de la relación entre las acciones y las formas de implementación propuestas.

La novedad científica radica en revelar la lógica de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada, a partir de considerar la relación dialéctica entre la estructura y el contenido de dicho proceso; a la vez que resignifica el carácter intencional de la gestión de la práctica de la evaluación formativa vinculada con la cultura de perfeccionamiento del profesional de la Educación Superior.

La actualidad de la investigación se fundamenta en la necesidad permanente del perfeccionamiento del ejercicio docente en la Educación Superior, en correspondencia con las transformaciones y requerimientos de este nivel educativo, por lo que la evaluación formativa debe encontrarse a la altura requerida para poder aprovechar las potencialidades que están presentes en sus componentes, de forma tal que se logre su permanencia y contextualización.

La significación social se evidencia en el logro de una gestión de la evaluación formativa, que contribuya a un perfeccionamiento del ejercicio docente en la Educación Superior, aportando egresados más preparados profesionalmente, devenido de un proceso evaluativo que favorece la formación integral, a la vez que corrige las falencias que el proceso formativo comete el profesor.

El contenido de la investigación es resultado del trabajo desarrollado por el Centro de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, Cuba. En realización de estudios de campo educativos en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, institución a la que pertenece el autor.

**El cuerpo de la tesis está estructurado de la siguiente forma:**

El capítulo uno se dedica a una fundamentación epistemológica de la gestión del proceso de evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, la determinación de las tendencias históricas del proceso, para finalmente caracterizar el estado actual de la gestión de la evaluación formativa en la UNAE.

En el capítulo dos se presenta una fundamentación epistemológica del Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior. Sustentado en este modelo se presenta el diseño de una Estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.

En el capítulo 3 se realiza la constatación de la factibilidad práctica de la Estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior, esta valoración se coadyuva con la valoración de los resultados obtenidos en el proceso de constatación de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión sobre los criterios de expertos en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.



## CAPÍTULO I

# MARCO TEÓRICO REFERENCIAL DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR





En el presente capítulo se realiza la fundamentación epistemológica del proceso de gestión de la evaluación formativa de los docentes de la Educación Superior desde el punto de vista teórico, en la ubicación de la brecha epistemológica para la construcción del aporte teórico de la tesis.

En este orden, se declaran las tendencias e hitos históricos que han marcado su desarrollo, así como aportes teóricos trascendentes que forman parte del proceso de sistematización realizado por el investigador, en la que se evidencia la carencia que en este sentido manifiesta el proceso.

Finalmente se presentan los resultados de los instrumentos aplicados para diagnosticar el estado actual de la gestión de la evaluación formativa en los docentes de la Educación Superior.

### **Determinación de las tendencias históricas del proceso de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior**

La gestión de la evaluación formativa toma más sentido en los países que sufren cambios permanentes en los sistemas educativos, así como en las nuevas propuestas de cambio que se suscitan en países en vías de desarrollo. Por tales razones, la Educación Superior y las universidades que la conforman, deben dinamizarse y generar procesos acordes a esos cambios, más si se trata del perfeccionamiento profesional de los docentes.

En Ecuador como en el resto del mundo, la educación en general y la Educación Superior de manera particular, juegan un papel preponderante al generar el desarrollo en el país. Sin embargo, para que la Educación Superior juegue su rol, es importante precisar el perfeccionamiento profesional de sus docentes, máxime si se trata de la gestión del proceso de la evaluación formativa de estos profesionales.

En este orden de análisis, para el presente estudio la gestión del proceso de la evaluación formativa no se mira de soslayo, acorde a los procesos de perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior, sino que precisa su mirada como un proceso dinámico de perfeccionamiento profesional y transformación del mismo docente; pues en América Latina persisten problemas que deben ser resueltos en torno a la epistemología y la praxiología de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación.

Esta reflexión inicial dirige la atención a la interpretación lógica y sistemática de la gestión del proceso de la evaluación formativa como parte del perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior ecuatoriano en sus contextos de ejercicio profesional, para lo cual es necesario delimitar la evolución histórica y los hitos que esta ha manifestado en la historia educacional reciente.

Por ello de manera operacional, se han utilizado como criterios para el análisis **histórico tendencial** los siguientes:

1. Enfoques y concepciones de la gestión de la evaluación formativa en el desarrollo social y cultural.
2. Carácter socio-individual de la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.
3. Políticas educativas que garantizan la gestión de la evaluación formativa en los docentes de Educación Superior.

En esta dirección para la precisión e implementación de dichos criterios se establecieron como **indicadores del estudio histórico tendencial** los siguientes:

- Concepciones de la estructura del proceso de la gestión de la evaluación formativa, en relación con el contenido de la evaluación formativa.
- Desarrollo del proceso de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior y su gestión.
- Planificación a largo plazo de las políticas educativas en el proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Por ello al considerar la congruencia metodológica entre los criterios e indicadores del análisis histórico tendencial antes expuesto, en la utilización del método histórico lógico, se definen las siguientes etapas:

#### **1. Etapa de 1826-1979: Evaluación institucional no develada claramente en la normativa.**

Para el conocimiento tendencial de la evolución dentro del proceso de formación general en la educación universitaria, de los procesos evaluativos de la Educación Superior en la República de Ecuador, es necesario adentrarse en la evolución histórica que han tenido las universidades, posterior a la etapa colonial.

Por ello es un hecho trascendente cuando en marzo de 1826, por Decreto del Libertador Simón Bolívar, en celebración del Congreso de Cundinamarca, se expide la Ley sobre las Universidades Centrales en las capitales de los Departamentos y se funda la Universidad Central de Quito, inclusive antes de la Constitución de la República del Ecuador, que fue el 13 de mayo de 1830.

En 1835, a cinco años de haberse iniciado la etapa republicana, se establece la Dirección General de Estudios y las subdirecciones de Inspectorías y de Instrucción. La instrucción pública se inició en establecimientos fiscales y en las órdenes religiosas, denominadas escuelas primarias, secundarias y universidades.

En 1862 llegaron los sacerdotes a Ecuador por segunda vez y la Convención Nacional admitió a los jesuitas para que ayudaran al progreso de la enseñanza, se hicieron cargo de los colegios de segunda

enseñanza y de los seminarios de Quito, Guayaquil, Riobamba, Cuenca y de otros departamentos. En 1870 los jesuitas iniciaron los cursos de la Escuela Politécnica, aportante por primera vez de evidencia de la gestión en la evaluación general de la enseñanza, a partir de las obras y los diversos trabajos que publicaron sus profesores, de conjunto con los programas por los cuales examinaban a los alumnos.

A partir de 1875 la Dirección General de Estudios pasó a denominarse Consejo General de Instrucción Pública, al cual se le asignó la responsabilidad de las universidades, las que funcionaron conforme a la doctrina de la religión católica. La Universidad Central del Ecuador se cerró en el año de 1869 y se apertura nuevamente en 1883, con nuevos recursos que, sin lugar a dudas, dieron cuenta de los avances tecnológicos que evidenciaron un interés por lograr medios de apoyo y mejor gestión de la evaluación para la enseñanza universitaria.

No obstante, hasta finales del siglo XIX, no se proyectaron precisiones relativas a la valoración y al mejoramiento del quehacer de los docentes universitarios en torno a la evaluación de la práctica pedagógica, tanto desde aquellas instituciones o desde el Consejo General de Instrucción Pública. Finalmente, para 1901 le fue retirada a los jesuitas la gestión oficial de la enseñanza universitaria.

En este sentido, vale destacar que los avances en el desarrollo de las actividades universitarias en esta etapa, durante toda la dirección de los jesuitas en la gestión de la educación universitaria, la calidad de la instrucción no constituyó una preocupación; de lo que se infiere, que la labor pedagógica de los docentes y las acciones para su mejoramiento, no fueron aspectos valorados o claramente develados para asegurar una instrucción y educación de calidad. De esta manera, se concluye que la gestión de la evaluación no presentó en esta etapa un antecedente claro, desde los comienzos de la Educación Superior.

En el año de 1906, se declara la oficialidad de la educación universitaria laica. En ese marco se emprende la reforma educativa más exitosa de la historia nacional, a través de la creación de las Escuelas Normales, como parte de la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Para incentivar la matrícula, se crearon becas y la formación docente mediante cursos intensivos. La enseñanza de las asignaturas pedagógicas era todavía incipiente, por consiguiente, lo eran también las estrategias de evaluación a los docentes.

En la década de los años 60 del Siglo XX, el Ministerio de Educación inició un proceso de modernización institucional, con la creación del Departamento de Planeamiento Integral. Entre los años 1960 y 1980, este Ministerio consolidó su gestión, sobre todo para solucionar los problemas que determinaban las insuficiencias, incluyendo las que se manifestaban en las universidades.

Sin embargo, estas transformaciones no se hacían sobre bases sólidas de medición del funcionamiento de las universidades o de valoración del desempeño de los docentes. Esto evidenció de manera paulatina y

cada vez más creciente, la necesidad de generar articulaciones funcionales para lograr la gestión de la evaluación tanto a nivel institucional como a nivel individual de los docentes de la Educación Superior.

Para la etapa la gestión de la evaluación, era evidentemente no tenida en cuenta desde los pilares fundacionales de la Universidad y esta emerge como necesidad para lograr mejoras en las crecientes constitutivas de programas de formación docente resultantes de la etapa.

Hasta este momento del recorrido histórico, se puede apreciar que no se alude al término evaluación formativa, sino, a evaluación en general y cómo se gestionaba en las instituciones de Educación Superior, ya que la evaluación formativa constituye una categoría resultante de los procesos evolutivos en la búsqueda de evaluaciones más integrales, acuñados en los años posteriores. De ahí que la gestión de la evaluación se desarrollaba en términos generales y no contextualizados.

## **2. Etapa de 1980-2008: Del examen y medición tradicional punitiva a la mejora permanente.**

En la continuidad de la lógica del análisis histórico, resulta pertinente exponer un importante hito de la educación ecuatoriana, lo cual constituyó la puesta en práctica de un proyecto orientado al mejoramiento de la calidad de la educación, incluida la universitaria. Este proyecto abarcó toda la década de los años 90' y partió de ejes problemáticos relacionados con las insuficiencias existentes en la formación y superación de los docentes, para responder a la falta de atención al desarrollo de alternativas que favorecieran el mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico.

En el proceso de implementación del proyecto se destacaron entre otros aspectos, la evidencia de una escasez de control sobre el ejercicio de los docentes, debido a la inexistencia de un sistema de gestión de la evaluación, se carecía de indicadores de calidad en las universidades, lo cual impedía evaluar y hacer el seguimiento de los procesos de evaluación docente. Muchas de las problemáticas asociadas con la gestión de la evaluación en la Educación Superior, en la dimensión del desempeño de sus docentes, aún subsisten en las universidades ecuatorianas

Una característica esencial de esta etapa es que aun cuando se generó la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Pedagógicos, (1991) a estos centros se les asignó funciones complementarias como las investigaciones y experimentaciones pedagógicas, en la consecuente producción de recursos didácticos y la extensión educativa en la comunidad. Además, que las reformas en la formación del docente, tuvieron un impacto positivo, sobre todo, en el crecimiento del número de profesores al dar acceso a un gran número de estudiantes de sectores populares hasta, entonces, excluidos; no existió una política estatal que mirara la gestión de la evaluación de estos docentes como parte de la formación y perfeccionamiento profesional.

Al final, todo ello es consecuencia de la falta de criterios de calidad educativa, pues se carecía de un perfil común para la formación de los docentes y su evaluación en las Universidades e Institutos Pedagógicos.

Esta realidad denota que los docentes universitarios poseían una insuficiente formación básica y especializada en el área pedagógica, al no ser graduados en Ciencias Pedagógicas o de la Educación, pues la capacitación y superación continua en esta área de las ciencias era limitada.

En el año 2000 se genera una nueva Ley de Educación Superior, su objetivo radicaba en propiciar desde la Educación Superior, la búsqueda de la verdad, el desarrollo de la cultura universal y ancestral ecuatoriana, la ciencia y la tecnología, mediante la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad, con el objeto de responder con pertinencia al desarrollo del país.

En correspondencia con este encargo, se crearon y fortalecieron las estructuras administrativas del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONESUP), las que asumieron importantes funciones y responsabilidades, aunque ninguna se refirió a la superación pedagógica de los docentes universitarios, menos a la gestión de la evaluación.

Desde el 2001 y hasta el 2005, bajo la influencia del Neoliberalismo, surgieron en el Ecuador, universidades y carreras que mercantilizaron la Educación Superior, sin que en ellas se tuvieran en cuenta criterios de gestión de la evaluación que aseguraran los procesos de formación profesional que respondieran a las necesidades sociales y al desarrollo del país.

Fue en el año 2007 que realmente se inició una verdadera política oficial sobre el control y gestión de la evaluación de los procesos y docentes universitarios, a la par de un perfeccionamiento de los profesionales que se desempeñaban como docentes en las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador, pues aunque desde el 2000 se planteó la necesidad de un sistema de Evaluación y Acreditación, fue en esta fecha que se instauró el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Ecuador (CONEA), el que trabajó en coordinación con el CONESUP hasta la creación oficial del Consejo de Educación Superior (CEES).

Como puede apreciarse se dan importantes transformaciones y se encuentra en ciernes los procesos de gestión de la evaluación en la Educación Superior, lo que constituyó una etapa cualitativamente superior en el proceso, pero aun con carencia en la claridad de la estructura y contenido, así como del carácter formativo del proceso de gestión de la evaluación.

### **3. Etapa de 2008-2020: Del cambio de la cultura de calificación a la cultura de la gestión de la evaluación formativa.**

Al amparo de la nueva Constitución en una etapa de cambios sociales, políticos, institucionales y educacionales impulsada por el Presidente Rafael Correa, como parte de la situación existente, en el año 2010 se constituyó una nueva Ley Orgánica de Educación Superior; por lo que el Estado, a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, así como de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), propicia el mejoramiento de la calidad del sistema de las universidades ecuatorianas, declarándolas como motor fundamental en la transformación de la sociedad.

El Consejo de Educación Superior tenía dentro de sus atribuciones, explícitas en el artículo 169: la creación del Centro de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); como organismo responsable, normar la autoevaluación institucional y ejecutar los procesos de evaluación externa, acreditación y el aseguramiento de la calidad. Esto denota desde lo legislado e institucional, que se aprecia la intencionalidad de impulsar el mejoramiento permanente de la Educación Superior desde la perspectiva de la gestión de la evaluación sin dejar soslayados niveles o docentes universitarios.

Este es un indudable logro jurídico para la Educación Superior de Ecuador, que conlleva a vías de perfeccionamiento de los desempeños en los docentes para asegurar la máxima calidad en correspondencia con las exigencias de estas instancias. La propuesta del CES incluyó indicadores referidos a la demostración de suficiencia para desarrollar e implementar la gestión de la evaluación y mejoramiento continuo de las carreras, la consecución de los objetivos, así como los resultados del aprendizaje en particular.

Además de referir en la normativa la implementación frecuente de procesos de evaluación externa para la acreditación y categorización, en procesos de autoevaluación que propicien determinar la calidad del personal académico y del entorno académico, que es centro del presente estudio.

En los méritos y aportaciones que devela el análisis histórico tendencial de la gestión de la evaluación en el sistema de Educación Superior de Ecuador, se halla la concreción como necesidad creciente, el concretar mecanismos y herramientas para la gestión de la evaluación, lo que se logró gracias a los diferentes procesos de perfeccionamiento de la educación e instancias universitarias a nivel de país.

La contextualización de la reglamentación institucional para la Educación Superior, generó órganos para la gestión de la evaluación, con mayor peso a nivel institucional, que alcanza el nivel individual para los docentes universitarios. No obstante, es aún insuficiente la particularización y contextualización de la gestión de la evaluación a este nivel, al poseer un carácter más técnico-formal que profesionalizado en el orden teórico-pedagógico.

Como se puede observar los procesos de la evaluación en la última etapa, están dirigidos en mayor medida hacia la acreditación de la Universidad, lo cual es un elemento relevante y de importancia, pero que se aleja del propósito de la presente investigación y denota la necesidad de sistematizar propuestas que abarquen otros importantes aspectos de la gestión de la evaluación en este caso, en el orden de los docentes universitarios.

Es por ello que, desde esta propuesta investigativa, se pretende la transformación y mejoramiento en torno al proceso de gestión de la evaluación formativa, denotando la última categoría como particularidad del proceso, que lo distingue del carácter sumativo, hasta el momento preponderante en el análisis histórico tendencial. Las consideraciones finales del análisis se expresan en dos tendencias:

1. Desde el predominio de modelos tradicionales, generales de evaluación, hacia una evaluación de desempeño que privilegió modelos dialogales, contextuales, participativos y abiertos, sin lograr aún la integración de enfoques teóricos y didácticos que se sustenten en la Educación Superior para el proceso formativo.
2. Desde un insuficiente reconocimiento de la necesidad de planificar, organizar, dirigir y controlar la evaluación formativa del docente universitario, hacia una implementación en la atención integral del ciclo de gestión de esta formación, sin lograr una adecuada aplicación contextualizada de enfoques y teorías pedagógicas, con carencia en la claridad de su estructura y contenido, así como de su carácter formativo.

### **Fundamentación epistemológica de la gestión del proceso de evaluación formativa de los docentes de Educación Superior**

Las resultantes tendenciales del análisis histórico lógico denotan que la gestión de la evaluación formativa en la Educación Superior de Ecuador es tenida en cuenta como aspiración, y aunque hay intentos en torno a su concepción, se carece aún de propuestas integradoras o que trasciendan el preponderante carácter sumativo tradicional de la gestión de la evaluación del docente universitario. Por ello, en la búsqueda de los verdaderos vacíos en la teoría se hace una sistematización teórica de los principales conceptos, teorías y aportes fundamentales en torno al objeto campo de estudio.

### **Evaluación formativa**

La evaluación es quizás de las categorías más abordadas, trabajadas e investigadas en las Ciencias Pedagógicas y de la Educación; al ser parte indisoluble tanto conclusiva como generadora de la mayoría de los procesos contentivos en la formación del hombre. Es por ello, que existe polisemia, concepciones, teorías y

aportes diversos en los que el autor debe determinar los elementos esenciales y de verdadero apoyo en la construcción teórica.

Sobre ello opina Mora Vargas:

“La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos (...) el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones”. (2004)

De hecho, la evaluación como proceso, descrita por autores como: Estévez Solano (1997); Juste et. al. (2000); Pérez Pueyo et. al. (2008); Escudero, T. (2003); Pérez Sánchez y Bustamante (2004); Gutiérrez (2004); Gálvez, I. (2005); Villamizar Rodríguez (2005); Denis, Jiménez y Diéguez (2015) exponen que la evaluación como proceso presupone una descripción, un seguimiento, una observación u orientación, que permite la posibilidad de avanzar desde lo cuantitativo o lo cualitativo en la formación del docente y su perfeccionamiento.

Todo ello implica una interpretación y la reflexión de las descripciones realizadas, para llegar a la valoración de supuestos teóricos, que se comparten en esta investigación. De ahí que para el investigador y como parte de las regularidades obtenidas del análisis, de las diferentes definiciones de la categoría evaluación, se reconoce como un proceso de funciones sustantivas que permite el diagnóstico, regulación, orientación, y sobre todo, transformación de la práctica educativa, al generar síntesis cuali-cuantitativas tanto del proceso, como del resultado al que se aspira en el proceso evaluado en sí mismo.

De hecho, para el alcance de los rasgos distintivos antes citados y en el dimensionamiento de la función transformadora, el autor se permite asumir aspectos propios de la evaluación formativa, que es la que compete al presente estudio.

En este sentido, es importante mencionar que la categoría evaluación formativa, es considerada una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos, la estructura, los contenidos y recursos, orientar a los docentes de Educación Superior al retroalimentar el proceso mismo. Esta caracterización de la categoría deviene de estudios realizados por Fraile Aranda, et. al. (2018) quienes consideran que “la evaluación formativa contribuye al perfeccionamiento de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, pensar y ser; aporten para transformar y mejorar el sistema educativo, con el fin de construir una sociedad justa, equitativa libre y democrática”.

Esta reflexión citada apunta a la relación entre la evaluación formativa y el perfeccionamiento del docente universitario, que articula una relación necesaria en la elevación de la calidad de la Universidad actual en el Ecuador, particularmente. Sin embargo, es importante declarar que se carece de contribuciones teóricas y prácticas que denoten el camino para lograr una adecuada gestión entre la estructura del proceso que se correspondan con los contenidos de la evaluación formativa a la fecha.

### **Evaluación formativa contextualizada**

Al llegar a tal conclusión, la categoría de evaluación formativa contextualizada es un acercamiento más a esta pretensión teórica, ya que esta distinción de contextualización dimensiona el que la evaluación formativa sea para su propio perfeccionamiento profesional, según apuntes de Alfonso:

“(…) un proceso que incentiva a un cambio permanente en los estudiantes y se produce interrelacionando la enseñanza con el aprendizaje, para lograr mejores resultados en su actuación como evaluador, y que se convierte en una actividad natural inherente al acontecer diario (...)”.  
(2020).

En torno a la evaluación formativa contextualizada, existe una variedad de posiciones teóricas y metodológicas en cuanto a su definición, estructura y aproximaciones prácticas, lo cual se puede constatar en escritos de autores como: Tyler (1950); Escudero (2003); Lucea, (2005); Torres (2013); Coll, Barberà y Onrubia (2000); Segura Castillo (2018); García Gallegos, Sarmiento Berrezueta y Rodríguez Saif (2020).

Los autores como Hernández Suárez, Gamboa Suárez y Avendaño Castro (2020) reconocen que la evaluación formativa contextualizada, aún necesita de nuevos enfoques que permitan mejorar la práctica educativa y desde luego, el contexto y el funcionamiento escolar. Se asume en esta investigación entonces, la postura epistémica de este autor que reconoce a la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo que se va alcanzando en la sistematización del proceso formativo en el contexto y, por tanto, adquiere un carácter de diálogo, comprensión y mejora continua del docente implicado en el proceso que contribuye a la mejora integral de la educación.

No obstante a ello, a la vez que se ofrece este tipo de definición generalizadora, se precisan metodologías evaluativas sustentadas básicamente en instrumentos cuantitativos como las pruebas de ensayo, las pruebas orales y las escalas, implementadas para corregir, verificar y afianzar los logros alcanzados. Sin dar respuesta a las problemáticas que les atañen a los docentes de Educación Superior, pues no se considera la relación que debe existir entre los saberes locales y los actores del contexto como mediadores para la evaluación, lo cual le aporta un carácter verdaderamente formativo y contextualizado. Lo que denota una carencia a tener en cuenta en la construcción teórica.

## Gestión de la evaluación formativa

La gestión de la evaluación formativa en los docentes universitarios se erige como un imperativo a tener en cuenta, sobre todo en un sistema educacional que aspira a elevar su calidad sobre la base de mejoras continuas. En la medida que existen carencias teóricas en este anhelo de lograr la gestión del proceso en cuestión, aparecen aportes que son aproximaciones a tener en cuenta en el proceso investigativo.

La gestión en este sistema categorial se convierte en el componente que dinamiza el proceso, por lo que pudiera decirse que se constituye en la actividad central de evaluación formativa.

Para mejor comprensión de la ubicación y lugar de la gestión en la evaluación formativa, se cita a Antúnez (1996) quien concibe a la gestión como un conjunto de acciones de movilización de recursos orientados a la consecución de objetivos. Tal movilización implica la planificación de acciones, la distribución de tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar procesos a la vez que se darán a conocer los resultados. Esta definición "a priori" aporta rasgos distintivos de la gestión, pero queda en un plano general aplicable a cualquier proceso en el entorno educativo.

Es por ello, que el autor cita los planteamientos de Pozner, quien enuncia que:

"(...) La gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico - prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales (...) Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático". (2000)

Esta definición aunque general, aporta rasgos que son indispensables para reconocer y construir la gestión de la evaluación formativa en los docentes universitarios, ya que devela los componentes directivos, de superación y perfeccionamiento de la labor educacional; además apunta a la gestión como componente movilizador de la evaluación en un proceso de aplicabilidad de saberes para el mejoramiento continuo del propio docente en su ejercicio pedagógico, como elemento "sine qua non" el cumplimiento de las cualidades trascendentes del proceso no son alcanzables.

## Gestión de la evaluación formativa como parte del perfeccionamiento profesional del docente universitario

Uno de los elementos centrales de la mayoría de los mejores sistemas educativos, de alto desempeño, es la evaluación del rendimiento de los profesores en forma eficaz y regular. A nivel de las escuelas, la gestión

de la evaluación docente cumple un papel fundamental, pues permite respaldar y mejorar la calidad de los docentes.

Además, en todo un sistema de Educación Superior, la gestión de la evaluación formativa también cumple funciones de formación y rendición de cuentas: la evaluación docente pone de relieve las deficiencias del sistema educativo en su conjunto; puede usarse para la acreditación de escuelas y sistemas; es una plataforma esencial para recompensar a quienes tienen un alto desempeño, y es especialmente valiosa para focalizar la capacitación en servicio en las áreas, y los docentes, que necesitan el mayor grado de ayuda declaran Evans, Toral, Yarrow y De Gregorio (2015).

Estos autores han declarado que la gestión de la evaluación formativa, tiene como propósito el perfeccionamiento profesional docente que, por un lado, conduce a un desarrollo profesional individual, a la vez que implica estrategias de perfeccionamiento institucional. El autor se suma a esta visión del proceso, aun cuando no queda del todo claro cómo se implementa dicha gestión.

Pero lo que sí está patente en el grupo de partidarios de la gestión de la evaluación formativa es que el proceso de evaluación en sí mismo, según declara estudio ecuatoriano de Hernández, Tigrero y Ruiz;

“(…) está más interesado en las cualidades que en las cantidades; (…) ya que la concepción formativa de la evaluación manifiesta una perspectiva más integral que ve en dicho proceso una perspectiva democrática y flexible que permite implementar variados métodos y técnicas evaluativas e instrumentos para la recogida de una amplia información, que sirve de retroalimentación, para ajuste de la enseñanza y la mejora de todos los participantes”. (2019).

Independientemente a ello, el autor concuerda con Pérez González et. al. (2015) cuando declara que persiste una carencia de cultura de la evaluación que haga preocuparse por la mejora del proceso, se parte de investigaciones empíricas diagnósticas, que permitan indagar en las dificultades y sus causas, para comprender lo que ocurre y poder brindar las ayudas necesarias al profesorado, de lo cual dimana gran parte de la intencionalidad de la presente tesis doctoral.

El vacío epistémico en el proceso de sistematización del objeto y campo investigado se refiere a las limitaciones en el conocimiento teórico y conceptual en un área específica de investigación. Este vacío puede ser identificado a través de la revisión de la literatura existente en el campo, tanto a nivel nacional como internacional. En el caso de la gestión de la evaluativa formativa, se puede identificar un vacío epistémico en la limitada teoría sólida y coherente que permita una comprensión profunda de los procesos de evaluación y su gestión hacia el impacto socio educativo.

Es así que House (1997) concibe la evaluación para la justicia social, desarrolla una teoría de la evaluación, coherente con el pensamiento contemporáneo en filosofía, que se enfoca en la equidad y la justicia en la evaluación de programas y políticas.

Eisner (2002), presenta la evaluación reflexiva, que se enfoca en la evaluación de la calidad de la educación y en la comprensión de la experiencia educativa.

Aunque existen diversas teorías y modelos de evaluación, muchos de ellos no han sido suficientemente desarrollados o validados empíricamente. Para superar este vacío epistémico, es necesario realizar una propuesta que integre los referentes teóricos existentes y que permita una comprensión más profunda y completa de la gestión evaluativa permanente y contextual. Esta propuesta debe ser singular y abordar las particularidades y desafíos específicos de la gestión evaluativa en un contexto determinado. En este sentido, la propuesta debe ser capaz de connotar en qué supera a las ya existentes, ya sea por su enfoque innovador, su capacidad para diagnosticar y abordar problemas específicos o su capacidad para integrar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En última instancia, debe contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimientos más sólido y coherente en el campo de la gestión evaluativa.

En el ámbito nacional existe el documento indicativo del Ministerio de Educación (2023), titulado *“Potenciando el Aprendizaje: Los Beneficios de la Evaluación Formativa”*, referido a la evaluación del estudiante. Evidencia aportes teóricos a la evaluación formativa del docente.

- Todo el recorrido epistemológico generó como resultados que se evidenciara una insuficiencia latente de propuestas concretas y contextuales de la gestión de la evaluación formativa en el profesor universitario. Esto se denota por la existencia del concepto y varias definiciones relacionadas con él; pero con carencia de propuestas que lo dinamicen y pongan en práctica.
- Desempeños disimiles de los docentes y directivos devenidos de diferentes niveles educativos
- Deficientes prácticas metodológicas y pedagógicas en general de profesionales sin experiencias en la docencia de la Educación Superior.
- Insuficiente presencia de procesos evaluativos durante el desarrollo del curso académico.
- Evidencias de resistencia a los criterios e indicadores evaluativos presentes en los modelos institucionales

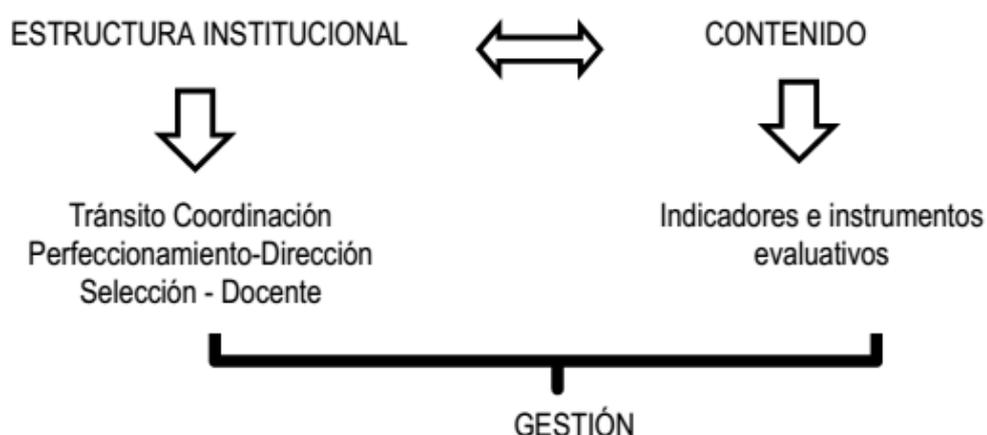
De igual manera la principal falencia es que los aportes en el campo de estudio evidencian acercamientos en la definición del concepto, pero no circunscriptos al término específico de análisis; creando en este orden, una desarticulación teórico - práctica que se presenta como brecha epistemológica para lograr la armonía de la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa.

En esta **relación entre estructura y contenido de la evaluación formativa**, se destaca la importancia de comprender las relaciones entre la estructura del proceso evaluativo y el contenido de la evaluación formativa contextualizada, para lograr una práctica evaluativa efectiva en el contexto educativo; devenida del contexto filosófico entre forma y contenido.

Desde la perspectiva de Judin y Rosental (1965) en el "*Diccionario Soviético de Filosofía*", son categorías que reflejan la interconexión de dos aspectos del proceso evaluativo. En el objeto que se investiga, el contenido se refiere al conjunto de indicadores, procedimientos e instrumentos evaluativos que integran el proceso y la forma es la estructura u organización del mismo proceso que transita por diferentes niveles desde la coordinación general de la institución, perfeccionamiento, dirección, selección y finalmente el docente. Expresa, además, que la forma no es un agregado externo que se relacione con el contenido. Sino algo propio e inherente al mismo. La solución de las contradicciones entre forma y contenido depende del carácter que aquellas tengan, de su grado de desarrollo y de las condiciones en que se produzcan. La solución puede ocurrir mediante el cambio de la forma en consonancia con los cambios del contenido, mediante el cambio del contenido en consonancia con la nueva forma. Ver gráfico 1.

### Gráfico 1

*Contradicción dialéctica base del problema entre la estructura institucional y contenido*



## **Caracterización del estado actual del proceso de gestión de la evaluación formativa contextualizada de los docentes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador**

La gestión de la evaluación formativa contextualizada, se constituye finalmente en un constructo que articula dos grandes conceptos analizados y sistematizados por el autor: por un lado, la evaluación formativa contextualizada y por otro, la gestión de la evaluación; lo que conlleva a tener como concepto nuevo la gestión de la evaluación formativa contextualizada.

La gestión de la evaluación formativa contextualizada puede concebirse entonces como un constructo teórico resultante de la asunción y concreción de rasgos definitorios del proceso, estipulado bajo presupuestos teórico-metodológicos operacionales que asume el autor en la investigación, los cuales se explicitan en el capítulo dos de la tesis.

En el caso específico del estudio y el entorno en el cual se desarrolla, se evidencia que la gestión de la evaluación formativa contextualizada pretende implementarse como una articulación establecida desde los mecanismos instituidos para aplicar las normas y regulaciones en materia de Educación Superior entre los cuáles se destacan: la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) junto con el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CACES).

En cada nivel se declaran reglamentos que atañen a la gestión de la evaluación, no denotan el carácter contextualizado, pero con acercamiento a la necesidad permanente de este proceso. Es por ello, el estudio, con la finalidad de focalizar la gestión de la evaluación contextualizada en el ámbito específico de los docentes universitarios de Ecuador y para mayor precisión de las carencias que posee el proceso en sí mismo; el autor implementó un diagnóstico para conocer las características facto-perceptuales, posterior a la determinación de los elementos en lo teórico-referencial; y de ello delimitar las insuficiencias y potencialidades que el orden práctico tiene el proceso en los docentes de la Educación Superior en Ecuador.

La UNAE (2019) es una institución de Educación Superior nacional, que se caracteriza por:

“apostar decididamente por la evaluación formativa. Esto implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de procedimientos como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje”. (p.20)

Esto devela la real aplicabilidad de la gestión de la evaluación formativa, que dinamice e impulse la puesta en práctica sistemática y ordenada del proceso. Tal como plantean: Martínez Molina, Rodríguez Rensoli y García Felipe (2018) entre los lineamientos a tener en cuenta para la implementación de los programas de

educación continua por la UNAE, se aprecia una vez más esta intencionalidad y realidad de que la evaluación sea formativa, la cual parte del diagnóstico, destinado a identificar debilidades y fortalezas individuales y colectivas, lo que favorecerá la retroalimentación del proceso.

En correspondencia con las características en gestión de la evaluación formativa en la UNAE, se implementa la autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación, teniendo en cuenta criterios establecidos para ello y desde un trabajo grupal, en aprovechamiento de los espacios de reflexión y el portafolio de registros anecdóticos, los cuales facilitan la descripción de las reflexiones que se realizan en los diferentes contextos donde interviene cada grupo estudiantil, lo cual es extensivo al docente universitario.

Para el investigador no cabe duda que el propósito de la UNAE es el de implementar una gestión de la evaluación formativa que verdaderamente responda a las exigencias de calidad, perfeccionamiento y superación de los docentes universitarios, en coherencia con las demandas de los órganos rectores de los procesos rectores de Educación Superior en Ecuador, pero esto solo puede darse en la determinación de las insuficiencias que limitan esta concreción en la práctica.

Se procede por ello, a la puesta en práctica del diagnóstico parte de la declaración de las dimensiones e indicadores generales para la caracterización empírica y determinación del estado actual del objeto y el campo de estudio, con lo cual se utilizan el procedimiento de síntesis epistemológica de las carencias teóricas principales obtenidas en la sistematización teórica, para determinar una en los rasgos distintivos de su conjunto. Por ello se determinó como principal carencia teórica:

- Carencia de una cultura de la evaluación permanente en el docente universitario, que genera no se considere la relación que debe existir entre los saberes locales y los actores del contexto como mediadores para la gestión de la evaluación, sobre todo por acercamientos insuficientes en la definición del concepto, no circunscriptos al término específico de análisis; constituyéndose en una desarticulación entre la estructura y contenido de la gestión de la evaluación contextualizada, lo que se presenta como brecha epistemológica en la investigación.

Referida la principal carencia en el orden teórico, se prosigue con la declaración de las dimensiones e indicadores que articulan la caracterización del estado actual de la gestión de la evaluación contextualizada de los docentes universitarios en la UNAE.

Cultura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada:

- Conocimientos sobre la gestión de la evaluación formativa
- Aptitudes hacia la gestión de la evaluación formativa
- Valores de la gestión de la evaluación formativa

Estructura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada:

- Actores en la gestión de la evaluación formativa
- Necesidades de la gestión de la evaluación formativa
- Acciones para el logro de la gestión formativa

Contenido de la gestión de la evaluación formativa contextualizada:

- Movilización de los recursos de evaluación
- Dinamización de las formas evaluativas
- Carácter formativo del proceso evaluativo

Las dimensiones e indicadores que se presentan, se tienen en cuenta para la implementación de los métodos e instrumentos empíricos de investigación, como vía para el conocimiento de las principales insuficiencias que en el orden práctico experimenta la gestión de la evaluación formativa contextualizada en el presente estudio. Estos métodos fueron la observación científica, con guía de observación al proceso de gestión de la evaluación formativa en general, (Anexos 1); la encuesta y la entrevista, que incluyeron cuestionarios a los actores implicados en el proceso de gestión de la evaluación formativa contextualizada, (Anexos 2 - 3); instrumentos que permitieron conocer las características reales del proceso implementado en la UNAE, específicamente en la provincia Manabí.

El diagnóstico se realizó durante el año académico curso 2018-2019 a docentes de los Centros de Apoyo en San Vicente-Manabí, como extensión institucional implementada en los territorios. Los instrumentos aplicados revelaron las causas que generan insuficiencias en la gestión de la evaluación formativa contextualizada fueron las siguientes:

- Existe carencia de una actitud positiva hacia la evaluación formativa contextualizada, aun cuando hay un conocimiento de la intención institucional de aplicar la evaluación formativa en general, lo cual se debe a la inexistencia de valores relacionados con gestión de dicho proceso.
- El nivel de relación entre los actores implicados en la gestión de la evaluación formativa contextualizada, evidencia la pobre generación de la necesidad de esta en los docentes, por lo que las acciones para el logro de la misma se aplican de manera incoherente y asistemático.
- Se percibe un carácter formativo externo en la evaluación del docente universitario, pero no hay movilización sistémica de los recursos de evaluación, por lo que las formas evaluativas no se movilizan adecuadamente.

Puede considerarse que estas insuficiencias son las causas empíricas fundamentales que generan el problema científico que se investiga. Por otra parte, el diagnóstico arrojó como potencialidades a tener en cuenta para la gestión de la evaluación formativa contextualizada las siguientes:

- La existencia de un claustro que en su mayoría está dispuesto a la implementación de planes de mejora en la gestión de la evaluación formativa como elemento indisoluble al modelo de la UNAE, elemento que propicia que con las vías adecuadas se favorezca el alcance de dicho objetivo.
- El paulatino fomento y perfeccionamiento del personal docente universitario en la UNAE y específicamente en la provincia Manabí, lo que permite contar con buenos niveles de asimilación y aplicabilidad posterior de la estructura y contenido redimensionado en la gestión de la evaluación formativa contextualizada.

### **Conclusiones parciales del capítulo**

La investigación en la etapa de caracterización epistemológica y facto-perceptual permitió sintetizar las siguientes conclusiones:

- El análisis histórico lógico permitió revelar la trayectoria sucedida en la gestión de la evaluación formativa contextualizada, señalando que esta adquirió de manera gradual un sentido en la concepción y posterior percepción de la necesidad institucional de implementarla, lo que denota su evolución de calificación a un carácter formativo contextualizado; dando paso a una evidente inoperatividad de la nueva categoría en modelo de la UNAE.
- Del análisis epistemológico y praxiológico del objeto y el campo de estudio fue posible revelar que la lógica de la gestión de la evaluación formativa adquiere un carácter descontextualizado, en relación con las necesidades acorde a los requerimientos de la UNAE, pero con carencia de una estructura y contenidos definidos que permitan la dinámica y funcionamiento de la nueva categoría encontrada de la unión de los conceptos evaluación formativa contextualizada y gestión de la evaluación.
- Tanto la sistematización teórica como el diagnóstico empírico muestran las inconsistencias teórico-prácticas que generan el problema científico, lo cual evidencia la necesidad de una construcción nueva que aporte aspectos de solución a la desarticulación de la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa contextualizada.



## CAPÍTULO II

# CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIOLÓGICA DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR





En este capítulo se propone una estrategia de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, sustentada en un modelo de gestión, que es la expresión entre la estructura y el contenido del proceso de evaluación formativa, se evidencian las cualidades de permanencia y contextualización, que como aspectos trascendentes contribuyen al perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior en la UNAE, Ecuador.

### **Fundamentación epistemológica del Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.**

La sistematización realizada en el capítulo anterior da cuenta de la existencia de una **carencia teórica** constituida por la pobre o inexistente cultura de la evaluación permanente en el docente universitario, que genera no se considere la relación que debe existir entre los saberes locales y los actores del contexto como mediadores para la gestión de la evaluación, sobre todo por acercamientos insuficientes en la definición del concepto, no circunscriptos al término específico de análisis; constituyéndose en una desarticulación entre la estructura y contenido de la gestión de la evaluación contextualizada, lo que se presenta como brecha epistemológica en la investigación.

Todo ello evidenció el aspecto que conduce al camino resolutivo de la problemática teórica en forma de **brecha epistemológica**, el considerar como principal falencia los insatisfechos acercamientos en la definición del concepto: proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizado, al no estar circunscripto al término específico; constituyendo en este orden una desarticulación teórico-práctica, al no considerar estas características como cualidades inherentes al proceso que lo dotan de funcionalidad, estructura y aplicabilidad proyectiva, generando una armonía entre su estructura y contenido.

El modelo de evaluación del docente universitario en Ecuador y más específicamente en la UNAE, declara concretamente la intención marcada de desarrollar un modelo de evaluación formativa que implica fomentar un proceso evaluativo que contribuya a la mejoría continua y permanente no solo del aprendizaje, sino también de los profesores universitarios en forma de auto y coevaluación entre pares. No obstante, no queda del todo claro este presupuesto para el desarrollo de la propuesta de la UNAE a nivel profesoral.

El autor es consecuente con estos planteamientos y como parte de la modelación teórica, sustentada en una coherencia epistemológica entre las categorías objeto campo, objetivos-aportes en su posterior aplicabilidad práctica, los declara como principales presupuestos teóricos asumidos para la construcción teórica las siguientes premisas:

**Premisas ontológicas:** en lo ontológico se demuestra que el sujeto desde su existencia objetiva se desarrolla, se transforma y mejora de manera consciente, a su vez contribuye de manera

enriquecedora y comprometida con aquellos procesos que protagoniza individual y colectivamente. La gestión de la evaluación formativa, es un proceso que demanda del profesor universitario estas premisas ontológicas y conlleva a sustentar como características trascendentes su carácter permanente que contribuya a la continuidad consciente y al carácter contextualizado, denota lo individualizado, lo objetivado en el contexto de cada profesor y proceso evaluativo.

**Premisas epistemológicas:** En lo epistemológico se explican aquellas evidencias que giran en torno al proceso gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, las que facilitan la comprensión del desarrollo, transformaciones y mejoras en el profesor universitario, pero de igual forma en el colectivo de docentes que interactúan en su contexto. Esto depende del conocimiento pleno que se tenga del proceso de gestión de la evaluación formativa, expresión de una práctica coherente en un ámbito de cultura de evaluación que se consolida con la práctica sistemática del proceso en cuestión.

**Fundamentos del Modelo:** Se aprecia que, en el modelo de gestión de la evaluación formativa, se van suscitando relaciones ordenadas y graduales, que ponen a relieve la manera en que se estructuran, organizan y funcionan las relaciones que se establecen entre las dimensiones y configuraciones del corpus teórico en construcción; las que van tomando lugar desde lo sencillo a lo complejo, con un carácter de interrelación dialéctica.

Para la elaboración pedagógica del modelo se asume la **Concepción Científica de lo Holístico Configuracional** de los procesos sociales, planteada por Fuentes González y Valiente (2002); Fuentes González, Estrabao y Macía (2003); y Fuentes González (2009). Se recurre primordialmente a esta concepción pues desde sus postulados se puede interpretar desde una nueva perspectiva la gestión de la evaluación formativa, con significancia para su carácter permanente y contextualizado en relación con los profesionales de la Educación Superior.

Esta concepción proporciona las bases teórico – metodológicas y el método científico general en la construcción del modelo, a partir de considerar las configuraciones, dimensiones y relaciones, como expresión de la conectividad compleja por las que atraviesa el proceso de estudio, a partir del cual emergen cualidades esenciales que permiten connotar la singularidad del modelo.

Desde el análisis de los planteamientos de Fuentes González (2009) se asume el proceso gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada como aquel, que de modo consciente se desarrolla a través del vasto sistema de relaciones e interacciones, que se dan entre los propios sujetos implicados en el sistema dentro y fuera de la institución, dirigido a: reconocer sus necesidades en la práctica pedagógica, aceptar con madurez académica un proceso cooperativo de otro docente, construir de manera colaborativa conocimientos

a través del intercambio de experiencias individuales y colectivas, asimilar los mensajes externos y reajustar su práctica en perfeccionamiento continuo en pos de objetivos institucionales, en un adecuado clima social y organizacional.

A partir de las interacciones están presentes en la esencialidad del proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, se establecen los basamentos desde la búsqueda y la exploración, ante la necesidad de enfrentar los retos de la Educación Superior posmoderna. Es imprescindible entonces, representar el análisis de esta falencia que es de interés de los docentes que se desempeñan en los diferentes contextos de Educación Superior en cualquier parte del mundo, donde tiene lugar una educación coherente, lógica y eficiente.

El propio potencial de los docentes, a través de la concreción de su quehacer pedagógico, le permite repensar y redescubrir sus fortalezas que son garante del profesionalismo que poseen. De esta manera, se hace necesario, el establecimiento de una nueva forma organizada y proyectiva de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE.

La propuesta investigativa considera la comprensión de los problemas y necesidades, que atañen al docente de la UNAE, sujeto protagónico de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada; en tanto es proceso, acción, medio y resultado, los que dependen de las exigencias sociales que se le hace a la Educación Superior y al modelo que se plantea, para contribuir al logro del perfeccionamiento profesional exitoso del docente.

Para lograr tal aspiración, es necesaria la comprensión dialéctica del proceso desde su generalidad, el reconocimiento de sus singularidades en relación con los agentes mediadores del cambio en el ámbito educacional, desde esta mirada filosófica que lo sustenta. Esta posición filosófica devela el carácter humanista de la educación al cual se refiere el investigador, lo cual presupone un equilibrio acertado entre el logro de un ideal humano y sus correspondientes intereses sociales establecidos como objetivos en el ámbito educacional.

La aspiración de lograr una comprensión dialéctica del proceso educativo en su generalidad y en relación con sus singularidades, requiere una posición filosófica humanista que reconozca el carácter humano de la educación. Esta posición filosófica implica un equilibrio entre el logro de un ideal humano y los intereses sociales establecidos como objetivos en el ámbito educacional. La comprensión dialéctica del proceso educativo implica una comprensión de la totalidad del proceso, incluye sus partes y relaciones. La dialéctica es un método de análisis que busca comprender los procesos y fenómenos en su desarrollo y cambio, y en su relación con el contexto más amplio.

En el ámbito educativo, significa comprender el proceso educativo en su conjunto, incluye los agentes mediadores del cambio, como los maestros, los estudiantes, los padres y la comunidad. La posición filosófica humanista de la educación implica un enfoque centrado en el ser humano y su desarrollo integral. Esto significa reconocer la importancia del desarrollo social, emocional y ético, así como el desarrollo cognitivo. El humanismo en la educación también implica un enfoque en el aprendizaje activo y significativo, en el que los estudiantes están involucrados en el proceso de aprendizaje y lo relacionan con su propia experiencia y conocimiento previo.

El equilibrio entre el logro de un ideal humano y los intereses sociales establecidos como objetivos en el ámbito educacional son fundamentales para una educación humanista. El ideal humano se refiere a las aspiraciones y valores que buscamos promover en los estudiantes, como el desarrollo de su pensamiento crítico, su creatividad, su empatía y su responsabilidad social. Los intereses sociales se refieren a los objetivos educativos establecidos por la sociedad, como el desarrollo de habilidades técnicas y profesionales, la adquisición de conocimientos específicos y la preparación para el mundo laboral. Un enfoque humanista de la educación reconoce la importancia de ambos aspectos, y busca encontrar un equilibrio entre ellos.

Se promueve el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su desarrollo cognitivo, social, emocional y ético, al mismo tiempo que prepara a los estudiantes para el mundo laboral y la sociedad en general. A manera de resumen, la comprensión dialéctica del proceso educativo desde una posición filosófica humanista implica una comprensión de la totalidad del proceso educativo, sus partes y relaciones, y un enfoque centrado en el ser humano y su desarrollo integral. La aspiración de lograr tal comprensión requiere un equilibrio entre el logro de un ideal humano y los intereses sociales establecidos como objetivos en el ámbito educacional.

Desde lo sociológico, se valoran los criterios de Guiddens (1991); Heinich (2004); Cegarra (2011); Marulanda y Rojas (2019); desde la **Teoría de Grupos y la relación individuo-grupo-sociedad** para el establecimiento de las condicionantes sociales que influyen en gran medida en tales relaciones; no desconociendo por supuesto, el papel de la actividad creadora y transformadora del sujeto en la interacción consigo mismo, con el medio que le rodea y con otros individuos, desde la acción de la implementación de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Cobra medular importancia la sensibilización e implicación individual y colectiva de los docentes de Educación Superior para cerrar las brechas existentes entre la estructura y el contenido de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Pues el modelo que se propone revela las relaciones del sujeto como profesional en la docencia y de la interacción con el resto de los docentes del colectivo al que pertenece para lograr dichos propósitos. Todos, en colectividad, protagonizan la evaluación formativa permanente y contextualizada, quienes tienden a enfrentar

diversas problemáticas, necesidades y falencias; para luego proyectarse en función de metas y objetivos particulares y comunes, creando situaciones formativas motivadoras en la estructura del proceso de gestión del proceso.

El logro de los abordajes anteriores, exige y demanda la responsabilidad profesional de los docentes de Educación Superior ante la sociedad y sus educandos; donde el nivel reflexivo y valorativo sobre desempeño en la actividad pedagógica, la motivación como centro de la misma, el compromiso de transformaciones y mejoras a través de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, la responsabilidad acorde con las necesidades del proceso educativo, la capacidad reflexiva ante el ejercicio de la docencia, y la potencialidad para la ejecución dinámica y control del proceso de evaluación; exige el cumplimiento de un proceso de planificación, ejecución, control y evaluación.

Todo lo nombrado, está en virtud de la apropiación de nuevas construcciones epistemológicas y formativas, en la práctica de una cultura de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, como forma de potenciar el perfeccionamiento del docente de Educación Superior; desde las relaciones que se establecen desde su estructura y contenido.

Desde la ciencia psicológica, el modelo se apoya en los aportes de Hollander y Leal (1976); Grisez, J. (1977); Álvaro Estramiana (1995); Collier, Minton, Reynolds y Pérez (1996); Doise (2002); Bernal et. al. (2018) quienes, desde la perspectiva de la **Psicología Social**, fundamentan el carácter distintivo que surge de dos factores fundamentales: el interés en el individuo como participante social, y la importancia que le atribuye a la comprensión de los procesos de influencia social. Se comprende entonces que, en la gestión del proceso de evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior existe una interacción de sujetos (entes psíquicos) con intereses, actitudes y aptitudes diferentes; seres humanos aparentemente iguales, pero en definitiva desiguales.

Esas premisas apuntan que, para la gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada, se tiene que considerar lo que las Teorías Psicológicas Sociales proponen, por una parte, comprender las diferentes interrelaciones individuales, y luego intercambiar con madurez pedagógica con otros; incluso con quien es el evaluador. Esas aportaciones epistemológicas se convierten en generadores de nuevos conocimientos para sí mismos y para el resto de los docentes. Resulta de esta dinámica el alcance de un colectivo de docentes satisfechos, dispuestos y motivados en un ambiente donde prime el perfeccionamiento profesional contextual.

De lo anterior se infiere que el profesor universitario en la gestión de la evaluación formativa debe adentrarse más en la capacidad de lograr que el proceso les permita elevar sus competentes y les genere

motivación para lograr el perfeccionamiento profesional contextual, con pertinencia, impacto y optimización en la gestión del proceso.

Sin lugar a dudas, la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada deja su impronta en los docentes y en su contexto de actuación, por ende, cada profesor universitario es responsable de ser crítico, analítico, dinamizador de transformaciones en su práctica educativa, en el impulso de mejoras desde la estructura de la gestión de la evaluación formativa, en correspondencia con los contenidos evaluativos, en aras de lograr el perfeccionamiento profesional en su propio contexto.

De ahí, deviene la significación y el sentido de los sujetos implicados desde las relaciones dialécticas entre: la gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto y la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado. Por tanto, ha de considerarse la tendencia individual de identificar las necesidades del docente universitario en este sentido, establecer y lograr sus propias metas, de manera que se implique al resto de los docentes para lograr resultados colectivos en el desempeño evaluativo y perfeccionamiento profesional contextual, deseado.

Desde este modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, se favorece el proceso de transformación del docente para redimensionar su perfeccionamiento profesional desde su contexto, a partir de la necesidad del reconocimiento de que cada docente debe tener la posibilidad y la realidad de elevar la cultura profesional en su estrecha relación con los elementos socioculturales particulares en cada contexto de actuación, y por ende de la objetividad del cambio constante en la cultura epistemológica de los docentes, de ahí que se hace necesaria una evaluación formativa permanente contextualizada, que en esencia ha de ser un proceso de carácter consciente, holístico, dialéctico, dinámico y complejo.

Por otra parte, la construcción del modelo es sustentado desde la perspectiva del autor en los fundamentos de la **Filosofía Dialéctico-Materialista del Conocimiento Científico**, lo que genera coherencia con los presupuestos de la Teoría Holístico-Configuracional.

La Filosofía Marxista-Leninista en este ámbito, evidencia la posibilidad en la interpretación científica del hombre, como portador y trasmisor del conocimiento, para las transformaciones y mejoras de sí mismo y de la sociedad que le rodea, en este caso del proceso de gestión de la evaluación formativa. Todo lo cual coincide con aportes y fundamentaciones argumentativas de: Kneller (1967); Chávez García, Sánchez y Hatzfeld (1996); Miguélez (2000); Miranda Jaña (2005); Barcelos, Campos y da Silva Lima (2021); Paitan Compi, et. al. (2021).

## Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior

El modelo que se propone, por tanto, surge de la necesidad contextual de responder a las implicaciones de perfeccionamiento del profesor universitario, sobre la base de complementar las aspiraciones de desarrollo de la gestión de la evaluación formativa, a lo que el autor refiere como parte de sus cualidades trascendentes el carácter permanente y contextualizado del proceso.

Se sustenta esta construcción en un carácter epistemológico que lo consolida desde la Teoría Dialéctico Materialista del Conocimiento Científico, validada por la Filosofía Marxista-Leninista aplicada a la Educación, además de la asunción de la psicología social al ser este un proceso de interrelaciones y subjetivación eminentemente social, que se desarrolla tanto a nivel individual, como social, lo que le confiere sustento desde la visión del investigador finalmente desde la Teoría de Grupos y la relación individuo-grupo-sociedad.

La relación entre estructura y contenido en la gestión evaluativa se manifiesta como una dinámica continua donde ambos componentes interactúan y mutuamente influyen en el proceso de evaluación. En el contexto de la evaluación de la gestión, la estructura se refiere a los elementos organizacionales y jerárquicos de una institución, mientras que el contenido se refiere a los aspectos específicos y programáticos que se evalúan dentro de cada área.

La relación estructura-contenido en el modelo de gestión evaluativa se revela como un elemento dinamizador de la lógica del proceso. Desde su carácter permanente y contextualizado, esta relación implica que la estructura organizativa de la institución y su contenido programático interactúan de manera constante y adaptativa, influyéndose mutuamente en un ciclo continuo de retroalimentación y mejora. El modelo de gestión evaluativa implica una interacción constante entre la organización y sus programas, permitiendo una evaluación contextualizada y adaptativa que promueve la mejora continua en la gestión del proceso formativo del docente mismo, desde su perfeccionamiento, intención del modelo que se propone.

La relación permitió concebir el Modelo sobre diferentes cualidades:

- **Contextualización:** Permite adaptar la evaluación a las necesidades específicas de cada institución y programa, lo que permite una mejora efectiva y relevante.
- **Concepción clara de objetivos y expectativas:** Facilita la identificación de los indicadores y métricas adecuados para medir el rendimiento y la eficacia de los programas y procesos.
- **Manejar información precisa y valiosa:** La estructura-contenido ayuda a recopilar información relevante y fiable, lo que permite emitir juicios de valor y tomar decisiones informadas.

- **Propicia participación y transparencia:** Promueve la participación activa de los actores involucrados en la evaluación, lo que aumenta la comprensión y el compromiso con los resultados de la evaluación.
- **Concibe el mejoramiento continuo:** La estructura-contenido facilita la identificación de áreas de fortaleza y debilidad, lo que permite implementar correcciones y mejoras en tiempo real.

Además, el Modelo orienta metodológicamente la relación estructura-contenido para facilitar la coordinación y la cooperación entre diferentes departamentos y agencias, lo que permite una visión integral de la gestión pública Resignificados los presupuestos esenciales que sustentan el modelo, su construcción lógico-formal está sujeta a las singularidades de la Teoría Holístico-Configuracional de los Procesos Sociales, de ahí que su estructura constitutiva de Dimensiones, Configuraciones y Relaciones, expresadas de la siguiente manera.

El modelo da cuenta de dos dimensiones de esencia en el proceso:

- Dimensión gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto.
- Dimensión cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado.

Las relaciones lógicas y sistemáticas que guardan estas dimensiones del modelo, dan cuenta de una estructura de relaciones dialécticas que se dinamizan a medida que se recrean las dimensiones antes mencionadas.

El entramado de relaciones dialécticas contentivas de la primera dimensión de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto inicia por el estadio de **diagnóstico del contexto educativo para el reconocimiento de necesidades formativas**, visto el reconocimiento como una reflexión consciente e intencional de identificar los vacíos epistemológicos, praxiológicos y metodológicos de la práctica pedagógica contextualizada desde la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, para mejorar dicha práctica.

Es en este estadio de desarrollo que el profesional de la Educación Superior auto reflexiona sobre la necesidad de que la evaluación sea el camino expedito que gesticule la inclinación motivada hacia la mejora permanente de su práctica docente. La necesidad o necesidades reconocidas no se vuelven una limitación epistémica, praxiológica, ni metodológica sino por el contrario, siente como oportunidad y posibilidad para mejorar su praxis.

La evaluación, desde signar lo individual, desarrolla en el individuo el carácter evaluativo desde lo formativo. Lo formativo da cuenta de lo constante que se torna la relación evaluación y formación, dinamizando

de manera continua el mejoramiento profesional. Lo mencionado anteriormente no es suficiente para generar cambios que se sostengan en el tiempo, es por ello, que se vuelve indispensable que la evaluación formativa sea permanente. De esta forma, se garantizará la construcción y deconstrucción de la epistemología que atañe a la evaluación en la estructura del proceso y el contenido evaluativo en niveles de desarrollo cada vez más elevados.

En conclusión, la primera categoría que pauta el movimiento epistemológico, praxiológico y metodológico tiene una relación intrínseca en el profesor universitario frente a la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, para lograr su perfeccionamiento profesional en su contexto. El docente universitario empieza a mirar la evaluación ya no únicamente necesaria para el proceso de categorización de la universidad, la considera también como el recorrido de su propio mejoramiento permanente y desarrollo profesional.

Lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico se movilizan desde lo individual hacia sentirse capaz de ser gestor de su autodesarrollo, transitando por las comprensiones y transformaciones más simples en torno a su realidad en su contexto.

Se continúa con la construcción teórica del modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, desde el reconocimiento de las necesidades de evaluación formativa individual en par dialéctico con la **organización e implementación del proceso de evaluación como motivación individual formativa**, se asume el desarrollo como un conjunto de acciones lógicas y sistemáticas, que se articulan para movilizar los fenómenos evaluativos, que dan cuenta de la transformación de la realidad, es decir, del perfeccionamiento docente en el contexto.

Desde el ámbito psicológico las acciones lógicas y sistemáticas van transitando al desarrollo de la motivación, categoría que no puede soslayarse al momento de la toma de decisiones, más cuando el individuo es parte de su propia evaluación formativa, en cuanto a planificar acciones que conduzcan a crear propuestas alternativas para dinamizar la estructura del proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, en relación con su contenido en aras de su mejora profesional.

La motivación es la inspiración y el impulso que se convertirá en acciones a partir de esa toma de decisiones. Todo esto desde la individualidad del docente de la UNAE.

La autoformación desde la planificación de las acciones de la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, es contentiva de su mejora continua en su contexto. Es cuando el profesor universitario aprovecha su experticia y mira sus potencialidades, punto de partida para asumir el proceso redimensionado desde lo individual a lo contextual y posteriormente a lo institucional.

En así que lo individual cobra sentido y significado porque es el primer nivel de desarrollo para alcanzar la mejora profesional colectiva. Su perfeccionamiento profesional desde la conciencia individual va generando ejes cognitivos y socio afectivos, cada vez más asertivos desde la estructura en relación con el contenido del proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada. El profesor de la UNAE, por tanto, considera que para ser mejor profesional es importante su evaluación formativa permanente en su contexto.

En consecuencia, el desarrollo de la motivación de la gestión de la evaluación formativa individual, parte de la toma de decisiones que lleva a la planificación consciente de acciones concretas para la posterior ejecución de la estructura en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

La planificación lógica y sistemática precisa los tiempos y espacio, los instrumentos y técnicas de evaluación, en aras de perfeccionar el desarrollo profesional en su contexto.

La síntesis de la relación dialéctica anteriormente descrita es expresada desde **la valoración de los resultados en contexto en la proyección del desarrollo autónomo**, la valoración parte de la aprehensión, que es la apropiación consciente de la responsabilidad en que se posiciona el profesor universitario de la UNAE frente a la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual, y el contenido del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, como pretexto de su imperante necesidad de perfeccionamiento profesional permanente.

Lo que, en un inicio de la gestión, sentía ajena la estructura y el contenido del proceso de evaluación formativa permanente y contextualizada de su práctica docente y del perfeccionamiento profesional, ahora va articulando cada componente, haciendo suya la responsabilidad de la ejecución de la planificación de la evaluación formativa permanente, dependiente de las relaciones contextuales. Además, da cuenta de la transformación de la realidad en su contexto docente universitario en la consecución individual-contextual-institucional.

La evaluación como perfeccionamiento profesional desde la aprehensión, cobra cada vez más fuerza tanto epistemológica como metodológica. La lógica del proceso evaluativo considera la creatividad individual como garantista para diseñar y ejecutar las acciones de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual, en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, en aras de lograr estadios de desarrollo cada vez más elevados en el perfeccionamiento docente individual.

En el plano de lo individual se torna el prisma metodológico y didáctico que conforma una plataforma que ilustra el fortalecimiento de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. El diseño y ejecución de la

evaluación formativa permanente se concretan en el contexto en donde se desenvuelve el docente de Educación Superior.

Es así como el profesional de Educación Superior que está más tiempo en la Institución de Educación Superior, se vuelve referente para acompañar en el proceso de inducción hacia la evaluación formativa permanente de los nuevos docentes que ingresan a la Institución de Educación Superior. Al pasar el tiempo se corresponderán en la misma intensidad de lograr el perfeccionamiento profesional en lo individual y colectivo.

En conclusión, la categoría de aprehensión de evaluación como perfeccionamiento profesional individual es el eslabón que conduce al docente de Educación Superior a la autonomía evaluativa formativa permanente contextualizada. Está en la capacidad de generar, motivar e implementar estructura de proceso y contenido evaluativo para el perfeccionamiento profesional. A alcanzar una cualidad superior se aborda para su desarrollo la **sistematización de la evaluación formativa permanente de las experiencias en contexto**, el docente de Educación Superior se encuentra en el momento de ser gestor de la sistematización, considerada como un proceso organizado y planificado que recoge en memorias escritas, digitales o auditivas la lógica desarrolladora del proceso de la evaluación formativa permanente en las realidades de los contextos que en estas se generan y en el tiempo y espacio correspondiente.

La sistematización se concreta basándose en las experiencias profesionales contextuales de los docentes universitarios. Estas experiencias profesionales contextuales se sustentan en la relación estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Para sistematizar las experiencias formativas colectivas se requiere de métodos y técnicas que consoliden los resultados, que pueden ser positivos o negativos, en correspondencia con el perfeccionamiento profesional contextual. Si los resultados son positivos serán analizados para generalizarlos en otros procesos de evaluación formativa permanente contextualizada y si son negativos serán propicios para interpretar y abstraer en pos de retroalimentar desde la argumentación, nuevas posibilidades de generalización en prácticas evaluativas mejoradas.

Este momento se concibe como clave para el control y seguimiento, respecto a los objetivos evaluativos propuestos. El control y seguimiento se realiza mediante instrumentos diseñados por el propio colectivo docente, en consensos académicos desde talleres metodológicos de manera permanente y planificada.

Es importante considerar la cantidad y calidad de insumos académicos del resultado del ejercicio de la planificación y ejecución en la práctica de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, con lo que los docentes de manera individual puedan aportar. Los insumos académicos servirán para reflexionar y tomar

decisiones de manera colectiva las nuevas propuestas prácticas y teóricas para los procesos evaluativos. Darán cuenta paulatinamente mejoras en el perfeccionamiento profesional en el contexto en donde se desarrollan.

En conclusión, se anota que la sistematización de evaluación formativa permanente de las experiencias profesionales contextuales, da cuenta de niveles más complejos de auto y codesarrollo del personal docente de Educación Superior desde la práctica evaluativa en su contexto. El siguiente Gráfico 2 devela la estructura de relaciones en la dimensión gestión de la práctica de la evaluación formativa en contexto.

## Gráfico 2

*Dimensión gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto*



Por su complejidad la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada deviene en la sistematización continua de las experiencias profesionales en su contexto, como cimiento teórico-práctico para gestar una nueva relación dialéctica, dando cuenta de la segunda dimensión, que es la dimensión cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado. Se concreta en el **empoderamiento de la evaluación formativa permanente experiencial contextual**. El empoderamiento definido como el desarrollo del sentido de pertenencia en cuanto a la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, visto como el pretexto para el perfeccionamiento profesional en los contextos en donde se desempeñan los docentes de Educación Superior.

El sentido de pertenencia implicado en la gestión de la evaluación formativa, genera acciones metodológicas participativas que conducen a proponer nuevos diseños, desde la planificación y ejecución, de la estructura de procesos de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Mientras más experimentan, mejores prácticas desarrollarán y mayor será el sentido de pertenencia que alcance de su propio perfeccionamiento profesional desde el proceso evaluativo en su contexto.

La experiencia de la propia práctica pedagógica se torna conducente a la experticia que el docente de manera individual y los docentes de manera colectiva de Educación Superior van logrando. La maestría con la que generalizan la práctica de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, se vuelve agente de transformación de su perfeccionamiento profesional en su contexto con una visión globalizada.

Los sentidos, significados, valores y valoraciones de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, ya no son limitantes para mirar a la evaluación ni punitiva, ni netamente técnica, sino que se convierte en el fundamento epistémico y praxiológico para el perfeccionamiento profesional contextual del docente de Educación Superior.

Es importante considerar también los saberes locales, es decir las bondades de las realidades en donde se desenvuelven los profesores universitarios de la UNAE. Estos saberes locales permiten buscar alternativas para desarrollar nuevas formas de procesos evaluativos, en el marco del diálogo de saberes. Tendiendo puentes entre los diferentes saberes y cosmovisiones, entre la comunidad y el quehacer docente profesional de la Educación Superior.

En conclusión, el empoderamiento de la evaluación formativa permanente experiencial contextual conduce a crear nuevos modos de hacer, sentir, investigar y coexistir desde la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. En la búsqueda permanente del perfeccionamiento profesional del docente de Educación Superior.

El par dialéctico condicionado del empoderamiento de evaluación formativa permanente experiencial contextual es el **emprendimiento de la evaluación formativa permanente transformadora contextual**, el emprendimiento es la capacidad del docente o de los docentes de Educación Superior de proponer de forma creativa e innovadora la estructura del proceso y el contenido evaluativo, en aras de lograr el perfeccionamiento profesional, aprovechando la riqueza de las experiencias y los contextos en donde desarrolla su práctica profesional.

Al crear e innovar la estructura del proceso y el contenido evaluativo desde las variantes metodológicas que se ajustan a su contexto, la evaluación formativa permanente se vuelve transformadora. Se conceptualiza la categoría transformadora como una acción de orden superior que genera cambios en la búsqueda de nuevas

epistemologías y prácticas evaluativas que conciban desde la misma comunidad y la participación activa de los mismos actores que conducen el desarrollo de las mismas.

Es decir, las transformaciones que se logran a partir del perfeccionamiento profesional contextualizado desde la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizado, sirven para promover y trascender al desarrollo de la sociedad.

Al enfocar de la manera que se realiza en los párrafos anteriores, las transformaciones contextuales desde la evaluación formativa permanente, cobran vital importancia cuando se trata de dar respuesta a los principios y fundamentos en los que se enmarca la Educación Superior. Estas transformaciones contextuales son contentivas de cerrar las brechas sociales que se han mantenido durante la historia, en cuanto a la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, como gestor del perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior en sus propios contextos.

Por lo tanto, el emprendimiento de la evaluación formativa permanente transformadora contextual se cristaliza en la epistemología, praxiología y metodología al innovar de manera permanente y contextual las acciones evaluativas transformadoras, “rompiendo los muros” de la misma universidad para llegar con efectos transformadores de orden socioeducativos a los contextos en donde se genera el mejoramiento profesional de la Educación Superior y su evaluación. En conclusión, la movilización de la relación dialéctica antes descrita conduce, sin lugar a duda, a nuevos estadios de desarrollo del profesional de la docencia de Educación Superior.

A medida que la modelación teórica transita, la expresión de la síntesis de la relación dialéctica en la configuración de la dimensión, cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado cobra importancia el **desarrollo autónomo de la evaluación formativa permanente contextual**, el desarrollo autónomo en cara al presente estudio es la emancipación en sus formas de actuar, pensar, sentir, investigar y coexistir que logra el docente de Educación Superior desde la evaluación formativa permanente contextual, reflejada en la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, que cada vez logra niveles de complejidad y profundidad más desarrollados.

Complejidad que demanda mayor compromiso en la evaluación de la propia estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. Quiere decir que se llega a un momento en donde los resultados de la evaluación constituyen el punto de partida para nuevas fases de perfeccionamiento profesional contextual. A medida que avanza la

transformación del perfeccionamiento profesional, avanza el perfeccionamiento de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, esto dado en el propio contexto en donde se desarrolla el profesional de Educación Superior.

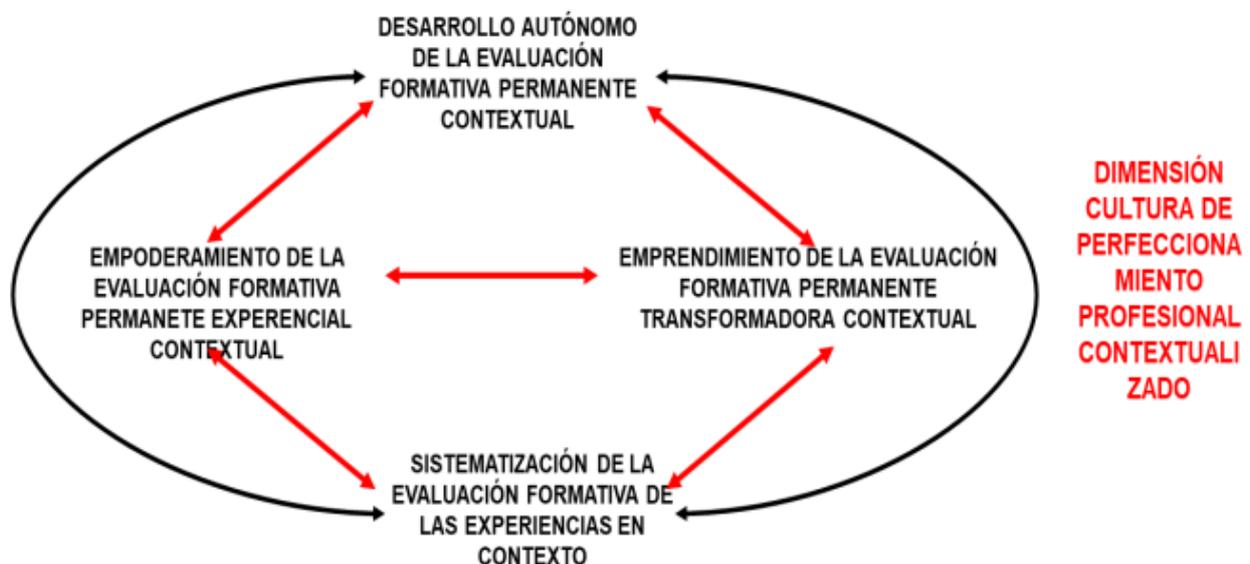
La profundidad en cambio, posibilita los cambios vertiginosos que en la ciencia y la tecnología toman fuerza en la era de la economía social del conocimiento. Un profesional docente de la Educación Superior que hoy por hoy no “echa una mirada” con atención a la evaluación formativa permanente contextualizada como una fuente teórica práctica para desarrollar el perfeccionamiento profesional contextual, no está al ritmo de los cambios que exige el Siglo XXI.

Por lo tanto, el **desarrollo autónomo de la evaluación formativa permanente contextual** está abierto a entender la dinámica del perfeccionamiento profesional contextual desde la planificación, la ejecución, control, seguimiento y evaluación de las propuestas innovadoras de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextual en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. Así como también crear y recrear nuevos senderos epistemológicos, praxiológicos y metodológicos con identidad propia desde los contextos en donde se aplica las nuevas formas de los procesos evaluativos formativos permanentes.

En conclusión, lograr el desarrollo autónomo de la evaluación formativa permanente contextual es signar de identidad al profesional de la docencia de Educación Superior desde el su propio perfeccionamiento profesional. En el gráfico 3, lo descrito de la dimensión de la cultura y perfeccionamiento profesional contextualizado sería:

### Gráfico 3

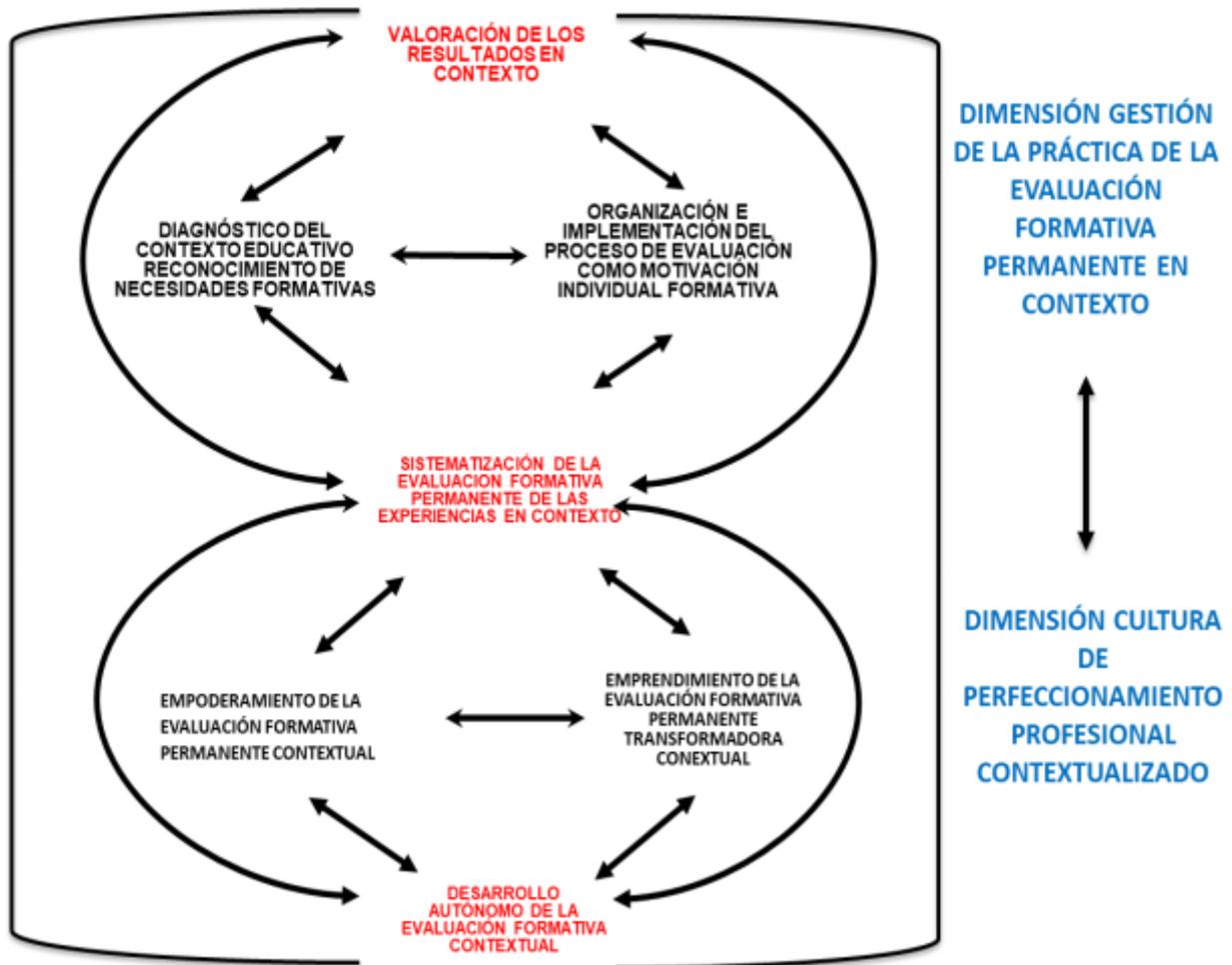
*Dimensión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado*



La integración de estas dimensiones, eslabones, configuraciones y estados, dan cuenta del contenido y estructura de un nuevo modelo para la gestión de la evaluación formativa del profesor universitario en la UNAE. Lo cual se puede graficar de la siguiente forma (gráfico 4):

#### Gráfico 4

Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada



Las relaciones que se derivan del modelo de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada son:

- Relación dialéctica que dinamiza la interacción entre la motivación aprehensión en el docente universitario, que promueve la gestión de la evaluación formativa contextual y permanente.
- Relación dialéctica que dinamiza la interacción entre el empoderamiento emprendimiento del docente universitario, que permite el perfeccionamiento de la evaluación formativa contextual y permanente.

La regularidad se manifiesta así:

La lógica de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes universitarios que se establece entre la planeación, su valoración pertinente y óptima del perfeccionamiento docente y la sistematización de la evaluación formativa de experiencias en contexto, como condición necesaria y esencial para el desarrollo autónomo de la evaluación formativa contextual.

El modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada es contentivo de categorías que se develan en pares dialécticos que van dando cuenta de configuraciones, dimensiones y estructura de relaciones; estas están íntimamente relacionadas entre sí y llevan a niveles de desarrollo del perfeccionamiento profesional contextualizado del docente de Educación Superior, específicamente en la UNAE. La propuesta desde la teoría, cierra la brecha existente entre la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. Aporte pertinente, viable y sostenible para las Ciencias Pedagógicas.

### **Estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior**

En consecuencia, el Modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, tiene para el investigador como salida práctica una estrategia de gestión del proceso, como guía para las transformaciones trascendentes que se proyectan en el desarrollo del perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior.

Es decir, a partir de las consideraciones del modelo de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior, se expresa la esencia del movimiento de la construcción praxiológica, determinada con intencionalidad en la elaboración de acciones interrelacionadas que den cuenta de los aportes teóricos del modelo en expresión concreta, solucionando en la práctica la carencia encontrada por el investigador, aplicada esta propuesta en la UNAE.

El alcance de la estrategia es siempre a largo plazo, donde las transformaciones en la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE, tendrán un carácter trascendente, de ahí que se constituye como una guía de las transformaciones del perfeccionamiento profesional contextual de los docentes, lo cual adquiere un carácter significativo que se desarrolla en el propio contexto del ejercicio profesional.

La estrategia permite llevar a la práctica que los docentes cohesionen su accionar, alrededor de tomar en consideración las dimensiones de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto

y la cultura de perfeccionamiento contextualizado. De tal manera que la estrategia se constituye en la concreción de la práctica pedagógica de la evaluación formativa permanente contextualizada.

La estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior, se define como una intención voluntaria y permanente de acuerdo a las potencialidades de cada uno de los actores del proceso de evaluación formativa permanente en sus propio contexto, a partir de considerar la necesidad y la significación de responder con excelencia al perfeccionamiento profesional contextual; cuya planeación, ejecución, control y evaluación es responsabilidad de los mismos involucrados, y donde se generan acciones gestoras de evaluación formativa permanente y contextualizadas en función de la estructura con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

La estrategia aquí expuesta **es expresión** de la naturaleza del proceso en el cual se introduce y se aplica, por lo tanto, constituye una lógica formativa que ha de caracterizar todo el quehacer de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada, a la vez que tiene un carácter adaptativo en sus acciones.

La estrategia tiene como **objetivo**: promover transformaciones en la gestión de la evaluación formativa a partir de potenciar el perfeccionamiento profesional contextual de los docentes de la UNAE, desde acciones gestoras de la relación estructura-contenido del proceso de evaluación formativa permanente y contextualizada.

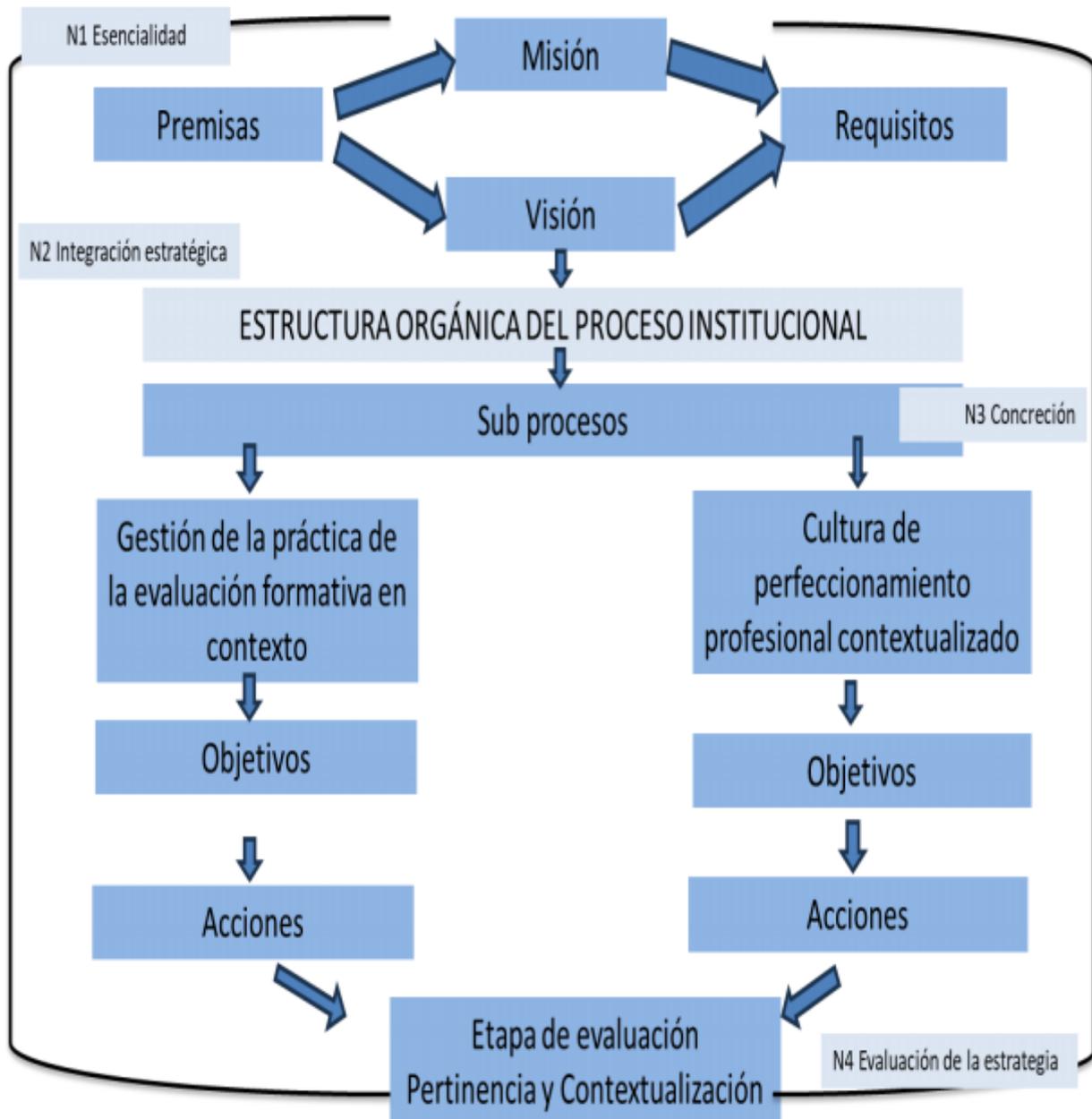
En el planteamiento de la estrategia de gestión, se identifican cuatro niveles y se precisa su función para una implementación eficaz y eficiente de la propuesta práctica que se explicita:

1. **Nivel de esencialidad en la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada**, se determina por la visión, la misión, las premisas y los requisitos de funcionamiento de la estrategia.
2. **Nivel de integración estratégica en la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada**, conformada por la relación entre la misión y los objetivos estratégicos en un par dialéctico entre la valoración del contexto evaluativo, las relaciones y las regularidades expresadas en el modelo.
3. **Nivel de concreción de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada** determinado por los subprocesos, que son expresión de los objetivos estratégicos, las políticas, las relaciones y las acciones.
4. **Nivel de evaluación de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada** determinado por la integración vertical en la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

La estructura general de la estrategia al ser graficada (gráfico 5) da cuenta de los componentes antes mencionados, de la forma siguiente:

**Gráfico 5**

*Estructura de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada*



A continuación, se explica y definen las características contextuales y de funcionalidad de cada nivel en los componentes propios de la estrategia:

## Nivel I. Esencialidad en la gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada

En este nivel la estrategia identifica la organización esencial requerida para lograr el objetivo, partiendo de la propia realidad que condiciona las transformaciones requeridas desde la visión realizando la misión. Por esto, se han de estipular la misión y la visión de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa

permanente contextualizada de los docentes de la UNAE como vía de alcanzar los objetivos deseados.

Su **misión** es: lograr una gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada del docente de la UNAE para su perfeccionamiento profesional contextualizado, mediante la realización de acciones que eleven el nivel de la estructura del proceso en relación con su contenido.

La **visión** es: alcanzar un claustro de docentes en la UNAE cuyos profesionales logren niveles de perfeccionamiento profesional contextualizado, cada vez más elevados desde la gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada.

El **alcance** de la estrategia estará condicionado por la visión de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes implicados, así como por las condiciones concretas en que desarrolla la misión en la organización, pero esta visión se transforma en el tiempo, en correspondencia con las propias transformaciones que se suscita en los sujetos, de allí su carácter permanente, además se develan las transformaciones en su contexto, de allí su carácter contextual.

El **establecimiento de la estrategia** de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada está comprometida con el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales de los docentes, donde se considera el desarrollo de lo humano y social desde su propia evaluación en cuanto a la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación al contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, que condiciona todo el planteamiento de la misión, la visión y el objetivo estratégico.

Por otra parte, la estrategia debe tener una **visión proactiva** como mirada de futuro, lo que implica desarrollar de forma sistemática capacidades transformadoras humanas y profesionales en los docentes desde su propia evaluación para el desarrollo profesional individual, grupal y del contexto educativo.

Por lo antes expresado, esta estrategia ha de ser **flexible** ante las posibles situaciones de carácter formativo que se presentan en los diferentes contextos, soportadas tanto en las tradiciones culturales como en la visión proactiva.

La estrategia tiene como requerimiento fundamental una **mirada prospectiva** capaz de prever las transformaciones a largo plazo y que ha de ser concretada en las etapas a partir de acciones pertinentes.

El carácter prospectivo implica desarrollar capacidades transformadoras profesionales en los docentes, en el orden cultural, para el futuro desarrollo y transformación de los resultados que provoca el perfeccionamiento profesional contextualizado, pero a la vez teniendo en cuenta, objetivamente, el ascenso a la cultura evaluativa, lo cual constituye el propósito que se sustenta en esta estrategia.

La interpretación de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada, desde la Concepción Científica de lo Holístico Configuracional, permite comprender que la dialéctica entre las premisas y los requisitos que se sintetiza en la visión y la misión, como cualidades sobre la que se sustenta todo el subsiguiente desarrollo de la estrategia.

Es significativo reconocer la necesidad de la determinación de las premisas y los requisitos. Estos dos aspectos esenciales en el desarrollo de la estrategia se constituyen en un eje de gran significación, ya que desde ellos se determina la síntesis dinamizadora, a través de la cual discurre la gestión del proceso de la evaluación formación permanente contextualizada de los docentes de la UNAE.

Las premisas representan los condicionamientos históricos, sociales, culturales y educativos que propician el proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada desde la gestión, conformada en su síntesis la estructura y el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Los requisitos han de ser concebidos consecuentemente en la estrategia, siempre que estén en una lógica donde la contextualización, la sistematización y la generalización sean la guía del proceso, y sobre todo, que permitan estadios superiores, es por ello, que las premisas y los requisitos se constituyen en antecedentes de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Estas pretensiones se hacen sobre la base de nuevas premisas para el accionar de la gestión, las cuales se constituyen en requisitos importantes para llevar a efecto este proceso. La relación dialéctica entre las premisas se materializa en el potencial del talento humano para el desarrollo de su propio proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, y los requisitos sintetizados en los fines evaluativos, en el perfeccionamiento profesional contextualizado, sustento de todo el proceso de desarrollo evaluativo formativo permanente contextualizado.

#### **Premisas:**

- Intercambio sistemático de las experiencias de los docentes a partir de los resultados de su propia evaluación.
- Conciliación voluntaria y permanente de los involucrados para ejecutar acciones concretas de evaluación formativa permanente en el propio contexto.

- Construcción individual y colectiva de estructura del proceso en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

#### **Requisitos:**

- El carácter gestor y de intercambio entre los docentes.
- La participación activa de los docentes durante todo el proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.
- Un perfeccionamiento profesional contextual individual y grupal.

En síntesis, se revelan las relaciones dialécticas entre las premisas y requisitos, mediadas en la relación entre la visión y la misión, las cuales constituyen un tramado de relaciones que expresan el desarrollo de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada y de donde se parte para la consecución de los objetivos estratégicos.

#### **Nivel II. Integración estratégica de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada**

Este nivel estará determinado por la estructura orgánica del proceso institucional que refiere a la representación gráfica de las diferentes unidades administrativas y sus relaciones dentro de una organización, que permite la integración estratégica de la gestión de la evaluación formativa y contextualizada. Los beneficios de una estructura orgánica y funcional eficaz incluyen el aumento de la competitividad y la productividad, la claridad en la organización, el apoyo al logro de objetivos estratégicos, la adaptabilidad a los cambios del entorno, la mejora de la calidad evaluativa, la mejor coordinación y trabajo en equipo, y la promoción de una cultura de mejora continua del proceso.

En este nivel es válido significar que desde la misión se determina la valoración del contexto educativo en concordancia con las relaciones y regularidad del modelo para dar cuenta de los objetivos estratégicos que direccionarán los subprocesos.

Al tenerse en cuenta la misión, se estipula la valoración del docente de la UNAE comprendida como sus potencialidades para el desarrollo de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada, en el compromiso con su propio perfeccionamiento profesional contextual. Esto significa no un diagnóstico de información, sino una valoración de su perfeccionamiento profesional contextual como docente de la UNAE, lo cual, de hecho, es la contextualización del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada; por otra parte, las relaciones y regularidad que caracterizan la dinámica evaluativa.

En esta relación contradictoria se da la relación entre la valoración del perfeccionamiento profesional contextual, tanto como las relaciones y regularidades del modelo, en tanto el modelo expresa los rasgos más generales, esenciales del movimiento y la transformación de la profesionalidad de los docentes desde la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

La dialéctica entre la valoración del perfeccionamiento profesional contextual y las relaciones y regularidad del modelo, se constituye en un rasgo esencial que caracteriza este proceso de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Esta contradicción, por ende, se sintetiza en la cualidad expresada en los objetivos estratégicos, que es condicionado y a su vez condiciona la concepción estratégica, como referente esencial y obligado de esta estrategia para determinar en otro nivel los subprocesos necesarios como desarrollo de la lógica de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

### **Nivel III. Concreción de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada**

Desde esta perspectiva se transita a un tercer nivel de concreción, en el que están presentes los dos subprocesos determinados en el modelo de gestión de la evaluación formativa contextualizada, el de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto y el de gestión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado, determinados por el objetivo a cumplir, la política, las relaciones y las acciones específicas, las cuales constituyen los elementos que permiten la acción transformadora de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, en una dialéctica entre las prácticas del perfeccionamiento profesional contextual de los docentes de la Educación Superior, que se hilvanan lógicamente por cada subproceso, donde cada subproceso tiene y se expresa en acciones concretas que determinan el movimiento de las dimensiones.

En este tercer nivel de concreción se expresa la política establecida para lograr profesionales que se auto desarrollen, ante las exigencias de la Educación Superior, con relación dialéctica de las relaciones específicas para cada subproceso identificado, permiten determinar las acciones específicas de este subproceso. La relación entre la política y las relaciones específicas para cada subproceso propician el aseguramiento de las dimensiones de este subproceso, en tanto que la política son acciones encaminadas a la ejecución del subproceso que se requiere en la planificación, ejecución, control y evaluación de la estructura y el contenido de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

La política, entonces, posibilita la consecución de una dinámica y la calidad de las tareas inherentes a los dos subprocesos determinados en el modelo de gestión de la evaluación formativa contextualizada, el de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto y el de gestión de la cultura de

perfeccionamiento profesional contextualizado proceso; estas tareas, a su vez, se expresan como síntesis en acciones para cada subproceso.

Por otra parte, los diferentes subprocesos guardan relaciones temporales y espaciales que propician una coherencia en todo el proceso al coordinarse acciones de los diversos subprocesos que en su relación permiten la integralidad en el movimiento del proceso como un todo. De ello se requiere que la política desarrollada en cada uno de los subprocesos se coordine desde una política propia que emerge del mismo contexto y del profesional docente de Educación Superior, condicionando una articulación horizontal en los diversos procesos.

Como resultado, las dimensiones de los diferentes subprocesos, desarrollados desde el modelo, han de tener una secuencia temporal y lógica, a partir de darse en unidad con la política que, de manera horizontal, se desarrollen en la institución y deberá ser regulada por la instancia de mayor nivel de decisión en la Institución de Educación Superior.

Como consecuencia de esta dialéctica, se logra una coherencia en la Institución de Educación Superior que culminará con la transformación trascendente en el perfeccionamiento profesional contextual de los docentes de la Educación Superior.

Como expresión de la dinámica es necesario trazarse el objetivo estratégico, la política, las relaciones y acciones que permiten la implementación de la propia estrategia. Vale significar que las acciones gestoras de la estrategia permiten concretar el encargo social de cada docente, por lo que, desde este punto de vista, estas acciones se van adecuando hacia la proyección estratégica de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada concebida por el docente desde la evaluación, en su contexto.

La concreción de la estrategia tiene como marco logístico dos momentos, un momento preliminar de socialización, de la aplicación del modelo y la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada y un momento de evaluación de los resultados de la aplicación del modelo y estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente; este momento es parte de la etapa del nivel de evaluación de la estrategia, sin embargo por motivo de comprensión se detalla en el epígrafe de la corroboración de resultados que se contempla en el siguiente capítulo de la investigación. Se realizaron las siguientes acciones:

- a) Socialización con los sujetos que participan.
- b) Socialización con las autoridades de la UNAE.
- c) Socialización con los especialistas. Se propone determinados parámetros para orientar el proceso:

- La comprobación de los diferentes niveles de perfeccionamiento profesional contextual de los docentes.
- Identificación de las necesidades de evaluación formativa permanente contextualizada.

Por tanto, se llega a la consideración de dos subprocesos, de ahí que se determinan como sigue:

- Primer subproceso de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto.
- Segundo subproceso de gestión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado.

### **Primer subproceso de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto**

Este subproceso tiene correspondencia con la primera dimensión de desarrollo del modelo que se plantea en el aporte teórico de esta investigación. Para la cual se diseña el siguiente objetivo:

- Gestionar la estructura de la evaluación formativa permanente y contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada, mediante la práctica de la evaluación formativa permanente contextualizada, para alcanzar una apropiación de la evaluación formativa permanente contextual.

Para dar inicio a la estrategia, se hace necesario corresponder las acciones con los pares dialécticos del modelo explicado en el aporte teórico. Para que el profesional de Educación Superior alcance el reconocimiento de las necesidades de evaluación formativa individual se llevarán a cabo las siguientes acciones:

- a) Caracterización del docente.
- b) Levantamiento de los perfiles docentes.
- c) Taller de inducción con los docentes involucrados.
- d) Diagnóstico de las necesidades de evaluación formativa permanente contextualizada.

Seguidamente se procede a realizar acciones que logran el **desarrollo de la motivación de la evaluativa formativa individual**, es así que se propician:

- a) Reunión de trabajo para consensuar los días laborales que serán destinados para dinamizar y sistematizar la implementación de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada y la logística académica pertinente.
- b) Taller de motivación desde dinámicas activas, generando reflexiones desde la propia práctica docente en relación a su evaluación.

- c) Taller de planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Para cumplir con la síntesis del anterior par dialéctico que es la **aprehensión de la evaluación como perfeccionamiento profesional individual** se procede a:

- a) Talleres de intercambio científico de ejecución de la planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.
- b) Concreción en la práctica docente de los resultados del intercambio científico de planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Para demostrar la **sistematización de evaluación formativa permanente de las experiencias en contexto** se realiza:

- a) Conformación de pares pedagógicos.
- b) Prácticas compartidas y el control de la ejecución de la planificación de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada y el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.
- c) Construcción del registro de los resultados positivos y negativos de la práctica evaluativa formativa permanente contextualizada.

### **Segundo subproceso de gestión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado**

Este segundo subproceso tiene su punto de partida en el resultado de las acciones favorecidas en el subproceso anterior, ya que de él se deriva de manera consensuada la interrelación entre los protagonistas del proceso evaluativo formativo permanente contextualizado y la realidad problémica evaluativa en que se encuentra el docente de la Educación Superior.

Se propone también un objetivo: Diseñar planificaciones de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con los contenidos de la evaluación formativa permanente contextualizada, individuales y grupales, creativos.

En este segundo subproceso son necesarias las siguientes acciones que se corresponden con los pares dialécticos del modelo explicado en el aporte teórico. A continuación, se proponen las acciones para lograr el **empoderamiento de evaluación formativa permanente experiencial contextual** mediante:

- a) Creación del grupo gestor.
- b) Diseño del plan de acción para la réplica de los resultados positivos y el diseño del plan de mejora para los resultados negativos.
- c) Ejecución del plan de acción y el plan de mejora.

Entre las acciones planteadas para gestionar el **emprendimiento de evaluación formativa permanente transformadora contextual** se procede a desarrollar:

- a) Crea y recrea estructural del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación al contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.
- b) Talleres dialógicos entre los beneficiarios de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente.

De esta manera se necesita plantearse acciones que tengan correspondencia con el **desarrollo autónomo de evaluación formativa permanente contextual**, es así que se proponen acciones como:

- a) Talleres científico metodológicos sobre la base de la innovación en la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.
- b) Conferencias especializadas sobre la gestión del proceso de evaluación formativa permanente contextualizada.
- c) Tertulia de saberes desde la generalización de las experiencias concebidas en la gestión del proceso de evaluación formativa permanente contextualizada.

El carácter dinámico evaluativo formativo permite evaluar permanentemente y en contexto en la medida que se ejecuta en todo el proceso, lo que brinda la posibilidad de reajustar a las necesidades de los docentes de Educación Superior en donde se desarrollan.

Esta proyección desarrolladora en cada subproceso promueve transformaciones en el perfeccionamiento profesional contextualizado, gestionada por los propios docentes desde su propia evaluación en su ejercicio profesional. Es capaz de planificar, ejecutar, controlar y evaluar la concreción de la estructura del proceso de la evaluación formativa contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa contextualizada.

Todo esto, a partir de reconocer la situación actual donde se reflejan los problemas, necesidades, potencialidades, y aspiraciones de los docentes, hasta alcanzar la situación deseada, con el cumplimiento de las acciones gestoras evaluativas formativas orientadas a la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

#### **Nivel IV. Evaluación de la estrategia**

La estrategia de evaluación formativa permanente contextualizada de docentes de Educación Superior, basada en patrones de logro y enfocada en dos indicadores de permanencia y contextualización, es una estrategia de gestión orientada a mejorar el desempeño profesional de los docentes mediante la aplicación de herramientas pedagógicas planificadas a corto, mediano y largo plazo.

Visión a largo plazo. Esta estrategia establece el logro de competencias directivas como recurso para el trabajo en equipo, en proyectos educativos enfocados a la realidad de cada institución. El objetivo es internalizar los valores de la cultura institucional, promover el mejoramiento curricular y el liderazgo.

La evaluación de la estrategia se realiza a través del análisis de los resultados obtenidos, el mejoramiento del desarrollo individual de los docentes y el logro de los objetivos organizacionales, enfatizando en la definición del resultado científico, sus componentes y relaciones. Los principales ejes de la estrategia son el teórico conceptual y el operativo. El itinerario científico seleccionado contribuye a aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la gestión de recursos humanos en la Educación Superior.

La evaluación de la estrategia se encuentra interrelacionada en función del desarrollo de la concreción de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente, contextualizado como procesos continuos que permiten consolidar las transformaciones del perfeccionamiento profesional de los docentes de la Educación Superior y mostrar las evidencias que dan cuenta de la calidad desarrollada en la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizado.

Los mecanismos para realizar la evaluación de la estrategia de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior, en concordancia con los momentos de desarrollo del proceso resultan: la propia estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. Estas evaluaciones subyacen del mismo proceso de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, he allí el valor agregado de la presente propuesta de investigación.

La Tabla 1, muestra en resumen los niveles que se explican en la estrategia, así como la relación estructura contenido, prevista en cada nivel en atención a las dificultades diagnosticadas.

**Tabla 1**

*Relación estructura contenido según niveles de la Estrategia*

<b>ESTRUCTURA</b>	<b>ORGÁNICA FUNCIONAL</b>	<b>CONTENIDOS</b>
NIVEL 1	Dirección de selección y evaluación docente	– Realiza el proceso de evaluación y propone mejoras de indicadores e instrumentos
NIVEL 2	Coordinación de Perfeccionamiento de la Academia	– Aprueba Informes – Propone plan de mejora
NIVEL 3	Vicerrectorado Académico de Grado y Formación	– Valida la propuesta – Toma de decisiones – Talleres de socialización para el perfeccionamiento
NIVEL 4	Concejo Superior Universitario	– Aprueba proceso – Plan de control y seguimiento – Valora incidencia de la gestión de la calidad del proceso educativo institucional

### **Conclusiones parciales del capítulo**

- El modelo de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, como aporte teórico de la tesis, revela dos dimensiones que se corresponden con la estructura de relaciones. El nivel de esencialidad por la que transita la dinámica del modelo desde las categorías que en las relaciones dialécticas moviliza la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada desde la creación y recreación de su estructura en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. La movilización permite niveles de perfeccionamiento profesional contextual cada vez más desarrollados de los docentes de Educación Superior.
- El aporte práctico concretado en la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizado, permite consolidar las acciones lógicas, metodológicas y sistemáticas desde la planificación, ejecución, control y evaluación consciente e intencional de la estructura del proceso de la evaluación en cuestión, en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada. En aras de lograr el perfeccionamiento profesional contextual de los docentes de Educación Superior contentivos del autodesarrollo.



### CAPÍTULO III

## CONSTATACIÓN DE LA FACTIBILIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PERMANENTE Y CONTEXTUALIZADA DE LOS DOCENTES DE LA UNAE





En el presente capítulo se valoran los resultados parciales obtenidos de la aplicación de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior, específicamente de la UNAE.

Se aplicaron acciones que fueron dinamizando la transformación evaluativa con el carácter de perfeccionamiento profesional contextualizado de los docentes de Educación Superior. Los resultados obtenidos manifestaron una tendencia favorable al desarrollo de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de la Educación Superior.

La estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada fue aplicada en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE). Es una de las cuatro universidades emblemáticas del país, su tiempo de creación es apenas de ocho años y la única del sector público que tiene el encargo social de formar a los futuros docentes y fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en funciones, es decir es la única universidad pública pedagógica; otra razón de su creación es contribuir a la transformación del Sistema Educativo Ecuatoriano.

La Casa Matriz está ubicada en la provincia de Cañar, cantón Azogues, parroquia Chuquipata en la República del Ecuador. En enero de 2016 se crea el primer Centro de Apoyo ubicado en la provincia de Sucumbíos perteneciente a la Región Amazónica. En septiembre de 2017 se crea el segundo Centro de Apoyo ubicado en la provincia de Manabí perteneciente a la Región Costa. Hoy por hoy son nueve los centros de apoyo que están abiertos, están presentes en las cuatro regiones del país.

La creación de los Centros de Apoyo es la concreción de la UNAE en territorio, tienen como visión cerrar la brecha de la injusticia social que el Ecuador tiene abierta por historia, sobre la base de la equidad y justicia social. Además, concreta la política pública y a través de sus procesos se genera un aporte a dicha política.

La implementación de los Centros de Apoyo emerge de la aplicación de la metodología de la teoría relacionada con: “Investigación Acción Participativa” de Fals Borda (1999); “Educación Popular” de Freire (1993) “Pensar Bien, Hacer Bien y Sentir Bien” de Álvarez (2016); en el marco del Modelo Pedagógico diseñado y aprobado para el funcionamiento de la UNAE.

En este sentido, los Centros de Apoyo, son células universitarias que van desconcentrando la gestión académica y administrativa en otros lugares del país, estratégicamente ubicados para dar respuesta a las necesidades pedagógicas y didácticas desde las diferentes ofertas académicas.

La presente propuesta fue aplicada en el Centro de Apoyo en San Vicente-Manabí, cuya planta docente se convirtió la muestra de este estudio es de cuarenta y seis profesionales de Educación Superior, fue un escenario que prestó las condiciones para la implementación práctica en la búsqueda de viabilidad, pertinencia

y relevancia social de la aplicación de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada.

### **Corroboración de los resultados de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE de acuerdo al consenso de opiniones profesionales**

Para el desarrollo de concreción de la comprobación de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE, se plantea dicho proceso sobre la base de dos momentos:

- Un momento preliminar de socialización del modelo y la posterior aplicación práctica de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada.
- Un momento de evaluación de los resultados de la aplicación de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Ambos momentos se explican a continuación.

#### **Momento preliminar de socialización del modelo y la posterior aplicación práctica de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada**

- a) Socialización con los sujetos que participan.
- b) Socialización con las autoridades de la UNAE.
- c) Validación de la propuesta con expertos.

Para ello se proponen determinados parámetros para orientar el proceso de socialización, como son:

- La comprobación de los diferentes niveles de perfeccionamiento profesional contextual de los docentes.
- Identificación de las necesidades de evaluación formativa permanente y contextualizada.

#### **a) Socialización con los profesores de la UNAE**

Esta acción se llevó a efecto mediante un diálogo propositivo de reflexión colectiva. La guía de diálogo fue elaborada con la finalidad de valorar los aportes fundamentales de la investigación y aprobar su aplicación.

Se inició con la validación de la propuesta desde los mismos sujetos participantes de la investigación en donde la propuesta hizo incidencia. Estos fueron un total de 180 docentes como muestra de 220 como población total que trabajan en la UNAE en Manabí, para un porcentaje de representatividad del 81,81 % del total. Es

fundamental escuchar las impresiones que tienen los profesores de la UNAE “de primera mano”; y es que quién más que los mismos actores de la gestión de la evaluación formativa permanente en su contexto, son los que pueden emitir juicios a manera de reflexión basándose en un diálogo propositivo, destacándose los resultados de impacto en las líneas del perfeccionamiento profesional en su contexto.

Los profesores participantes en la socialización, fueron capaces de discriminar y realizar una abstracción de la comprobación de los diferentes niveles de perfeccionamiento profesional contextual y las necesidades de evaluación formativa permanente y contextualizada. El producto elaborado desde el encuentro fue un consolidado, al tenerse en cuenta las conclusiones y recomendaciones, que conducen a afirmar la viabilidad, pertinencia y relevancia social de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

#### **b) Socialización con las autoridades de la UNAE**

Para cumplir con esta actividad se desarrollaron reuniones debidamente planificadas con las autoridades de la UNAE, las que visitan de modo frecuente al Centro de Apoyo en San Vicente-Manabí. El objetivo de este espacio académico estuvo centrado principalmente en la valoración de la estrategia de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, sustentado en el modelo de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes del Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.

En las reuniones de trabajo con las autoridades de la UNAE, también participa el colectivo docente. Se desarrolla la agenda establecida para el propósito. Se denota de manera frecuente el reconocimiento de la importancia de la propuesta. Consolidando los criterios de las autoridades, se dejó sentado lo siguiente:

- El modelo de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior tiene una lógica expresada en sus configuraciones, dimensiones y estructura de relaciones.
- La estrategia de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes y de sus rasgos de esencia, así como de sus etapas y acciones fundamentales tiene características de viable, pertinente y de impacto social.

Lo anterior mencionado en el informe conduce a valorar la propuesta:

- El modelo resulta lógico y novedoso en su estructura y está apegado a los fundamentos pedagógicos del sistema de Educación Superior ecuatoriano, ya que tiende a inspirar el desarrollo de la condición humana, esencia de la Teoría Científica Holística Configuracional de la cual emerge la construcción teórico-lógica de la propuesta.

- La validez de la construcción de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior en función de desarrollar una práctica evaluativa permanente y contextual de los docentes, en aras de lograr niveles de perfeccionamiento profesional contextual cada vez más elevados.
- La estrategia de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de la UNAE, expresa resultados novedosos, necesarios y factibles, por cuanto facilita al desarrollo de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada de los docentes de Educación Superior, donde todos los sujetos en calidad de gestores planifican, ejecutan, controlan y evalúan el proceso.

Posterior a ello se constató que las sugerencias realizadas fueron las siguientes:

- La propuesta práctica por ser transferible, debe ser profundizada en la búsqueda de su aplicabilidad a nivel general y no sólo en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.
- Comunicar el modelo y la estrategia de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior mediante publicaciones y talleres de socialización, lo que contribuya a su conocimiento y posterior aplicación consiente.
- El Modelo y la estrategia de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada es un aporte que tributa a la construcción permanente del Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.
- La flexibilidad que presenta el modelo y la estrategia da la posibilidad de que sea viable en su aplicación, por tanto, debiera ser tomada en cuenta como respuesta a las exigencias de la política pública en materia educativa en la Educación Superior en el Ecuador.

### c) Validación de la propuesta con expertos

La consulta de expertos es una herramienta útil para validar propuestas, que requirió una consideración cuidadosa de la selección de expertos, el diseño del cuestionario y el análisis de los resultados para asegurar la confiabilidad y validez del proceso de validación.

La validación de la propuesta con expertos se realizó considerando dos parámetros fundamentales:

**Primero:** la comprobación de las limitadas innovaciones en la evaluación docente. Para dar cumplimiento a este parámetro se gestó una primera reunión en donde se contextualizó la problemática.

**Segundo:** la identificación de las necesidades de la evaluación formativa permanente y contextualizada, en cara a lo planteado, se aplicó un cuestionario, en la cual participaron expertos, que se destacan:

- Dr. C. Pedro Luis Castro, investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógica de la República de Cuba;
- Dr. C. Javier Collado, Coordinador de Innovación de la Universidad Nacional de Educación.
- Dr. C. Javier Gonzáles, Coordinador de Investigación de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.

El análisis de los resultados de los expertos se centró en los elementos definidos a continuación:

- La propuesta del modelo y estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada es un aporte para la concreción del Modelo de Evaluación Profesoral, que no solo perfecciona la labor institucional: sino que favorece los procesos de evaluación y acreditación institucional.
- La propuesta es pertinente y atinada y constituye una alternativa para resolver la apuesta central de la UNAE por una evaluación formativa que de manera contextual y sistemática mejore la labor del docente universitario.
- Para ello la labor de socialización e introducción de la propuesta debe estar en permanente acompañamiento por el investigador, a la vez que se generalice de forma tal que se estandarice dicho proceso.

En este momento de la investigación se realizó un informe final, que consiste en un consolidado de la sistematización de los resultados que se iban obteniendo en cada subproceso de la aplicación del modelo y la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada. De ello se derivó como parte de un análisis cuali-cuantitativo lo siguiente:

#### **Resultados e impactos de la socialización con los docentes de la UNAE:**

- El 91% del colectivo docente plantea estructura de procesos de la evaluación formativa permanente y contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada en correspondencia con las exigencias de innovación evaluativa.
- El 82% de docentes han publicado en revistas indexadas temas referentes a la estructura de procesos de la evaluación formativa permanente y contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada desde la práctica evaluativa en su contexto.

- El 18% de los docentes han participado en Congresos Internacionales con ponencias sobre experiencias de la práctica evaluativa desde la estructura de procesos de la evaluación formativa permanente y contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada, en el marco de la innovación.
- El ciento por ciento de los docentes han participado en Congresos Nacionales, en cuanto al tema mencionado en las líneas anteriores.
- El ciento por ciento de los docentes motivados a continuar creando y recreando las propuestas de planificación, ejecución, control y evaluación de la estructura de procesos de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.
- El ciento por ciento de los docentes no le miran a la evaluación como punitiva, sancionadora o meramente técnica, sino como parte del perfeccionamiento profesional contextual.
- El 91% de los docentes están participando en el programa de doctorado en Ciencias Pedagógicas como concreción de la motivación en cuanto al perfeccionamiento profesional para enriquecer el quehacer evaluativo en su contexto.
- El 9% de los docentes están participando en programas de posdoctorado en el mismo sentido descrito en las líneas anteriores. Por lo tanto, el ciento por ciento de docentes están en la línea del perfeccionamiento profesional contextual, resultado de este proceso de investigación.

#### **Resultados e impactos de la socialización con los directivos de la UNAE:**

- Movilización del ciento por ciento de los docentes en cuanto a los niveles de perfeccionamiento profesional en su contexto.
- El presente estudio de investigación es componente transversal en la Propuesta Epistemológica Transformacional del Centro de Apoyo en San Vicente-Manabí.
- La propuesta del modelo y la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada aportan como fuentes de información al Modelo de Evaluación Institucional.

#### **Resultados e impactos de la validación de expertos en la temática:**

- El modelo y la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada aportan para cumplir con los estándares 1 y 2 del componente profesorado, dimensiones de planificación y ejecución del Modelo de Evaluación Externa de Universidades como una propuesta innovadora.

Luego de corroborar los resultados de la aplicación del modelo y estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada se puede asegurar sin duda que es viable, pertinente y de gran impacto social.

### **Valoración de los resultados obtenidos en el proceso de constatación de la factibilidad práctica de la estrategia de gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada**

La aplicación de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior fue aplicada en la Universidad Nacional de Educación en el Centro de Apoyo en San Vicente Manabí. Participaron en el proceso de investigación once docentes que conforman el colectivo.

En correspondencia con las categorías que dan cuenta de los pares dialécticos dentro de la estructura de relaciones acorde a las dimensiones del modelo de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada. En armonía con los subprocesos: gestión del proceso de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto y gestión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado, se plantea:

Subproceso: gestión del proceso de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto.

Reconocimiento de las necesidades de evaluación formativa individual:

#### **a) Caracterización del docente**

Para concretar esta acción se elaboró una ficha de caracterización. La primera versión fue puesta en debate al colectivo de docentes para la respectiva retroalimentación y aprobación. La ficha de caracterización consta de un encabezado y dos componentes. El encabezado tiene como membrete el nombre de la Institución de Educación Superior en donde se aplica la propuesta, el nombre del documento, fecha de aplicación, el nombre de quien lo elaboró y una leyenda introductoria. El primer componente está conformado por los datos informativos: nombres y apellidos de la persona a quien se aplica el cuestionario, edad, formación profesional, tiempo de permanencia como docente en la UNAE, con qué etnia, pueblo o cultura se identifica, discapacidad sí o no, tipo de docente, lugar de residencia, cuándo le aplicaron la última evaluación docente.

El segundo componente es el cuestionario, que consta de cuatro preguntas que han sido redactas de forma clara y sencilla.

## **b) Levantamiento de los perfiles docentes**

El perfil docente servirá de guía para ser un actor protagónico desde la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada que es el baremo y la brújula que va señalando las pautas para lograr la mejora permanente en el perfeccionamiento profesional contextual de los docentes de Educación Superior basado en la evaluación como su propia formación permanente en su contexto.

Contar con un perfil es un criterio determinante en la vida académica, dado que acredita al docente de Educación Superior a formarse y formar a otros docentes en aras de un perfeccionamiento profesional contextual, consciente y relevante.

Con el desarrollo de esta acción se revela la siguiente interrogante: ¿Cuál debe ser el perfil del docente de Educación Superior en un determinado contexto?

- Objetivo general: Establecer el perfil del docente de Educación Superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.

Objetivos específicos:

- Analizar el perfil del docente de Educación Superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.
- Elaborar cooperativamente los componentes del perfil del docente de Educación Superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente Manabí.
- Fundamentar los componentes del perfil del docente de Educación Superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.
- Consensuar criterios finales con el colectivo docente del Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.

A través de una reunión de trabajo, se realizaron técnicas participativas como: debate, infografía, dramatización; para el acercamiento tentativo de una propuesta de perfil del docente del Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en San Vicente-Manabí, participó el colectivo docente, llegando a conclusiones importantes.

## **c) Taller de inducción con los docentes involucrados.**

Se planifica una agenda de trabajo que tendrá una duración de tres días. Dicha agenda es contentiva de un encabezado, objetivo y el cronograma de actividades. El encabezado especifica

el nombre de la actividad, a quien va dirigido, fecha y facilitador. El objetivo orienta: Reflexionar sobre el perfeccionamiento profesional contextual de los docentes desde la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

La estructura del cronograma está diseñada en dos jornadas de trabajo, con recesos y espacios para el almuerzo. El contenido del cronograma contempla temas de diálogo, reflexión y debate que conduce al docente a sensibilizarse sobre el tema de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada. Con la concreción de esta acción se logra que los docentes identifiquen la importancia del tema de la evaluación como una oportunidad de perfeccionamiento profesional en su contexto.

#### **d) Diagnóstico de las necesidades de evaluación formativa permanente contextualizada**

La concreción de esta acción lleva a construir una encuesta que se aplica de manera individual a los docentes del Centro de Apoyo en San Vicente-Manabí. Este método de investigación en cuanto al proceso es diseñado desde identificar un encabezado de precisión para los docentes, datos informativos generales, una leyenda de especificaciones para el desarrollo. Continuando con la estructura de la encuesta, el cuestionario es semiestructurado y consta de cuatro preguntas.

Terminando con la ejecución de las acciones antes mencionadas se desarrolló el informe de la identificación de las necesidades de evaluación formativa individual acorde al contexto de los docentes.

#### **Desarrollo de la motivación de la evaluativa formativa individual:**

- a) Reunión de trabajo para consensuar los días laborales que serán destinados para dinamizar y sistematizar la implementación de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada y la logística académica pertinente.

La reunión de trabajo se lleva de acuerdo a una agenda establecida para el caso. La agenda contempla una dinámica de motivación como introducción al debate para cumplir con el objetivo propuesto. Luego del mismo se llega al consenso y se definen los martes pedagógicos y los viernes metodológicos. El martes pedagógico será desarrollado mediante una agenda de trabajo que lleve a reflexionar los resultados de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente, después de la aplicación en su práctica pedagógica con carácter de evaluativa. Desde las conclusiones y recomendaciones individuales y colectivas se toman las decisiones

sobre los temas evaluativos que necesitan ser fortalecidos desde el estudio reflexivo y mediante retroalimentaciones permanentes en colectivo.

El viernes metodológico se centra en la discusión de las nuevas propuestas evaluativas formativas permanentes y contextuales, tanto en la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

- b) Taller de motivación desde dinámicas activas, generando reflexiones desde la propia práctica docente en relación a su evaluación.

En el taller se agendan técnicas como: juego de roles y socio dramas. Al final del mismo se redactan los compromisos a los que llegan los docentes, frente a la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

- c) Taller de planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

El taller se lleva a efecto mediante la técnica de los grupos de trabajo cooperativos. El colectivo se divide en dos grupos. El primero planifica sobre la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada y el segundo planifica sobre el contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

El taller se termina con la puesta en común de las dos propuestas. Se crea la página One Drive para retroalimentar desde el intercambio de criterios.

### **Aprehensión de la evaluación como perfeccionamiento profesional individual:**

Talleres de intercambio científico de ejecución de la planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

El taller de intercambio científico se lleva mediante un coloquio, con la participación de un representante de cada uno de los grupos de trabajo cooperativo. El resultado de este taller signa las pautas de una propuesta flexible de la estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada develada en un cuadro organizativo. La propuesta flexible del contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada guarda correspondencia con lo antes expresado, develado en matrices analíticas de evaluación, denominadas también, rúbricas.

Concreción en la práctica docente de los resultados del intercambio científico de planificación de estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

Esta acción se consolida en la aplicación del cuadro organizativo y las matrices analíticas de evaluación o rúbricas.

### **Sistematización de evaluación formativa permanente de las experiencias en contexto:**

- a) Conformación de pares pedagógicos.

En consenso y diálogo se lleva a efecto la organización docente para trabajar en pares pedagógicos. Guardando la coherencia de lo individual y colectivo en la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada. Rotarán con una frecuencia de seis meses o dependiendo de las necesidades de la evaluación formativa permanente contextualizada.

- b) Prácticas compartidas y el control de la ejecución de la planificación de la estructura y el contenido del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada. Se hace efectivo mediante la sistematización de las experiencias individuales y colectivas de los docentes. Se redactó el informe de sistematización.
- c) Construcción del registro de los resultados positivos y negativos de la práctica evaluativa formativa permanente contextualizada.

Del informe de sistematización logrado en la acción anterior se consolidan los resultados para la respectiva toma de decisiones, en pro de fortalecer el perfeccionamiento profesional contextualizado de los docentes de Educación Superior.

### **Subproceso: gestión de la cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado**

Empoderamiento de evaluación formativa permanente experiencial contextual:

- a) Creación del grupo gestor.

De acuerdo a los logros en este nivel de perfeccionamiento profesional contextualizado, se hace necesario que el grupo de docentes elijan un grupo gestor para lograr el nivel de desarrollo siguiente. Las tareas encomendadas al grupo gestor son de coordinación, planificación, ejecución, control y evaluación.

- b) Diseño del plan de acción para la réplica de los resultados positivos y el diseño del plan de mejora para los resultados negativos.

El grupo gestor se encarga de esta acción, luego somete a consenso a los integrantes de todo el colectivo de docentes, para la aprobación de los mismos.

- c) Ejecución del plan de acción y el plan de mejora.

El grupo gestor es el encargado de coordinar la ejecución del plan de acción y el plan de mejora y su sistematización.

Emprendimiento de evaluación formativa permanente transformadora contextual:

- a) Crea y recrea estructura del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada en relación al contenido de la evaluación formativa permanente contextualizada.

Todo el colectivo docente tanto individual como colectivamente son capaces de planificar, ejecutar, controlar y evaluar la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, en el marco de la innovación.

- b) Talleres dialógicos entre los beneficiarios de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente.

Se publican los informes de avance y transformaciones en cuanto al perfeccionamiento profesional contextualizado de los docentes del Centro de Apoyo en San Vicente-Manabí.

Desarrollo autónomo de evaluación formativa permanente contextual:

- a) Talleres científico metodológicos basándose en la innovación en la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

A nivel interno dictan talleres que denota un nivel más desarrollado del perfeccionamiento profesional contextualizado en cuanto a la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada, en temas de evaluación que surgen como necesarios de profundizar.

- b) Conferencias especializadas sobre la gestión del proceso de evaluación formativa permanente contextualizada.

Participan 63 docentes en congresos nacionales organizados por las diferentes Universidades, Institutos y Escuelas Politécnicas del Ecuador, entre otros: Sexto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas llevado a cabo en el Instituto Tecnológico Bolivariano, Cuarto Congreso Internacional de Educación “Universidad, Aprendizajes, y retos de los objetivos de desarrollo sostenible” llevado a efecto en la Universidad Nacional de Educación. Participan 27 docentes en congresos internacionales organizados en Cuba, Venezuela, España, Colombia, Brasil y México, entre otros: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía desarrollado en Santiago de Compostela, Doceavo Congreso de Educación Superior Universidad 2020 desarrollado en la Habana en la República de Cuba. Los principales resultados de las investigaciones muestran aportes fundamentales para generar política pública en el sistema educativo ecuatoriano en cuanto a evaluación formativa.

- c) Tertulia de saberes desde la generalización de las experiencias concebidas en la gestión del proceso de evaluación formativa permanente contextualizada.

Se llevaron a efecto 33 eventos académicos que se desarrollaron bimensualmente. Los docentes comparten sus experiencias de la gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada con otros colegas de otras universidades a nivel local, provincial y nacional, mediante la exposición de los resultados de artículos científicos, capítulos de libros, entre otros.

A continuación, se presenta un análisis comparativo e interpretación de los resultados de los principales indicadores que guiaron la construcción de los instrumentos que permitieron contrastar la situación antes y después de aplicada la estrategia propuesta en la tesis. Se exponen los resultados más relevantes.

## 1. Observación a la evaluación formativa de los docentes universitarios de la UNAE. Manabí. Anexo (1)

### Dimensión: Cultura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada.

- a) Conocimientos sobre la existencia de la gestión de la evaluación formativa:
- Variable: Nivel de conocimientos, ver tabla 2.

**Tabla 2**

*Valoración Variable: Nivel de conocimientos. Diagnóstico inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
ALTO	40	22 %
MEDIO	70	39 %
SIN CONOCIMIENTOS	70	39 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

En un diagnóstico inicial un 39% de los docentes tiene al menos un nivel medio de conocimientos y otro 39% se encuentra sin conocimiento sobre la existencia de la gestión de la evaluación formativa. Esto sugiere que hay un grado débil considerable de su nivel conciencia sobre esta práctica entre el cuerpo docente.

Sobre los resultados finales, ver Tabla 3.

**Tabla 3**

*Valoración Variable: Nivel de conocimientos. Diagnóstico final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
ALTO	60	33 %
MEDIO	90	50 %
SIN CONOCIMIENTOS	30	17 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Posterior al proceso de formación, la mayoría de los docentes (83%) tiene al menos un nivel medio de conocimientos sobre la existencia de la gestión de la evaluación formativa. Esto sugiere que existe un aumento en el grado de conciencia sobre esta práctica entre el cuerpo docente.

b) Actitudes hacia la gestión de la evaluación formativa:

- Variable: Actitud, tablas 4 y 5.

**Tabla 4**

*Variable: Actitud. Diagnóstico inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
DISPUESTO	90	50 %
PREDISPUESTO	50	28 %
INDISPUESTO	40	22 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La actitud positiva y dispuesto hacia la gestión de la evaluación formativa en un diagnóstico inicial es predominante (50%). Sin embargo, es relevante observar que un porcentaje significativo (22%) muestra ninguna actitud definida.

**Tabla 5**

*Variable: Actitud. Diagnóstico final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
DISPUESTO	120	67 %
PREDISPUESTO	30	17 %
INDISPUESTO	30	17 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

En diagnóstico final, la actitud positiva y dispuesto hacia la gestión de la evaluación formativa es predominante (67%). Por otra parte, es relevante observar que aún existe un porcentaje significativo (17%) muestra ninguna actitud definida. Sería beneficioso explorar las razones detrás de esta neutralidad para mejorar la participación y colaboración.

c) Valores de la gestión de la evaluación formativa:

- Variable: Valores individuales (Evaluación según el indicador para cada docente), ver tablas 6 y 7.

**Tabla 6**

*Variable: Valores individuales. Diagnóstico inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	80	44 %
DEPENDENCIA LABORAL	15	8 %
SUPERACIÓN PROFESIONAL	120	67 %
IDENTIDAD INSTITUCIONAL	85	47 %
HONESTIDAD LABORAL	125	69 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Los valores más destacados son la superación profesional (67%) y la honestidad laboral (69%). Esto indica un compromiso generalizado con la mejora continua y la integridad en el proceso de evaluación formativa.

**Tabla 7**

*Variable: Valores individuales. Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	110	61 %
DEPENDENCIA LABORAL	20	11 %
SUPERACIÓN PROFESIONAL	150	83 %
IDENTIDAD INSTITUCIONAL	100	56 %
HONESTIDAD LABORAL	140	78 %

<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>
--------------	------------	--------------

Interpretación:

Los valores en un diagnóstico final se mantienen entre los más destacados son la superación profesional (83%) y la honestidad laboral (78%). Esto refleja la continuidad de un compromiso extendido con la mejora continua y la integridad en el proceso de evaluación formativa.

#### Dimensión: Estructura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada.

a) Necesidades de la gestión de la evaluación formativa:

- Variable: Nivel de necesidad, ver tabla 8 y 9.

**Tabla 8**

*Variable: Nivel de necesidad. Diagnóstico inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	80	44 %
MEDIA	75	42 %
ALTA	25	14 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes (44%) perciben muy poca la necesidad de gestión de la evaluación formativa. Esto puede mostrarse como un desinterés de las áreas que requieren atención y desarrollo.

**Tabla 9**

*Variable: Nivel de necesidad. Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	40	22 %
MEDIA	90	50 %
ALTA	50	28 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Luego de la aplicación de la propuesta la mayoría de los docentes (50%) perciben una necesidad media de gestión de la evaluación formativa. Esto puede indicar una conciencia equilibrada de las áreas que requieren atención y desarrollo.

b) Acciones para el logro de la gestión formativa:

- Variable: Cantidad de acciones, ver tablas 10 y 11.

**Tabla 10**

*Variable: Nivel de necesidad Diagnóstico Inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	100	56 %
MUCHAS	80	44 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Más de la mitad de los docentes (56%) informan de la implementación de pocas acciones para el logro de la gestión formativa. Sin embargo, la heterogeneidad de estas acciones sugiere que hay espacio para la estandarización y alineación de esfuerzos.

**Tabla 11**

*Variable: Nivel de necesidad Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	80	44 %
MUCHAS	100	56 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Después de la aplicación de la propuesta, aumenta más de la mitad de los docentes (56%) en informar de la implementación de muchas acciones para el logro de la gestión formativa. Lo que sugiere un avance a los resultados anteriores.

- Variable: Homogeneidad de acciones, ver tablas 12 y 13.

**Tabla 12**

*Variable: Homogeneidad de acciones. Diagnóstico Inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
HOMOGÉNEAS	80	44 %
HETEROGÉNEAS	100	56 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

**Tabla 13**

*Variable: Homogeneidad de acciones. Diagnóstico final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	60	33 %
MUCHAS	120	67 %

<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>
--------------	------------	--------------

Interpretación:

Estos resultados no mostraron un cambio evidente, consideramos no aportan negatividad a los resultados de valoración de la propuesta.

### Dimensión: Contenido de la gestión de la evaluación formativa contextualizada

a) Carácter formativo contextualizado de la evaluación:

- Variable: Carácter de la evaluación, Ver tablas 14 y 15.

**Tabla 14**

*Variable: Carácter de la evaluación. Diagnóstico Inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
EXPLÍCITO	70	39 %
IMPLÍCITO	110	61 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes (61%) perciben un carácter implícito en la evaluación formativa. Esto podría indicar la necesidad de mayor claridad y explicitación de los objetivos y procesos formativos.

**Tabla 15**

*Variable: Carácter de la evaluación Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
EXPLÍCITO	95	53 %
IMPLÍCITO	85	47 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Al aplicar la propuesta, el 53% de los docentes perciben que la evaluación formativa tiene un carácter explícito, es decir, que los criterios, objetivos y procedimientos de evaluación son claramente definidos y comunicados a los estudiantes. Esto sugiere que la evaluación formativa se lleva a cabo de manera transparente y con claridad en cuanto a lo que se espera de los estudiantes y cómo se evaluará su desempeño.

b) Movilidad de recursos de la evaluación formativa:

- Variable: Nivel de movilidad, Ver tablas 16 y 17.

**Tabla 16**

*Variable: Nivel de movilidad. Diagnóstico Inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	50	28 %
MEDIA	80	44 %
ALTA	50	28 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

El 44% de los docentes evaluados se encuentran en esta categoría, lo que indica que tienen un nivel medio de movilidad de recursos en su evaluación formativa. Es posible que utilicen una variedad moderada de recursos y métodos en su evaluación.

**Tabla 17**

*Variable: Nivel de movilidad. Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POCA	30	17 %
MEDIA	90	50 %
ALTA	60	33 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Se mantiene una movilidad de recursos variada, con una distribución equitativa entre niveles. Esto sugiere una oportunidad para mejorar la eficiencia en el uso de recursos, especialmente aquellos con menor movilidad.

c) Dinamización de formas evaluativas:

- Variable: Nivel de dinamización, Ver tablas 18 y 19.

**Tabla 18**

*Variable: Nivel de dinamización. Diagnóstico Inicial*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
ALTO	20	11 %
MEDIO	100	56 %
BAJO	60	33 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

El 33% de los docentes evaluados se encuentran en la categoría de desempeño bajo en la dinamización de formas evaluativas. Esto sugiere que tienen limitaciones en la variedad y

adaptabilidad de las formas de evaluación, lo que puede afectar la efectividad de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 19**

*Variable: Nivel de dinamización. Diagnóstico Final*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
ALTO	40	22 %
MEDIO	100	56 %
BAJO	40	22 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes (56%) informa de un nivel medio de dinamización en las formas evaluativas. Un esfuerzo adicional podría dirigirse a aumentar la innovación y variedad en las prácticas de evaluación.

## 2. Cuestionario a Directivos de la UNAE, Manabí. (Anexo 2).

Se exponen los resultados más relevantes que permiten valorar los avances en indicadores relaciones con la gestión para la evaluación formativa de docentes en la valoración de sus directivos.

Conoce Ud. que la evaluación formativa forma parte del modelo pedagógico de la UNAE, ver tabla 20:

**Tabla 20**

*Reconocimiento de la evaluación formativa como forma parte del modelo pedagógico*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	160	89 %
NO	20	11 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La gran mayoría de los docentes (89%) está consciente de que la evaluación formativa es parte integral del modelo pedagógico de la UNAE, lo cual es positivo para la implementación efectiva de este enfoque.

La evaluación formativa en este contexto adquiere entre las características que se citan las que Ud. Ver tabla 21, marque con una X:

**Tabla 21**

*Características de la evaluación formativa*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZADA	140	78 %
PERMANENTE	110	61 %
SISTÉMICA	90	50 %
SISTEMÁTICA	120	67 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes destaca la evaluación formativa como contextualizada, lo que sugiere una comprensión de la importancia de adaptarla al entorno específico de la UNAE.

Cuál es su aptitud a la hora de enfrentar el proceso de evaluación formativa contextualizada, ver tabla 22.

**Tabla 22**

*Actitudes a la hora de enfrentar el proceso*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POSITIVA	130	72 %
NEGATIVA	30	17 %
NINGUNA	20	11 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes (72%) muestra una actitud positiva hacia la evaluación formativa contextualizada, indicando un buen nivel de disposición hacia este proceso.

En este sentido se presenta dentro del proceso como un actor que se muestra, ver tabla 23:

**Tabla 23**

*Visión del desempeño como un actor del proceso*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
DISPUESTO	100	56 %
PREDISPUESTO	60	33 %
INDISPUESTO	20	11 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La mayoría de los docentes se muestra dispuesto a participar en el proceso de evaluación formativa, lo cual es esencial para su efectividad.

Reconoce la evaluación formativa contextualizada como un proceso, ver valoración en la tabla 24.

**Tabla 24**

*Reconocimiento de la evaluación formativa contextualizada como un proceso*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
NECESARIO	150	83 %
INNECESARIO	30	17 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Un proceso necesario y fundamental para el desarrollo profesional de los docentes es la evaluación formativa contextualizada, que consiste en recoger y analizar información sobre el desempeño de los estudiantes y el propio docente, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora, y tomar decisiones pedagógicas pertinentes.

La amplia mayoría de los docentes (83%) considera que la evaluación formativa contextualizada es un proceso necesario, subrayando su importancia en la mejora continua.

Sobre la pregunta, Para Ud. como docente cuáles son los principales valores que reconoce tiene el proceso de evaluación formativa contextualizada, ver tabla 25:

**Tabla 25**

*Valores que reconoce tiene el proceso de evaluación formativa contextualizada*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	120	67 %
DEPENDENCIA LABORAL	30	17 %
SUPERACIÓN PROFESIONAL	140	78 %
IDENTIDAD INSTITUCIONAL	110	61 %
HONESTIDAD LABORAL	130	72 %
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

En el proceso de evaluación formativa contextualizada, los docentes valoran aspectos como la autonomía personal, el desarrollo profesional y la ética laboral, que son fundamentales para lograr una evaluación eficaz. Estos valores implican una actitud reflexiva, crítica y comprometida con el aprendizaje de los estudiantes y el mejoramiento de la práctica docente.

Sobre las necesidades y potencialidades de lograr la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada. Un desafío importante para los docentes en la actualidad es mejorar sus prácticas evaluativas, considerando las necesidades, potencialidades y diversidad de sus estudiantes. Algunas de las necesidades

que se identifican son: mayor capacitación en herramientas de evaluación, estandarización de criterios, retroalimentación más personalizada.

Estas necesidades implican desarrollar competencias para diseñar, aplicar y analizar instrumentos válidos y confiables, así como para brindar orientaciones claras y oportunas a los estudiantes sobre sus avances y dificultades. Por otro lado, algunas de las potencialidades que se reconocen son: colaboración interdisciplinaria, aprovechamiento de tecnologías educativas. Estas potencialidades suponen crear espacios de diálogo y reflexión con otros docentes, integrar recursos digitales que faciliten la evaluación y el aprendizaje, y promover la participación activa y el autocontrol de los estudiantes en su proceso evaluativo.

Al referirse a las principales acciones que como docente deben hacer para la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada, para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, se proponen las siguientes acciones:

- Implementación de rúbricas claras que definan los criterios de evaluación y los niveles de desempeño esperados para cada actividad o proyecto. Estas rúbricas se compartirán con los estudiantes desde el inicio del curso y se utilizarán como herramienta de autoevaluación y coevaluación.
- Reuniones periódicas de retroalimentación entre el docente y los estudiantes, tanto individuales como grupales, para revisar el progreso, identificar fortalezas y áreas de mejora, y establecer planes de acción concretos. Estas reuniones se realizarán al menos una vez al mes y se registrarán en un formato estandarizado.
- Formación continua en nuevas metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo e interdisciplinario. El docente participará en cursos, talleres, seminarios y redes de intercambio profesional que le permitan actualizar sus conocimientos y competencias didácticas, así como incorporar nuevas estrategias e innovaciones en su práctica docente.

Al indagar sobre los recursos que Ud. moviliza en la gestión de la evaluación formativa contextualizada su funcionalidad, los docentes que imparten clases en línea cuentan con diversos recursos para facilitar su labor y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Entre estos recursos se encuentran las plataformas en línea para el seguimiento de los estudiantes, que permiten monitorear su asistencia, participación, rendimiento y retroalimentación. También se dispone de una biblioteca virtual, que ofrece acceso a una gran variedad de libros, revistas, artículos y otros materiales de consulta. Además, los docentes pueden recibir asesoramiento de sus colegas, que comparten sus experiencias, estrategias y buenas prácticas en la enseñanza en línea. La mayoría de los docentes informa que estos recursos son funcionales para su gestión y que les ayudan a resolver los desafíos que implica la educación a distancia.

Al abordar el carácter formativo de la gestión de la evaluación, se expuso que la retroalimentación constructiva es un elemento clave del carácter formativo, ya que permite a los estudiantes conocer sus fortalezas y áreas de mejora, así como recibir orientación para avanzar en su proceso de aprendizaje. La adaptación de estrategias según las necesidades de los estudiantes es otra forma de promover el carácter formativo, pues implica reconocer la diversidad y la singularidad de cada alumno y ofrecerle oportunidades de aprendizaje adecuadas a su nivel, ritmo e intereses. El énfasis en el aprendizaje continuo es el tercer aspecto del carácter formativo, que implica fomentar una actitud de curiosidad, indagación y reflexión en los estudiantes, así como motivarlos a buscar nuevos conocimientos y desafíos más allá del aula.

Sobre las formas evaluativas que dinamiza el directivo para la gestión del proceso, plantearon que, las formas evaluativas son las herramientas que se utilizan para medir el aprendizaje de los estudiantes en un curso o asignatura. Entre las formas evaluativas más utilizadas en la Educación Superior se encuentran los proyectos de investigación, los debates en línea (plataforma de aprendizaje) y las presentaciones multimedia. Estas formas evaluativas tienen ventajas y desafíos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar una evaluación.

Los proyectos de investigación incluyen actividades donde los estudiantes: elaboren una pregunta de investigación, revisen la literatura existente, recolecten y analicen datos, y presenten sus resultados de forma escrita u oral. Los proyectos de investigación permiten desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creativo y científico, así como fomentar el trabajo autónomo y colaborativo. Sin embargo, también implican una alta carga de trabajo tanto para los estudiantes como para los docentes, y pueden generar dificultades en la definición del tema, la selección de las fuentes, el manejo de la información y la redacción del informe.

Los debates en línea son espacios de interacción que se realizan a través de plataformas digitales, donde los estudiantes expresan sus opiniones, argumentos y contraargumentos sobre un tema determinado. Los debates en línea favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y reflexivas, así como el respeto por la diversidad de puntos de vista. No obstante, los debates en línea también presentan algunos retos, como la falta de retroalimentación inmediata, la posible desmotivación o desconexión de los participantes, y la dificultad para evaluar la calidad y profundidad de las intervenciones.

Las presentaciones multimedia son exposiciones que se apoyan en recursos visuales, auditivos o interactivos para transmitir una información o un mensaje a una audiencia. Las presentaciones multimedia permiten desarrollar habilidades de expresión oral, síntesis y creatividad, así como captar la atención e interés del público. Sin embargo, las presentaciones multimedia también suponen algunos desafíos, como la adecuación al tiempo y formato establecido, el uso adecuado de los recursos tecnológicos, y la superación del miedo escénico o la ansiedad.

Añadieron también que la participación estudiantil en la evaluación es un aspecto clave para el desarrollo de competencias y el aprendizaje significativo. Los estudiantes no son solo receptores pasivos de información, sino agentes activos que construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con diversas fuentes y situaciones. Por ello, es importante que los estudiantes participen en el proceso de evaluación, tanto evaluados como evaluadores, y que reciban una retroalimentación oportuna y constructiva que les permita mejorar su desempeño.

Para que la participación estudiantil en la evaluación sea efectiva, se requiere de recursos tecnológicos actualizados que faciliten la comunicación, la colaboración y la creatividad. Los recursos tecnológicos pueden apoyar la evaluación formativa, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por pares, así como la generación de evidencias de aprendizaje diversificadas y auténticas. Además, los recursos tecnológicos pueden contribuir a la inclusión y la equidad educativa, al ofrecer opciones de accesibilidad y adaptabilidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales. En el siguiente cuadro (tabla 26) se muestra la gestión de la evaluación formativa permanente y contextual, influencias en la actividad estudiantil, elaborada por los autores de la tesis en el proceso de aplicación y ajustes de la estrategia propuesta, para favorecer los resultados en los estudiantes.

**Tabla 26**

*La gestión de la evaluación formativa permanente y contextual, influencias en la actividad estudiantil*

<b>Metodología Estructura</b>	<b>Elementos característicos</b>	<b>Habilidades que se desarrolla</b>	<b>Contenidos</b>
Proyectos	Plantea a los estudiantes la resolución de un problema, para lo cual deben llegar a dominar ciertos contenidos y capacidades. —Toma como punto de partida una problemática real, que ojalá se asocie a la comunidad de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolución de problemas</li> <li>– Creatividad</li> <li>– Trabajo en equipo</li> </ul>	Del currículo. Inter multi y trans disciplinares. Niveles de estudio y de aprendizaje.
Portafolios	Requiere que los estudiantes archiven una serie de evidencias generadas en las diversas actividades que conforman el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metacognición</li> <li>– Orden y responsabilidad</li> <li>– Autonomía</li> </ul>	Por temas. Por unidades curriculares, Por bloques curriculares
Rúbricas	Presentan los estudiantes las dimensiones en que se evaluarán (en una actividad con anticipación), aclarando cuáles son los criterios que determinarán el nivel de logro en cada una de ellas. Los niveles de la rúbrica deben dar espacio a una gradualidad, en que se explicita si el criterio no se observa, si se ve un logro parcial o si está logrado, preferiblemente asociado a atributos medibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evaluación del aprendizaje</li> <li>– Foco en la mejora.</li> <li>– Alcance de objetivos</li> </ul>	Ritmos y estilos de aprendizaje flexibles de acuerdo a las limitaciones y potencialidades contextuales

Auto evaluación Coevaluación Heteroevaluación	Pide a los estudiantes que evalúen su propio desempeño o el de sus compañeros, de acuerdo con criterios preestablecidos y el docente constructivista como mediador del aprendizaje, quien guía, provoca, motiva, acompaña en el proceso.	– Conocimiento de sí mismo Juicio crítico – Honestidad – Auto realización – Autodesarrollo. – Proyecto de vida	Esenciales. Imprescindibles. Deseables. Personalizados. Entre pares. Realimentación. Del proceso. Aprendizaje significativo
---	--	--	--

### 3. Cuestionario a Docentes de la UNAE, Manabí.

Se presenta el resultado del tercer instrumento aplicado en la institución, que permite valorar las influencias y valoraciones de los docentes movilizados por la actividad investigativa de la tesis alrededor del tema de la evaluación formativa contextualizada. Ver tabla inicial 27 referida al reconocimiento de la evaluación formativa forma como parte del modelo pedagógico de la UNAE.

**Tabla 27**

*Sobre la evaluación formativa forma como parte del modelo pedagógico de la UNAE:*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	12	100 %
NO	0	0 %
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La evaluación formativa es un componente esencial del modelo pedagógico de la UNAE, que busca promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Todos los directivos conocen y valoran este enfoque evaluativo, que les permite orientar y mejorar su gestión educativa de manera continua y sistemática.

Sobre las características de la evaluación formativa, se aborda la siguiente tabla 28.

**Tabla 28**

*La evaluación formativa en este contexto adquiere entre las características que se citan las que Ud. marque con una X:*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZADA	10	83 %
PERMANENTE	8	67 %
SISTÉMICA	9	75 %
SISTEMÁTICA	11	92 %
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Un aspecto relevante que se desprende del análisis de las encuestas es la valoración positiva que hacen los directivos sobre la evaluación formativa como una práctica pedagógica coherente con el modelo educativo

de la UNAE. Según sus testimonios, la evaluación formativa se realiza de manera sistemática y contextualizada, lo que implica tener en cuenta las necesidades, intereses y características de los estudiantes, así como los objetivos y contenidos de cada asignatura. Además, la evaluación formativa se basa en el uso de diversos instrumentos y estrategias que permiten recoger evidencias del proceso de aprendizaje y brindar retroalimentación oportuna y constructiva a los estudiantes para mejorar su desempeño académico.

Sobre la aptitud que manifiestan los docentes con respecto a la implementación de la evaluación formativa, se presenta en la tabla 29.

**Tabla 29**

*Actitudes que manifiestan los docentes*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
POSITIVA	11	92 %
NEGATIVA	0	0 %
NINGUNA	1	8 %
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

Según los resultados de una encuesta realizada a los líderes educativos, el 92% de ellos afirma que los profesores tienen una disposición favorable hacia la aplicación de la evaluación formativa en sus aulas. Este dato es esperanzador para el éxito del proceso, ya que la evaluación formativa requiere de la participación activa y el compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes de hecho al enfrentar la evaluación formativa se muestran de diferentes maneras.

**Tabla 30**

*Valoración de su desempeño al enfrentar la evaluación formativa*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
DISPUESTO	9	75 %
PREDISPUESTO	2	17 %
INDISPUESTO	1	8 %
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La evaluación formativa es un proceso clave para el desarrollo profesional de los docentes, ya que les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora, así como recibir retroalimentación y orientación de sus pares y directivos. Según los datos recabados, la mayoría de los docentes manifiesta una actitud positiva y receptiva hacia la evaluación formativa, lo que demuestra su compromiso con la calidad educativa y el aprendizaje de sus estudiantes.

Los principales valores que reconocen los docentes tienen el proceso de evaluación formativa contextualizada se recogen en la tabla siguiente:

**Tabla 31**

*Principales valores que reconocen los docentes tienen el proceso de evaluación formativa*

INDICADOR	CANTIDAD	PORCENTAJE
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	11	92 %
DEPENDENCIA LABORAL	2	17 %
SUPERACIÓN PROFESIONAL	10	83 %
IDENTIDAD INSTITUCIONAL	9	75 %
HONESTIDAD LABORAL	12	100 %
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>

Interpretación:

La honestidad laboral es el valor que más aprecian los directivos en los docentes que participan en el proceso de evaluación formativa contextualizada. Este valor implica el compromiso con el desarrollo profesional, el respeto a las normas éticas y la transparencia en el desempeño de las funciones docentes. La evaluación formativa contextualizada es una herramienta que permite a los directivos y a los docentes reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, identificar áreas de mejora y diseñar planes de acción para alcanzar los objetivos educativos. La honestidad laboral facilita este proceso al generar confianza, colaboración y retroalimentación constructiva entre los actores involucrados.

Mencionaron los principales actores que intervienen en la gestión de la evaluación formativa contextualizada de los docentes de la UNAE, consideraron que para lograr una buena calidad educativa, se requiere de la participación activa y comprometida de diferentes actores dentro de la institución. Entre ellos, se encuentran los docentes, que son los responsables de diseñar e impartir los contenidos curriculares, los coordinadores de programas, que se encargan de supervisar y evaluar el desarrollo de los planes de estudio, y el personal de apoyo académico, que brinda asesoría y orientación a los estudiantes. Estos actores deben trabajar en equipo y coordinar sus acciones con otros departamentos, como el administrativo, el financiero y el de recursos humanos. La colaboración interdepartamental es esencial para una gestión efectiva, ya que permite optimizar los recursos, resolver los problemas y mejorar los procesos.

Sobre las principales acciones que le permiten hacer la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada en los docentes de la UNAE, refirieron que los talleres de capacitación periódicos, el establecimiento de criterios claros de evaluación, y el fomento de la retroalimentación formativa personalizada son acciones clave para mejorar el desempeño y la satisfacción de los empleados.

Estas acciones permiten desarrollar las competencias y habilidades necesarias para cumplir con los objetivos organizacionales, así como brindar un espacio de diálogo y aprendizaje colaborativo. Además, al Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

contar con criterios claros de evaluación, se facilita el seguimiento y la medición de los resultados, así como la identificación de las áreas de mejora. Por último, la retroalimentación formativa personalizada ayuda a reconocer los logros y a orientar el desarrollo profesional de cada empleado, fortaleciendo su motivación y compromiso.

Plantean que los recursos que movilizan en la gestión de la evaluación formativa contextualizada están relacionados con implementar estrategias innovadoras para mejorar el proceso de evaluación, tales como el uso de plataformas tecnológicas que permiten el seguimiento y la retroalimentación, la actualización de los materiales didácticos acordes con los estándares de calidad, y la participación de expertos externos que aportan sus conocimientos y experiencias para enriquecer las prácticas evaluativas.

Las estrategias que se utilizan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes deben ser coherentes con los objetivos y contenidos de cada asignatura. Una forma de lograrlo es mediante la implementación de evaluaciones por proyectos, que permiten valorar el desarrollo de competencias y habilidades en situaciones reales o simuladas. Además, se requieren rúbricas flexibles que establezcan criterios claros y adaptados al contexto de cada proyecto, así como métodos participativos que fomenten la intervención activa de los estudiantes en el proceso de evaluación, tanto individual como grupalmente. De esta manera, se busca promover una evaluación formativa, orientada al mejoramiento continuo y al desarrollo integral de los estudiantes.

Añaden que el carácter formativo de la gestión de la evaluación se pone de manifiesto a través de programas de desarrollo profesional continuo, la mejora constante y la adaptación de estrategias según las necesidades de los estudiantes son elementos que demuestran el carácter formativo de la educación. Estos aspectos permiten que los docentes actualicen sus conocimientos, innoven sus prácticas y respondan a las demandas de un mundo cambiante. Así, se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y se fomenta una cultura de aprendizaje permanente.

Aportan que, en el ámbito educativo, es fundamental mantener una comunicación abierta con los estudiantes, los colegas y las familias, para favorecer el intercambio de información, las expectativas y los objetivos de aprendizaje. Asimismo, se debe prestar atención a la diversidad estudiantil, reconociendo las características, necesidades e intereses de cada alumno y alumna, y ofreciendo oportunidades de aprendizaje diferenciadas y personalizadas. Por último, es imprescindible actualizar constantemente las estrategias de evaluación, para que se ajusten al entorno educativo cambiante y reflejen el progreso y los logros de los estudiantes de manera válida, fiable y transparente. Estos tres aspectos son clave para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes.

## Conclusiones del capítulo

- Los resultados demuestran claramente la pertinencia del modelo de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada, la viabilidad de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada.
- La aplicación de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior, devela de manera lógica y sistemática las acciones contempladas en la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada. Además, da cuenta de los niveles de desarrollo más elevados del perfeccionamiento profesional contextualizado de los docentes de Educación Superior.



## CONCLUSIONES GENERALES





## CONCLUSIONES GENERALES

El estudio realizado desde la epistemología de las Ciencias de la Educación comprueba los vacíos teóricos que existen en cuanto al proceso formativo permanente de los docentes de educación básica superior y su gestión, por lo que fue indispensable adentrarse en la solución de los problemas existentes, sobre todo con una nueva mirada en el orden epistémico que explicara e interpretara el proceso de formación permanente de los docentes.

Las insuficiencias teóricas dan cuenta de una desvinculación de la estructura y contenido de la gestión evaluación formativa permanente y contextualizada, así como la carencia de una concepción conceptual del proceso, que al suplirse favorece la resolución de la problemática de estudio para los docentes de la UNAE.

Se revela durante la investigación que las múltiples relaciones esenciales del proceso modelado permiten dilucidar el carácter dialéctico, holístico, complejo, consciente y dinámico de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada, todo lo cual apunta a revelar la Estrategia de gestión formativa permanente de los docentes, que se erige en concreción de la praxis pedagógica, de donde emergen acciones gestoras formativas que permiten proyectar y viabilizar el proceso de gestión formativa permanente a partir del establecimiento de los fines.

Se corroboró el valor científico y la autenticidad del Modelo y la Estrategia de gestión de la evaluación formativa y permanente de los docentes propuestos por el autor, a través del desarrollo de la socialización con los especialistas y autoridades del Ministerio de Educación, así como su aplicación; se connotan como viables para perfeccionar la pertinencia del desempeño profesional de los docentes.

Los resultados de las diferentes evaluaciones evidencian una transformación sustancial en cuanto a la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada reflejada en el desempeño profesional pertinente de los docentes de la UNAE.

## RECOMENDACIONES

Promover en el Sistema Educativo Nacional otras investigaciones que revelen la esencia del proceso formativo permanente, a partir de la experiencia científica de esta investigación, en los diferentes contextos donde se puedan realizar acciones de postgrado, basándose en las especificidades de los docentes y las particularidades de los diferentes contextos donde estos se desarrollan.

Por la flexibilidad del modelo se puede aplicar en las diferentes formaciones no solo en el ámbito docente de la Educación Superior, sino también para otras educaciones, Integrar la estrategia de gestión formativa

permanente en el Sistema Educativo Nacional y en los programas de capacitación que tiene el Ministerio de Educación

Esto asegurará la calidad de la educación y la mejora continua en los procesos enseñanza aprendizaje.



## BIBLIOGRAFÍA





## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Triviño, M. L. (2021). *Guía práctica para la creación y evaluación de los resultados de aprendizaje en Educación Superior*. (1ed.). Fundación Universitaria San Mateo. <https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/229648>
- Alarcón Pinto, F. M. (2023). La gestión educativa y la calidad del servicio educativo. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, política y valores*, 11(1). <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3697>
- Alfonso, F. (2020). *Evaluación formativa durante la cuarentena*. UNIANDES. <http://funes.uniandes.edu.co/17935/>
- Álvarez de Zayas, C. M. (2020). *La escuela en la vida: Didáctica*. Estuocu. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-gabrielamistral/taller/didacticacarlos-alvarez/60933242>
- Álvarez, F. (2016). Educación, Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien. *Universidad Emblemática de Formación de Maestros y Maestras Para el Buen Vivir*, 1-14.
- Álvaro Estramiana, J. L. (2015). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid, siglo XXI. <https://es.scribd.com/document/258441780/Psicologia-Social-PerspectivasTeoricas-y-Metodologicas-Jose-Luis-Alvaro-Estramiana>
- Antúnez, S. (1996). Gestión autónoma en los centros escolares. *Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica*.
- Ayala, D. J. B., Cevallos, E. P. V., Álvarez, L. F. A., & Zapata, T. G. (2016). Evaluación del clima organizacional del personal docente de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Chimborazo-Ecuador. *Industrial data*, 19(2), 59- 68. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81649428008.pdf>
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de educación a distancia*. (50). <https://www.um.es/ead/red/50/barbera.pdf>
- Barcelos, S. D. M. V., Campos, G. E. C., & da Silva Lima, M. V. (2021). Importância da Filosofia na educação básica e na universidade. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-8. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6215>.

- Beltrán Agudelo, L. A., Pacheco Rivera, C. H., Guerrero Escobar, J. I. (2018). *Evaluando la evaluación: reflexiones en torno a la evaluación en la Educación Superior y experiencias pedagógicas: (ed.)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/126071>
- Bernal, O., Anastasio, Y. J., Santiago, M. D., Francisco, J. (2018). *Psicología social de la educación*. Colecciones: Psicología.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743565>
- Blanco Fernández, A., Alba Ferré, E., Asensio Castañeda, E. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Narcea Ediciones.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/46035>
- Blanco Fernández, A., Learreta, B. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Editores: Narcea.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=395571>
- Bonsón, M., Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 87-100.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302116>
- Brown, S. A., Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. (Vol. 5). Narcea Ediciones.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2977>
- Brown, S., Pickford, R. (2016). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior: (ed.)*. Narcea Ediciones.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/46170>
- Cabrera, R. (2024) *La evaluación formativa como aprendizaje de calidad*. Rededuca.  
<https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/evaluacion-formativa-aprendizaje-calidad>
- Capote Castillo, M., Lezcano Gil, A.M., Robaina Acosta, I. (2022). Evaluación formativa y desarrolladora en universidades cubanas. *Didascalía* 13(4), octubre-diciembre.  
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1305/1572>
- Cardona Acuña, L., Esquiaqui Mendoza, Y., Mendoza Castillo, B. (2022). *La evaluación formativa como punto de partida para transformar las prácticas pedagógicas en la básica primaria de la Institución Educativa*

*Académica y Técnica de Loma Arena*. [Tesis de maestría. Universidad de Cartagena, Colombia].  
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/16095>

Cegarra, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y postgrado*, 26(1), 65-90.  
<https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406004.pdf>

Chávez García, F. J., Sánchez, L. R., Hatzfeld, D. (1996). Topographic site effects and HVSR. A comparison between observations and theory. *Bulletin of the Seismological Society of America*, 86(5), 1559-1573.  
<https://pubs.geoscienceworld.org/ssa/bssa/article/120199/Topographic-siteeffects-and-HVSR-A-comparison>

Cielo, C., Ospina, P., Vega, C. (Eds.). (2016). *Reforma y renacimiento: conversaciones docentes sobre la reforma universitaria en Ecuador*. Corporación Editora Nacional.  
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/reforma-yrenacimiento-conversaciones-docentes-sobre-la-reforma-universitaria-enecuador/>

Coll, C., Barberà, E., Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 111-132.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037000760087991>

Collier, G., Minton, H. L., Reynolds, G., Pérez, A. G. (1996). *Escenarios y tendencias de la psicología social*. Anaya-Spain.

Cruz López, Y., Cruz López, A. K. (2008). La Educación Superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293-311.  
<https://www.scielo.br/j/aval/a/NDYYtjTPZwGXXxvVhKV7zTz/?lang=es>

Denis, D. L., Jiménez, L. A., Diéguez, R. (2015). La evaluación profesionalizante desde su constructo epistemológico. *Multiciencias*, 15(2), 196-202.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90443048009>

Díaz Tenza, P. J. (febrero de 2023). *Evaluación formativa en el aprendizaje competencial*. Magisterio Dossier.  
<https://www.magisnet.com/2023/02/evaluacion-formativa-en-el-aprendizaje-competencial/>

Dochy, F., Segers, M., Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la red estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.  
<https://revistas.um.es/redu/article/view/20051>

- Doise, W. (2002). Da psicología social à psicología societal. *Psicología: teoría y pesquisa*, 18(1), 027-035.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?lang=pt>.
- Eisner, E. (2002). Estándares para las escuelas. ¿Una ayuda o un obstáculo? *EISNER, E. La escuela que necesitamos: ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu*, 248-264.  
[https://idoc.pub/documents/eisner-elliott-la-escuela-que-necesitamospdf-143055z9j24j#google\\_vignette](https://idoc.pub/documents/eisner-elliott-la-escuela-que-necesitamospdf-143055z9j24j#google_vignette)
- Escudero, T. (2003) Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*. 9(1).  
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>
- Estévez Solano, C. (1997). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Colección MESA REDONDA, (41).  
<https://www.magisterio.com.co/shop/evaluacion-integral-por-procesos-una-experiencia-construida-desde-el-aula/>
- Estrada Paiz, E. (2017). El docente como gestor de su propia evaluación. Zárate Moreno, L. G.(ed.), *Alternativas para nuevas prácticas educativas. II Congreso Internacional de Transformación Educativa* (pp. 114-127). Amapsi Editorial.
- Evans, D., Toral G, Yarrow N, De Gregorio S. (2015). Desarrollar profesores de excelencia. *En capítulo 4 del libro: profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Barbara Bruns y Javier Luque; Grupo del Banco Mundial*.  
<https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanishexcellent-teachers-report.pdf>
- Fals Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90.  
<http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- Farieta, A., Aguilera Prado M. (2017). *Evaluación de la Educación Superior: una mirada desde Latinoamérica*. Editorial: Editorial Uniagustiniana.
- Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L., Asún Dieste, S., Romero Martínd, R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000200039](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200039)

- Freire, P. (1993). Educación popular. *Cuadernos de Educación*, 167, 39-50.  
[http://www.lhblog.nuevaradio.org/b2-img/freire\\_argentina.pdf](http://www.lhblog.nuevaradio.org/b2-img/freire_argentina.pdf)
- Fuentes González, H. C. (2009). *El proceso de investigación científica desde la Teoría Holístico-Configuracional*. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran".
- Fuentes González, H. C., Estrabao, A., Macía, T. (2003). La universidad y su gestión; una mirada dialéctico-holística. *Santiago de Cuba, CeeS Manuel. F. Gran, Universidad de Oriente*.
- Fuentes González, H. C., Valiente, I. B. A. (2002). Concepción Holístico-Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. *Santiago*, (98), 198-206.  
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA146633592&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00489115&p=IFME&sw=w>
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, (10), 17-28.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407961.pdf>
- García Acosta, J. G., García González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Rev. Cubana Edu. Superior* 41(2); mayo-ago. 2022 Epub 10-mayo-2022.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142022000200022](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200022)
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2).  
<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3136>
- García Gallegos, K. H., Rodríguez Saif, M. J., Sarmiento-Berrezueta, S. M., Viltre Calderón, C. (2023). Análisis histórico reflexivo sobre la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior. *Acción y Reflexión Educativa*. 48, enero- diciembre.  
<http://portal.amelica.org/amei/journal/226/2263743018/html/>
- García Gallegos, K. H., Sarmiento Berrezueta, S. M., Rodríguez Saif, M. J. (2020). Propuesta epistémica de la evaluación formativa contextualizada de los docentes de Educación Superior en Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 11(5), 117-133.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805940>
- García Gallegos, K. H., Sarmiento Berrezueta, S. M., Rodríguez Saif, M. J., Viltre Calderón, C. (2023) Apuntes epistemológicos de la gestión de la evaluación formativa de los docentes en la UNAE. Estado actual de la problemática. *Revista*

<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3359>

García Gallegos, K. H., Sarmiento Berrezueta, S. M., Rodríguez, M. J. (2016). Proceso de formación permanente del profesional de la educación superior en el contexto ecuatoriano. *MediSan*, 20(11), 2430-2433.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1029-30192016001100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1029-30192016001100014)

González Beade, I. (2023). Importancia de la evaluación formativa desde la diversificación del currículo. *Revista Scientific*, 8(28).

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.27.6.119-133>

Grisez, J. (1977). *Métodos de la psicología social* (Vol. 3). Ediciones Morata.

Guevara Moreno, P., Montales Sánchez, R. (2017). *Retos en el quehacer docente y la gestión educativa. Tomado del libro: Alternativas para nuevas prácticas educativas*. [II Congreso Internacional de Transformación Educativa]. Amapsi Editorial.

Guiddens, A. (1991) *Sociología*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Gutiérrez, O. B. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*, (9), 111 -130.

<https://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>

Hamodi Galán, C., Barba Martín, R. A. (2021). *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*: (1 ed.). Dextra Editorial.

<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/228497>

Heinich, N. (2004). *La sociología dell'arte*. [trad. di Graziella Zattoni Nesi]. Il mulino.

Hernández Suárez, C. A., Gamboa Suárez, A. A., Avendaño Castro, W. R. (2020). Scientific skills in the physics learning process. A pilot study in secondary education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1674, No. 1, p. 012010). IOP Publishing.

<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1674/1/012010/meta>

Hernández, M., Tigrero, F. E., 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).

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402316.html>

- Hollander, E. P., Leal, A. C. (1976). *Principios y métodos de psicología social*. Amorrortu.  
<https://www.amorrortueditores.com/Papel/9789505181810/Principios+y+m%C3%A9todos+de+psicolog%C3%ADa+social>
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata.  
[https://www.google.com/cu/books/edition/%20Evaluaci%C3%B3n,%20%C3%A9tica%20y%20poder/\\_I\\_xZzsxQZPQC?hl=es&gbpv=1](https://www.google.com/cu/books/edition/%20Evaluaci%C3%B3n,%20%C3%A9tica%20y%20poder/_I_xZzsxQZPQC?hl=es&gbpv=1)
- Judin, P., Rosental, M. (1965). *Diccionario de filosofía y sociología marxista*. Seneca.  
<https://www.filosofia.org/urss/dfsm1965.htm>
- Juste, R. P., Rupérez, F. L., Ortiz, M. D. P., Fernández, P. M. (2000). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. (Vol. 81). Narcea Ediciones.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10178>
- Kneller, G. F. (1967). *Introducción a la filosofía de la educación: análisis de las teorías modernas*. Norma.  
<https://www.worldcat.org/title/introduccion-a-la-filosofia-de-laeducacion-analisis-de-las-teorias-modernas/oclc/10427935>
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior: formación para la excelencia* (Vol. 8). Narcea Ediciones.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000400010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000400010)
- Lago Suárez, V., Quintana Díaz, A., Travieso Valdés, D. (2023). Influencia del sistema de evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la ELAM. *Revista Cubana de Educación Superior*. 42(especial).  
<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/8453>
- Ley Leyva, N. V., Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(6).  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2400>
- Londoño Orozco, G., Cano García, E. (2015). *Formación y evaluación por competencias en Educación Superior*. (1ed.). Universidad de La Salle Ediciones Unisalle.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/215042>
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 41-60.  
[https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

- López Pastor, V. M. (2016). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*: (1ed.). Narcea Ediciones.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/45947>
- Lucea, J. D. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Editorial Inde.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2672714.pdf>
- Martínez Molina, O. A., Rodríguez Rensoli, M., García Felipe, F. (2018) Educación Continua de la UNAE: Un modelo que aporta a la Transformación Educativa del Ecuador. *Estudios sobre Educación*. 3(8).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7011902.pdf>
- Marulanda, N., Rojas, M. D. (2019). Ética en instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información tecnológica*, 30(3), 269-276.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642019000300269](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000300269)
- Mayorga Fernández, M. J., Sepúlveda Ruiz, M. P., García Vila, E. (2023). La evaluación formativa: una actividad clave para tutorizar, acompañar y personalizar el proceso de aprendizaje. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 80-97.  
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Miguélez, M. M. (2000). Análisis crítico de una metodología holística utópica. *Acción pedagógica*, 9(1), 34-41.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973282>
- Miranda Jaña, C. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 63-78.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100004)
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), julio-diciembre, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.  
[https://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Abstract\\_44740211\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Abstract_44740211_2.pdf)
- Morales Lobo, M., Fernández, J. G. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Biblioteca Innovación Educativa.

- Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*. 15(2).  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>
- Navarro Miranda, I. (2007) *El Autoconocimiento como Estrategia para un cambio en el Desempeño de los Docentes del Instituto Tecnológico de Tepic, para el Ciclo 2005-2006*. [Tesis de Maestría en Educación Superior. Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit].
- Novo Borges, A. M. (enero de 2023). *Evaluación formativa: una oportunidad para avanzar en la profesionalización*. [Mundos de la Educación].  
<https://www.eiie.org/es/item/28168:evaluacion-formativa-una-oportunidad-para-avanzar-en-laprofesionalizacion>
- Ochoa, M. (noviembre de 2023). *Evaluación formativa en el aula: estrategias innovadoras y significado educativo*. [Edifice].  
<https://edifice.io/es/evaluacionformativa-en-el-aula-estrategias-innovadoras-y-significado-educativo/>
- Orbe Cárdenas, L. F. (2011) *Propuesta de evaluación del desempeño docente para el colegio nacional San Pablo de Otavalo* [Tesis de Maestría, Quito, Ecuador].  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4960>
- Ospina Lozano, L. E., López Valek, F. N. (2023). Fundamentos pedagógicos para una evaluación de la calidad educativa. (Capítulo IV). En: Portilla, M. (Ed. científica). *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (pp. 77-100). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.  
<https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/501/699/9399?inline=1>
- Paitan Compi, E. L., Aguirre González, M. E. F., Ñaccha Casa Verde, C. B., Sigueñas Rodríguez, C. S., Melgar Morán, L. A. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Research Gate*.  
[https://www.researchgate.net/publication/352273421\\_Importancia\\_de\\_la\\_filosofia\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/352273421_Importancia_de_la_filosofia_de_la_educacion_en_el_siglo_XXI)
- Pérez González, O. L., Martínez Mora, A., Triana Hernández, B. M., Garzal Leal, E. J. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 161-168.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7265643>
- Pérez Pueyo, Á., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Capllonch Bujosa, M., Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el

Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-20.html>

Pérez Sánchez, A. M., Bustamante, L. M., (2004). La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. *Educación Médica Superior*, 18(4), 1 -1.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000400005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000400005)

Pérez Vázquez, N., León Veitía, L. G., Vázquez Bermúdez, A., Ferriol Rodríguez, M. R., Gutiérrez Pérez, E. T., Negrin Jurajuria, A. (2023). Sistema de acciones educativas para la evaluación integral del residente de Oftalmología. *Edumecentro*, 15.  
<https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2358/html>

Pesántez Avilés, F. (2014). *Indicadores de gestión y calidad en la Educación Superior: un modelo de evaluación para la Universidad Politécnica Salesiana*: (1ed.). Ediciones Abya-Yala.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/79155>

Pinto, M. (2019). *Evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior: modelos, métodos e instrumentos*: (ed.). Alfagrama Ediciones.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/188300>

Ponce Aguilar, E. E., Marcillo García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260.  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/1216/1985>

Popham, W. J. (2013) *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. España: Narcea.  
<https://www.redage.org/publicaciones/evaluacion-trans-formativa-el-podertransformador-de-la-evaluacion-formativa>

Porras, G., Somrah, V. (2018). *Evaluación de la formación por competencias en la Educación Superior a través del Modelo de Gestión SAE-UC*: (ed.). D Universidad de Carabobo.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/124105>

Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: AIQUE.  
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L2.pdf>

- Prieto Moreno, B., Borrás Atiénzar F. (2020). *Modelos para el análisis, medición y evaluación del capital intelectual en las universidades*. [12do. Congreso Internacional de Educación Superior]. <https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/127967>
- Ramírez, R., Minteguiada, A. (2010). Transformaciones en la Educación Superior Ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencias de la nueva constitución política. *Revista ESS*, 15(1), (pp.129-154).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191819>
- Sánchez Flores, J., Solís Trujillo, B. P. (2023). La evaluación formativa: un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente. *Conrado* 19(90):196-202. Epub 27-Feb-2023.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-86442023000100196&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442023000100196&lng=es&nrm=iso)
- Sánchez González, M. P. (2016). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación: en Educación Superior: (ed)*. Narcea Ediciones.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/46023>
- Sánchez Peña, H., Ipushima Ochavano, D., Solís-Trujillo, B. P. (2023). Aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de Educación Superior. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.* 7(27). Epub 09-Ene-2023.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642023000100254](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100254)
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation (Vol. 1, pp. 39-83)*. Chicago, IL:Rand McNally (18) (PDF) *Formative Assessment: Getting the Focus Right*.  
[https://www.researchgate.net/publication/248940867\\_Formative\\_Assessment\\_Getting\\_the\\_Focus\\_Right](https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right)
- Segura Castillo, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00118.pdf>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html>.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares (Vol. 10)*. Barcelona: Editorial Graó.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PLj34PiFicUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Stake+\(2006\).+Eval](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PLj34PiFicUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Stake+(2006).+Eval)

[uaci%C3%B3n+comprensiva+y+evaluaci%C3%B3n+basada+en+est%C3%A1ndares&ots=BUJycUjw4T&sig=tsOI-AhhpKsoz4Wr3Vzf3nyZijk](https://www.researchgate.net/publication/331111111)

- Stufflebeam, D. L., Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons. <https://archive.org/details/evaluationtheory0000stuf>
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación universitaria*, 14(3), 37-46. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062021000300037](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000300037)
- Torres, A. R. (2013). La evaluación formativa. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular. *Departamento de Evaluación de Aprendizajes*, 23(2), 1-33. <http://es.slideshare.net/Socialesdigital/evaluacion-formativa-24431357>
- Torres, P. (2016). ¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(1). <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=2602522>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University. <https://www.amazon.com/Basic-Principles-Curriculum-InstructionRalph/dp/022608650X>
- UNAE (2019) *Modelo pedagógico de la UNAE*. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Universidad de Carabobo. (2020). *Evaluación de la formación por competencias en la Educación Superior a través del Modelo de Gestión SAE-UC*. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/81113/gporras.pdf?sequence=3>
- Valero García, M., de Cerio, L. M. D. (2005). Autoevaluación y coevaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. In *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática (SINDI)*, Granada (pp. 25-32). <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/ProcSindi/P2005/1238.pdf>
- Van der Bijl, B. (2015). La evaluación de carreras universitarias en el Ecuador ¿Desde qué concepción de educación? *Anales. Revista de La Universidad de Cuenca*, 52, 9-22. <https://universidadsociedadec.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/informe-final-estudio-ceaaces.pdf>

Villamizar Rodríguez, J. Á. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541 -544.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603115.pdf>

Vive UNIR. (2020, Julio 17). *Evaluación educativa: en qué consiste, importancia y sistemas habituales empleados para evaluar*. UNIR; UNIR.

<https://www.unir.net/educacion/revista/evaluacion-educativa/>

Zúñiga Arrieta, S., Segura Castillo, M. A. (2023). Acercamiento al proceso de evaluación para los aprendizajes formativa con sentido ético. *Innovaciones Educativas* 25(38) San José Jan./Jun.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322023000100129](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000100129)

## EPÍLOGO

**María Nitza Bonne Gali, PhD. (Cuba) <sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-365-5190>

La gestión de los procesos formativos, constituye una condición necesaria para el logro de la calidad en la educación superior, en este sentido, empeños dirigidos a priorizar la contribución del contexto en la evaluación formativa de los docentes de la educación superior, adquieren relevancia científica y metodológica.

En la contemporaneidad, las instituciones educativas asumen la evaluación formativa como condición y/o proceso que favorece una mirada más integral de este proceso donde no se toma en consideración solo al estudiante sino los múltiples factores y circunstancias que inciden en este particular.

El texto que se presenta aborda de una manera convincente una visión diferente de la evaluación formativa la que se singulariza a partir de identificar y asumir los retos y desafíos del entorno y el enfoque innovador en su concepción, lo cual enriquece la gestión de los procesos formativos en el Ecuador.

La obra está compuesta por tres capítulos dirigidos a la fundamentación epistemológica de la gestión del proceso de evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, la sustentación de la estrategia para la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior.

Se destaca como aspectos muy logrados lo concerniente a la sustentación a la relación dialéctica entre la estructura y el contenido del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada; a la vez que ressignifica el carácter intencional de la gestión de la práctica de la evaluación formativa vinculada con la cultura de perfeccionamiento del profesional de la Educación Superior.

El autor logra en apretada síntesis justificar el perfeccionamiento del ejercicio docente en la Educación Superior, a tenor de las transformaciones del contexto y del propio sujeto, lo que favorece la formación integral

Ofrece una actualización del estado del arte lo cual refleja la pertinencia y actualización del estudio realizado, se aprecia un uso adecuado y rigurosa de las categorías propias del área del conocimiento, los resultados que se ofrecen constituyen un aporte de incalculable valor para la calidad total del proceso formativo, lo cual es debidamente sustentado por las transformaciones en la unidad de observación escogida.

---

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas, en la Universidad de Oriente (2011). Maestría en Investigación Educativa, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García (2003). Licenciada en Educación, especialidad Historia y Ciencias Sociales, Instituto Superior Pedagógico, Frank País García (1982). Docente en el Instituto Superior Politécnico de Lunda Sul, Angola. Docente del Grupo de Calidad de la Vicerrectoría Primera en la Universidad de Oriente, Cuba. [marianitza155@gmail.com](mailto:marianitza155@gmail.com)

La singularidad del texto se revela en el abordaje contemporáneo desde las ciencias de la educación a la categoría contexto, la literatura declara los elementos de contacto entre escenarios escolares y el contexto asumiendo este último como campos sociales de interacción con presencia de aspectos objetivables de la cultura; lo anterior supone una visión dinámica del contexto escolar matizado por la evaluación formativa.

Es loable la intención del autor cuando muestra la evolución del proceso de evaluación y al mismo tiempo identificar las brechas que subsisten en las relaciones entre el proceso en sí mismo, estrategias y niveles y el contenido, todo lo cual es sistematizado y elevado a la categoría de resultado científico consistente en la estrategia de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior, que sustentada en un modelo de gestión se erige en expresión armónica y dinámica entre la estructura y el contenido del proceso de evaluación formativa, evidencie las cualidades de permanencia y contextualización, que contribuyan al perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior en Ecuador.

El constructo teórico que emerge en el texto evaluación formativa contextualizada, es el resultado de la sistematización de este particular y su rasgo distintivo se ubica en el reconocimiento y armonización de las particularidades del contexto, el contenido y las estructuras del proceso.

Se considera importante destacar el lenguaje sencillo y claro que se emplea, lo que garantiza una adecuada comprensión del texto, que lo hace asequible a público especializado o no, de manera que se garantiza un alcance social muy valedero y pertinente.

Mención especial merece la modelación del proceso de gestión de la evaluación formativa contextualizada, el que logra en apretada síntesis remodelar la situación y condiciones actuales del proceso, la determinación de las premisas como condición expresa del marco en que se modela el proceso adquieren relevancia en la medida que lo ontológico resalta la condición humana y su tratamiento desde la preparación permanente del sujeto que evalúa y es evaluado, lo que connota el papel activo de este agente de cambio en la asunción de nuevas y mejoradas prácticas evaluativas.

El propio potencial de los docentes, a través de la concreción de su quehacer pedagógico, le permite repensar y redescubrir sus fortalezas que son garante del profesionalismo que poseen. De esta manera, se hace necesario, el establecimiento de una nueva forma organizada y proyectiva de la gestión de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes.

Es válido destacar en la modelación realizada la contextualización como elemento garante de la adaptabilidad a nuevas necesidades específicas de cada institución y/o programa, lo cual unido a la definición clara de objetivos, control de expectativas, permite dar seguimiento al proceso de mejora continua el que es consustancial al proceso de la evaluación formativa contextualizada

El modelo da cuenta de dos dimensiones de esencia en el proceso, de gestión de la práctica de la evaluación formativa permanente en contexto y cultura de perfeccionamiento profesional contextualizado.

Las relaciones lógicas y sistemáticas que guardan estas dimensiones del modelo, dan cuenta de una estructura de relaciones dialécticas que se dinamizan a medida que se recrean las dimensiones antes mencionadas.

Las relaciones antes descritas emergen una regularidad que expresa la lógica de gestión de la evaluación formativa mediada por la formación permanente contextualizada de los docentes universitarios. Revelar la regularidad enunciada supone un aporte teórico sustancial a las Ciencias de la Educación

Un elemento enriquecedor de la práctica educativa en el contexto que se analiza lo es sin duda la concepción de la estrategia de gestión del proceso de la evaluación formativa permanente y contextualizada de los docentes de Educación Superior, la que se define como una intención voluntaria y permanente en base a las potencialidades de cada uno de los actores del proceso de evaluación formativa permanente en sus propio contexto, a partir de considerar la necesidad y la significación de responder con excelencia al perfeccionamiento profesional contextual; cuya planeación, ejecución, control y evaluación es responsabilidad de los mismos involucrados, y donde se generan acciones gestoras de evaluación formativa permanente y contextualizadas en función de la estructura con el contenido de la evaluación formativa permanente y contextualizada.

La estrategia aquí expuesta es expresión de la naturaleza del proceso en el cual se introduce y se aplica, por lo tanto, constituye una lógica formativa que ha de caracterizar todo el quehacer de gestión de la evaluación formativa permanente contextualizada, a la vez que tiene un carácter adaptativo en sus acciones.

Es digno resaltar como en virtud de la introducción parcial de los resultados en la práctica en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE), se elevaron sustancialmente la participación de docentes en publicaciones y eventos, datos que dan cuenta del impacto del estudio en la institución donde fue aplicada.

Queda resaltar desde estas páginas la honda significación que supone para las Ciencias de la Educación realizar estudios de esta naturaleza, la filosofía KAIZEN muestra que el cambio es el camino y este transita por la contextualización permanente de las prácticas evaluativas, los investigadores de esta temática encuentran en este texto una sistematización teórica y práctica de la gestión válida para las instituciones educativas del área geográfica.

Su lectura será no solo fuente de satisfacción sino esencialmente fuente de crecimiento personal y profesional.



## ANEXOS





## ANEXO 1

### Guía de observación a la evaluación formativa de los docentes universitarios de la UNAE. Manabí.

**Objetivo:** Determinar las características de la gestión de la evaluación formativa de los docentes universitarios de la UNAE, Manabí.

#### 1. Datos generales

Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de culminación \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Actor implicado en la gestión de la evaluación formativa contextualizada: \_\_\_ Directivo \_\_\_ Docente a tiempo completo \_\_\_ Docente a tiempo parcial \_\_\_ Tutor \_\_\_ Otro profesor

#### 2. Dimensión: Cultura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada

a) Conocimientos sobre la existencia de la gestión de la evaluación formativa: \_\_\_

Si \_\_\_ No

- Nivel alto de conocimientos: \_\_\_
- Nivel medio de conocimiento: \_\_\_
- Sin conocimientos: \_\_\_

b) Aptitudes hacia la gestión de la evaluación formativa: \_\_\_ Positiva \_\_\_ Negativa \_\_\_ Ninguna

- Dispuesto: \_\_\_
- Predispuesto: \_\_\_
- Indispuesto: \_\_\_

c) Valores de la gestión de la evaluación formativa: \_\_\_ Positivos \_\_\_ Negativos \_\_\_ Ninguno

- Responsabilidad individual: \_\_\_
- Dependencia laboral: \_\_\_
- Superación profesional: \_\_\_
- Identidad institucional: \_\_\_
- Honestidad laboral: \_\_\_

#### 3. Dimensión: Estructura de la gestión de la evaluación formativa contextualizada

a) Necesidades de la gestión de la evaluación formativa: Si existe: \_\_\_ No existe: \_\_\_

- Poca necesidad: \_\_\_

- Media necesidad: \_\_\_\_
- Alta necesidad: \_\_\_\_

b) Acciones para el logro de la gestión formativa: Si existe: \_\_\_\_ No existe: \_\_\_\_

- Pocas: \_\_\_\_ Muchas: \_\_\_\_
- Homogéneas: \_\_\_\_ Heterogéneas: \_\_\_\_
- Se consideran altamente significativas: \_\_\_\_
- Medianamente significativas: \_\_\_\_
- Poco significativas: \_\_\_\_

#### 4. Dimensión: Contenido de la gestión de la evaluación formativa contextualizada

a) Carácter formativo contextualizado de la evaluación: Explícito: \_\_\_\_ Implícito: \_\_\_\_

b) Se movilizan los recursos de la evaluación formativa: \_\_ Si \_\_ No

- Poca movilidad: \_\_\_\_
- Media movilidad: \_\_\_\_
- Alta movilidad: \_\_\_\_

c) Se dinamizan las formas evaluativas: \_\_ Si \_\_ No

- Nivel alto de dinamización: \_\_\_\_
- Nivel medio de dinamización: \_\_\_\_
- Nivel bajo de dinamización: \_\_\_\_

Observaciones:

---



---



---



---



---



---



---



---

## Anexo 2

### Cuestionario a directivos de la UNAE, Manabí.

**Objetivo:** Determinar las características de la gestión de la evaluación formativa de los docentes universitarios de la UNAE, Manabí.

#### 1. Datos generales.

Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de culminación \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Actor implicado en la encuesta para conocer sobre la gestión de la evaluación formativa contextualizada:  
\_\_ Decano \_\_ Vicedecano \_\_ Jefe de Departamento

Directivo de la UNAE:

La información que nos proporciona al contestar cada pregunta de este cuestionario, posee un gran significado para mejorar el trabajo que desarrolla en relación a la gestión de la evaluación formativa contextualizada en los docentes de la UNAE.

Gracias anticipadas por tu colaboración.

#### Cuestionario:

1. ¿Conoce Ud. que la evaluación formativa forma parte del modelo pedagógico de la UNAE?

Si: \_\_\_ No: \_\_\_

2. La evaluación formativa en este contexto adquiere entre las características que se citan las que Ud. Marque con una X:

Contextualizada: \_\_\_ Permanente: \_\_\_ Sistémica: \_\_\_ Sistemática: \_\_\_

3. ¿Cuál es la actitud que manifiestan los docentes con respecto a la implementación de la evaluación formativa?: \_\_\_ Positiva \_\_\_ Negativa \_\_\_ Ninguna

4. En este sentido los docentes de hecho al enfrentar la evaluación formativa se muestran: Dispuestos: \_\_\_  
Predispuestos: \_\_\_ Indispuestos: \_\_\_

5. Entre los principales valores que reconocen los docentes tiene el proceso de evaluación formativa contextualizada se encuentran: Responsabilidad individual: \_\_\_ Dependencia laboral: \_\_\_ Superación profesional: \_\_\_ Identidad institucional: \_\_\_ Honestidad laboral: \_\_\_

6. Como directivo mencione los principales actores que intervienen en la gestión de la evaluación formativa contextualizada de los docentes de la UNAE:

---

---

---

---

---

7. ¿Cuáles son las principales acciones que le permiten hacer la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada en los docentes de la UNAE?

---

---

---

---

---

8. ¿Cuáles son los recursos que moviliza la gestión de la evaluación formativa contextualizada en los docentes que están bajo su dirección?

---

---

---

---

---

9. ¿Cómo se pone de manifiesto el carácter formativo de la gestión de la evaluación en dichos docentes?

---

---

---

---

---

10. ¿Cuáles son las formas evaluativas que dinamiza la gestión del proceso?

---

---

---

---

---

11. Algún otro dato o cuestión que considere se debe destacar en relación a la gestión de la evaluación formativa contextualizada de los docentes universitarios bajo su dirección:

---

---

---

---

---

### Anexo 3

#### Cuestionario a docentes de la UNAE, Manabí.

**Objetivo:** Determinar las características de la gestión de la evaluación formativa de los docentes universitarios de la UNAE, Manabí.

#### 1. Datos generales.

Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de culminación \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Actor implicado en la encuesta para conocer sobre la gestión de la evaluación formativa contextualizada:  
\_\_Docente a tiempo completo \_\_Docente a tiempo parcial \_\_Tutor \_\_ Otro profesor

Docente de la UNAE:

La información que nos proporciona al contestar cada pregunta de este cuestionario, posee un gran significado para mejorar el trabajo que desarrolla en relación a la gestión de la evaluación formativa contextualizada.

Gracias anticipadas por tu colaboración.

#### Cuestionario:

1. ¿Conoce Ud. que la evaluación formativa forma parte del modelo pedagógico de la UNAE?  
Si: \_\_\_ No: \_\_\_
2. La evaluación formativa en este contexto adquiere entre las características que se citan las que Ud. marque con una X:  
Contextualizada: \_\_\_ Permanente: \_\_\_ Sistémica: \_\_\_ Sistemática: \_\_\_
3. ¿Cuál es su actitud a la hora de enfrentar el proceso de evaluación formativa contextualizada? \_\_\_Positiva  
\_\_\_Negativa \_\_\_Ninguna
4. En este sentido se presenta dentro del proceso como un actor que se muestra: Dispuesto: \_\_\_  
Predispuesto: \_\_\_ Indispuesto: \_\_\_

5. Reconoce la evaluación formativa contextualizada como un proceso:

Necesario: \_\_\_ Innecesario: \_\_\_

6. Para Ud. como docente ¿cuáles son los principales valores que reconoce tiene el proceso de evaluación formativa contextualizada? Responsabilidad individual: \_\_\_ Dependencia laboral: \_\_\_ Superación profesional: \_\_\_ Identidad institucional: \_\_\_ Honestidad laboral: \_\_\_

7. ¿Cuáles son las necesidades y potencialidades de lograr la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada?

---

---

---

---

---

8. ¿Cuáles son las principales acciones que le permiten como docente hacer la adecuada gestión de la evaluación formativa contextualizada:

---

---

---

---

---

9. ¿Cuáles son los recursos que Ud. moviliza en la gestión de la evaluación formativa contextualizada y declare si le son funcionales?

---

---

---

---

---

10. ¿Cómo se pone de manifiesto el carácter formativo de la gestión de la evaluación según su criterio?

---

---

---

---

---

11. ¿Cuáles son las formas evaluativas que Ud. dinamiza para la gestión del proceso?

---

---

---

---

---

12. Algún otro dato o cuestión que considere se debe destacar en relación a la gestión de su evaluación formativa contextualizada:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 4

### Ficha de Caracterización para Docentes de Educación Superior

**Institución:** Universidad Nacional de Educación (UNAE) en San Vicente-Manabí

**Nombre del Documento:** Ficha de Caracterización Docente

**Fecha de Aplicación:** [Fecha]

**Elaborado por:** [Nombre del Elaborador]

Esta ficha tiene como propósito recolectar información relevante para el establecimiento del perfil del docente de Educación Superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí. La confidencialidad de la información será resguardada y su uso estará destinado únicamente para fines académicos y de mejora continua.

#### Datos Informativos

- **Nombre y Apellidos:** [Nombre Completo del Docente]
- **Edad:** [Edad del Docente]
- **Formación Profesional:** [Grado Académico, Especialidad, etc.]
- **Tiempo de Permanencia como Docente en la UNAE:** [Años o Meses]
- **Etnia, Pueblo o Cultura con la que se Identifica:** [Opcional]
- **Discapacidad:** Sí [ ] / No [ ]
- **Tipo de Docente:** Tiempo Completo [ ] Medio Tiempo [ ] Otros [ ]
- **Lugar de Residencia:** [Ciudad o Localidad]
- **Fecha de la Última Evaluación Docente:** [Fecha de la Evaluación más Reciente]

#### Cuestionario

1. ¿Qué habilidades y competencias considera esenciales para ser un docente de educación superior efectivo en este contexto?
2. ¿Qué aspectos valora más en su rol como docente universitario?
3. ¿Qué áreas de mejora identifica en su desempeño docente?
4. ¿Qué tipo de formación o capacitación considera prioritaria para su desarrollo profesional?

## **Anexo 5**

### **Levantamiento del Perfil Docente Centro de Apoyo UNAE San Vicente Manabí**

**Objetivo:** Recopilar información relevante para establecer el perfil del docente de educación superior en el Centro de Apoyo de la UNAE en San Vicente-Manabí.

**Instrucciones:** Responda las siguientes preguntas de manera completa y detallada.

Sus aportes serán valiosos para la construcción colaborativa del perfil docente.

#### **Sección 1: Formación Académica y Experiencia Profesional**

1. Detalle su formación académica (títulos, instituciones, años).
2. Describa su trayectoria y experiencia profesional como docente de educación superior.
3. ¿Qué áreas disciplinares o campos del conocimiento domina con mayor experticia?
4. ¿Ha participado en programas de formación docente, capacitaciones o actualizaciones profesionales? Especifique.

#### **Sección 2: Competencias y Habilidades Docentes**

5. Desde su perspectiva, ¿cuáles son las competencias y habilidades esenciales que debe poseer un docente de educación superior en este contexto?
6. ¿Qué estrategias pedagógicas implementa para promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes?
7. ¿Cómo fomenta la investigación, la generación de conocimiento y el pensamiento crítico en sus clases?
8. Describa su enfoque para la evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación a los estudiantes.

#### **Sección 3: Perfil Personal y Valores**

9. Desde su experiencia, ¿qué valores y principios éticos son fundamentales en el ejercicio de la docencia universitaria?
10. ¿Cómo promueve la inclusión, el respeto a la diversidad y la equidad en el aula?
11. Describa su participación en actividades de vinculación con la comunidad y su aporte al desarrollo local.
12. ¿Qué aspectos considera relevantes para el perfeccionamiento profesional continuo de los docentes de educación superior?

#### **Sección 4: Contexto y Desafíos**

13. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales retos y desafíos que enfrenta la docencia universitaria

en este contexto particular?

14. ¿Qué factores del entorno sociocultural y económico deben considerarse al definir el perfil docente?
15. ¿Qué acciones o estrategias sugiere para fortalecer el perfil docente y su impacto en la formación de los estudiantes?

Espacio adicional para comentarios o sugerencias:

---

---

---

---

---





# PRODUCCIÓN ACADÉMICA

## OPORTUNA, PERTINENTE Y DE CALIDAD!

Sistema de Publicaciones liderado por el Sello Editorial NOVA EDUCARE genera una producción académica basada en altos estándares de calidad, sustentado en derecho de autor Creative Commons 4.0, revisión por Pares a Ciegas y aplicación de software antiplagio. Sus volúmenes se amparan en la Ciencia Abierta, criterios éticos del COPE y el Acceso Abierto.

Publication System led by the NOVA EDUCARE Editorial Seal generates academic production based on high quality standards, supported by Creative Commons 4.0 copyright, Blind Peer Review and anti-plagiarism software application. Its volumes are supported by Open Science, COPE ethical criteria and Open Access.

Sistema de Publicação liderado pelo Selo Editorial NOVA EDUCARE gera produção acadêmica baseada em altos padrões de qualidade, apoiada por direitos autorais Creative Commons 4.0, Blind Peer Review e software anti-plágio. Seus volumes são apoiados por Open Science, critérios éticos COPE e Open Access.

Le système de publication dirigé par le sceau éditorial NOVA EDUCARE génère une production académique basée sur des normes de qualité élevées, soutenue par le droit d'auteur Creative Commons 4.0, Blind Peer Review et une application logicielle anti-plagiat. Ses volumes sont soutenus par l'Open Science, les critères éthiques COPE et l'Open Access.

Publicado en:



Indexado en:



SELLO EDITORIAL

nova  
educare

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)  
<https://cespecorporativa.org>

[novaeducare@cespecorporativa.org](mailto:novaeducare@cespecorporativa.org)  
[novaeducare.cespecorporativa@gmail.com](mailto:novaeducare.cespecorporativa@gmail.com)

(+53) 5467 3749 (Cuba)  
(+57) 300 4425 676 (Colombia)  
(+593) 98 4333259 (Ecuador)