



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE
ALTO NIVEL**

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**“EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ECUATORIANA: ANÁLISIS CUALITATIVO DE DESAFÍOS Y
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE
PREGRADO.”**

Autor:

**SANTAMARIA GUZMAN PATRICIO FERNANDO
VELASQUEZ MORALES SARA PRICILA**

Tutor:

BURGOS MENDIETA DIANA JESUS

Milagro 2025 – 2026

Evaluación auténtica en la educación superior ecuatoriana: análisis cualitativo de desafíos y buenas prácticas docentes en el nivel de pregrado

Authentic assessment in Ecuadorian higher education: qualitative analysis of challenges and good teaching practices at the undergraduate level

Autor 1

Sara Pricila Velásquez Morales
svelasquezm5@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0009-0001-7078-8353>

Autor 2

Patricio Fernando Santamaria Guzman
Correo Inst. psantamariag@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0009-0000-2860-2431>

Autor 3

Diana Jesús Burgos-Mendieta
Email: dburgosm1@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro
<https://orcid.org/0000-0003-3198-675X>

RESUMEN

La evaluación auténtica ha surgido como una alternativa pedagógica frente a los enfoques tradicionales memorísticos en la educación superior, al valorar el desempeño estudiantil mediante tareas contextualizadas al ámbito profesional. El presente estudio analizó la aplicación de este modelo en el pregrado a partir de las experiencias de docentes universitarios en Guayaquil, Ecuador.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas y análisis documental, orientados a identificar estrategias, criterios y evidencias vinculadas al desarrollo de competencias.

Los resultados mostraron que, pese al impulso del enfoque por competencias en la educación superior, la implementación de la evaluación auténtica presentó limitaciones relacionadas con la insuficiente formación pedagógica del profesorado, la elevada carga académica y las restricciones institucionales para el diseño de instrumentos de evaluación.

Asimismo, se identificaron prácticas docentes orientadas al fortalecimiento de procesos de evaluación formativa y reflexiva, las cuales aportan referentes para la innovación pedagógica y la mejora de la calidad educativa universitaria en el contexto ecuatoriano.

PALABRAS CLAVE: Evaluación auténtica, educación superior, competencias profesionales, prácticas docentes, evaluación formativa.

ABSTRACT:

Authentic assessment has emerged as a pedagogical alternative to traditional memorization-based approaches in higher education, by evaluating student performance through tasks contextualized to the professional field. The present study analyzed the application of this model in undergraduate education based on the experiences of university teachers in Guayaquil, Ecuador.

The research was conducted under a qualitative approach with a descriptive-interpretative scope. Semi-structured interviews and documentary analysis were used for information collection, aimed at identifying strategies, criteria, and evidence linked to competency development.

The results showed that, despite the promotion of the competency-based approach in higher education, the implementation of authentic assessment faced limitations related to the insufficient pedagogical training of the faculty, the high academic workload, and institutional restrictions for the design of assessment instruments.

Likewise, teaching practices aimed at strengthening formative and reflective evaluation processes were identified, which provide references for pedagogical innovation and the improvement of university educational quality in the Ecuadorian context.

KEYWORDS: Authentic assessment, higher education, professional competencies, teaching practices, formative assessment.

INTRODUCCIÓN:

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado transformaciones profundas impulsadas por las demandas de una sociedad caracterizada por la globalización, la innovación y la complejidad del conocimiento. En este contexto, las instituciones universitarias han transitado desde modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques educativos orientados al desarrollo de competencias, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos reales (Biggs, 2005; Tobón, 2013). Este cambio paradigmático ha implicado una revisión sustancial de los procesos de evaluación del aprendizaje, los cuales ya no pueden limitarse a la medición de contenidos, sino que deben orientarse a valorar el desempeño integral del estudiante.

En este escenario, la evaluación auténtica se configura como una alternativa pedagógica relevante, en tanto propone valorar el aprendizaje a través de tareas significativas, contextualizadas y alineadas con situaciones del ámbito profesional (Wiggins, 1998). Este enfoque no solo permite evidenciar el desempeño del estudiante, sino que también favorece procesos de aprendizaje más reflexivos y orientados a la transferencia del conocimiento. En el sistema de educación superior ecuatoriano, si bien el Reglamento de Régimen Académico impulsa la formación integral, la implementación de prácticas auténticas enfrenta desafíos estructurales y culturales que requieren ser analizados desde la perspectiva de los actores directos.

La revisión de la literatura científica nacional evidencia un predominio de estudios enfocados en el análisis macro-curricular, los procesos de acreditación institucional y el diseño formal de competencias. Investigaciones previas en el contexto ecuatoriano, como las de Cabrera Ortiz y Jerves Hermida (2022), se han centrado en evaluar el impacto de

las políticas públicas y los modelos de aseguramiento de la calidad en universidades de gestión pública; mientras que aproximaciones recientes relacionadas con la evaluación auténtica se han limitado al ámbito de la educación media y al aprendizaje de asignaturas instrumentales específicas (Zambrano Bazurto & Alarcón Barcia, 2024). En consecuencia, persiste un vacío investigativo respecto al análisis de las dinámicas micro-pedagógicas en el aula universitaria, particularmente en relación con las creencias docentes, las condiciones institucionales y las prácticas reales de evaluación auténtica. Asimismo, no se evidencian estudios cualitativos sistemáticos que expliquen por qué el profesorado universitario, pese a conocer los fundamentos del enfoque por competencias promovido por los organismos rectores, continúa recurriendo a métodos evaluativos tradicionales, memorísticos o punitivos en su práctica académica.

En este contexto, el presente estudio busca aportar evidencia empírica sobre las dinámicas micro-pedagógicas que configuran la evaluación auténtica en el nivel de pregrado universitario. Si bien la literatura ha abordado la evaluación por competencias desde perspectivas normativas, curriculares e institucionales, aún resulta necesario comprender cómo los docentes interpretan, adaptan y aplican este enfoque en su práctica cotidiana. Por ello, el objetivo del artículo es analizar la implementación de la evaluación auténtica en el pregrado universitario de Guayaquil, a partir de las experiencias, limitaciones y buenas prácticas identificadas por docentes de instituciones de educación superior. Este análisis permite reconocer la distancia entre la normativa, el discurso pedagógico y las condiciones reales de aplicación en el aula universitaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

A pesar de los avances del enfoque por competencias en la educación superior, persiste una brecha entre los modelos pedagógicos promovidos institucionalmente y las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula universitaria. En muchos contextos, la evaluación continúa asociada a procedimientos tradicionales centrados en la memorización, la reproducción de contenidos y la asignación de calificaciones, lo que limita la valoración integral del desempeño estudiantil y reduce las posibilidades de transferencia del conocimiento a situaciones reales.

La evaluación auténtica se presenta como una alternativa orientada a superar esta limitación, al proponer tareas contextualizadas, criterios explícitos y evidencias de

desempeño vinculadas con el ejercicio profesional. Sin embargo, su implementación no depende únicamente de la voluntad docente, sino también de condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que pueden facilitar o restringir su aplicación. Entre estas condiciones se encuentran la formación del profesorado en evaluación por competencias, la carga académica, el número de estudiantes por aula, el tiempo disponible para retroalimentar y la existencia de instrumentos adecuados para valorar competencias complejas.

En el caso del pregrado universitario de Guayaquil, resulta necesario comprender cómo los docentes experimentan esta transición hacia modelos evaluativos más formativos y contextualizados. La problemática no se reduce a la ausencia de instrumentos, sino a la tensión entre una cultura evaluativa tradicional y las exigencias de una formación profesional basada en competencias. En este sentido, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo experimentan los docentes universitarios de Guayaquil la implementación de la evaluación auténtica en el nivel de pregrado y qué desafíos y buenas prácticas emergen de su práctica evaluativa?

METODOLOGÍA:

Enfoque y Diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo, debido a que buscó comprender las percepciones, significados y experiencias que los docentes universitarios atribuyen a la evaluación auténtica en su práctica académica. Este enfoque permitió analizar el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, considerando las condiciones pedagógicas e institucionales que inciden en la aplicación de estrategias evaluativas orientadas al desarrollo de competencias.

El diseño fue de campo y de corte transversal, dado que la información se recolectó en un momento específico y directamente con docentes que imparten asignaturas en programas de pregrado. La investigación asumió una perspectiva interpretativa, orientada a comprender las prácticas evaluativas desde los discursos docentes y las evidencias documentales utilizadas en la planificación académica.

Participantes

La población estuvo conformada por docentes universitarios que imparten asignaturas en programas de pregrado en instituciones de educación superior de la ciudad de Guayaquil. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como criterios de inclusión: ser docente en ejercicio en el nivel de pregrado, contar con al menos tres años de experiencia docente universitaria, participar en procesos de planificación o evaluación del aprendizaje y aceptar voluntariamente su participación mediante consentimiento informado. Se excluyeron docentes que ejercían exclusivamente en posgrado, participantes que no completaron la entrevista y quienes no autorizaron el uso académico de la información.

Para resguardar la confidencialidad, los participantes fueron codificados mediante identificadores alfanuméricos: D1, D2, D3 y sucesivamente, según el orden de aplicación de las entrevistas. Esta codificación permitió incorporar fragmentos discursivos en los resultados sin comprometer la identidad de los informantes.

Como técnicas de recolección de información se emplearon la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La entrevista semiestructurada permitió explorar las concepciones docentes sobre evaluación auténtica, las estrategias utilizadas, las dificultades de implementación y las buenas prácticas identificadas. El análisis documental se aplicó a sílabos, rúbricas, guías de proyectos y planificaciones académicas, con el propósito de contrastar el discurso docente con las evidencias formales de la práctica evaluativa.

El procesamiento de la información se realizó mediante análisis temático. En una primera fase, se efectuó una lectura comprensiva de las transcripciones y documentos recolectados. Posteriormente, se desarrolló una codificación abierta para identificar unidades de significado relacionadas con la evaluación auténtica. En una segunda fase, los códigos fueron agrupados en subcategorías mediante codificación axial. Finalmente, se construyeron categorías interpretativas vinculadas con los objetivos del estudio: concepciones docentes, estrategias e instrumentos de evaluación, desafíos pedagógicos e institucionales, y buenas prácticas emergentes.

Para fortalecer la rigurosidad cualitativa, se aplicó triangulación de fuentes entre entrevistas y documentos académicos. Asimismo, se revisó la coherencia entre categorías, citas textuales y evidencias documentales, con el fin de asegurar una interpretación consistente del fenómeno estudiado.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado, el presente estudio no se estructura a partir de variables en el sentido cuantitativo, sino mediante categorías de análisis que permiten comprender el fenómeno de la evaluación auténtica en el nivel de pregrado desde una perspectiva integral y contextualizada. Estas categorías se configuran como construcciones teóricas y empíricas que articulan el marco conceptual con los objetivos de investigación, facilitando una aproximación flexible y dinámica al análisis de la información.

Las categorías que orientan el estudio son: concepciones docentes sobre evaluación auténtica, estrategias e instrumentos de evaluación, desafíos en la implementación y buenas prácticas pedagógicas. Cada una de ellas representa una dimensión clave del fenómeno investigado y permite analizar las prácticas evaluativas desde distintos niveles de comprensión.

La categoría de concepciones docentes se centra en explorar cómo los profesores comprenden la evaluación auténtica, su finalidad y las diferencias que establecen con respecto a la evaluación tradicional. Por su parte, la categoría estrategias e instrumentos permite identificar las prácticas concretas que los docentes implementan, incluyendo el uso de herramientas como rúbricas, proyectos, estudios de caso y portafolios.

En cuanto a la categoría de desafíos, esta se orienta a analizar las limitaciones que enfrentan los docentes en la aplicación de este enfoque, tales como la formación pedagógica, el tiempo disponible, la carga académica y la cultura institucional predominante. Finalmente, la categoría de buenas prácticas se enfoca en reconocer experiencias exitosas relacionadas con la retroalimentación formativa, la claridad de criterios, la alineación entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación, así como la contextualización de las tareas.

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores /Definición Operacional	Fuente de información
Identificar las concepciones docentes sobre evaluación auténtica	Concepciones docentes	Fundamentos, Finalidad, Diferenciación	Percepciones sobre el valor pedagógico de la evaluación auténtica frente al modelo tradicional de medición de contenidos.	Entrevistas
Describir estrategias e instrumentos utilizados	Estrategias e instrumentos	Tipología, Aplicación, Metodologías	Herramientas técnicas utilizadas (rúbricas, análisis de portafolios, proyectos) y su alineación con el aprendizaje basado en problemas o proyectos.	Entrevistas y documental
Analizar barreras de implementación	Desafíos	Barreras institucionales, formación, laboral	Limitaciones estructurales (tiempo, normativa, cultura evaluativa) que frenan la transición hacia modelos por competencias.	Entrevistas
Reconocer buenas prácticas	Buenas prácticas	Retroalimentación, Transparencia, Contextualización	Acciones docentes exitosas que promueven la autorregulación del estudiante y el vínculo con el entorno profesional real.	Entrevistas y documentos

MARCO TEÓRICO

Evaluación auténtica en educación superior

La evaluación del aprendizaje en la educación superior ha experimentado una transformación progresiva desde enfoques centrados en la medición de conocimientos hacia modelos orientados a valorar el desempeño del estudiante en contextos significativos. En este escenario, la evaluación auténtica se define como un enfoque que permite evidenciar los aprendizajes mediante tareas contextualizadas, vinculadas con situaciones reales o simuladas del ámbito profesional (Wiggins, 1998).

A diferencia de los modelos tradicionales basados en la reproducción de contenidos, la evaluación auténtica busca determinar la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas complejos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción y transferencia de saberes, donde la evaluación se convierte en un mecanismo para evidenciar competencias relevantes para el ejercicio profesional (Huerta Rosales et al., 2025).

Asimismo, este enfoque requiere la definición de criterios explícitos de desempeño y la utilización de actividades que representen desafíos similares a los que enfrentará el estudiante en su futura práctica laboral. De acuerdo con Trejo González (2024), la claridad de los criterios favorece la transparencia, la participación activa y la comprensión de las expectativas de aprendizaje.

Evaluación auténtica y enfoque por competencias

La evaluación auténtica mantiene una estrecha relación con el enfoque por competencias debido a que permite valorar el desempeño integral del estudiante en situaciones contextualizadas. Su finalidad no se limita a verificar la adquisición de conocimientos, sino a evidenciar la capacidad para movilizar recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales en contextos específicos.

Desde la perspectiva del aprendizaje basado en competencias, la evaluación debe alinearse con los resultados de aprendizaje previstos y con las demandas reales del entorno profesional. Biggs (2005) sostiene que esta coherencia se logra mediante la alineación constructiva entre objetivos, estrategias de enseñanza y mecanismos de evaluación. En consecuencia, la evaluación auténtica favorece el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la resolución de problemas, aspectos considerados esenciales para la formación universitaria contemporánea.

Estrategias e instrumentos de evaluación auténtica

La implementación de la evaluación auténtica requiere el uso de estrategias e instrumentos que permitan recopilar evidencias válidas sobre el desempeño estudiantil. Entre los instrumentos más utilizados se encuentran las rúbricas, las cuales establecen criterios y niveles de logro que orientan tanto la valoración docente como la comprensión de los estándares esperados por parte del estudiante.

De igual manera, los portafolios constituyen herramientas relevantes para documentar el progreso y la reflexión sobre el aprendizaje a lo largo del tiempo. Los estudios de caso, las simulaciones y los proyectos integradores facilitan la aplicación práctica de conocimientos en situaciones cercanas a la realidad profesional, permitiendo valorar competencias complejas que difícilmente podrían evidenciarse mediante pruebas tradicionales.

En los entornos educativos contemporáneos, las tecnologías digitales también han ampliado las posibilidades de evaluación mediante portafolios electrónicos, simuladores virtuales y plataformas interactivas que favorecen la recopilación de evidencias y el seguimiento de los procesos formativos (Trejo González, 2024).

Evaluación para el aprendizaje y retroalimentación formativa

La evaluación auténtica se complementa con los principios de la evaluación para el aprendizaje (*assessment for learning*), enfoque que concibe la evaluación como una herramienta destinada a mejorar los procesos formativos más que a certificar resultados finales. Según Sadler (1989), para que la evaluación contribuya efectivamente al aprendizaje, los estudiantes deben comprender los criterios de calidad, reconocer la distancia entre su desempeño actual y el esperado, y disponer de oportunidades para mejorar sus resultados.

En este contexto, la retroalimentación adquiere un papel fundamental. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) plantean que la retroalimentación debe trascender la simple corrección de errores para convertirse en un proceso de diálogo orientado a la construcción de significado y a la mejora continua del desempeño. Esta perspectiva favorece el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, entendida como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso formativo (Panadero, 2017).

Por su parte, Boud (2000) propone el concepto de evaluación sostenible, el cual enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para evaluar críticamente su propio trabajo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida profesional. Desde esta visión, la autoevaluación y la coevaluación constituyen estrategias relevantes para fortalecer la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje.

Desafíos de implementación en la educación superior

A pesar de los beneficios asociados a la evaluación auténtica, su implementación en la educación superior enfrenta diversos desafíos. Uno de los principales corresponde a la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado para diseñar tareas contextualizadas, elaborar instrumentos adecuados y proporcionar retroalimentación de calidad.

Asimismo, factores institucionales como la elevada carga académica, el número de estudiantes por aula y las limitaciones de tiempo pueden dificultar el desarrollo de procesos evaluativos complejos y personalizados. A ello se suma la permanencia de culturas evaluativas tradicionales centradas en la calificación cuantitativa y en la medición de contenidos, situación que limita la adopción de enfoques más formativos y contextualizados.

En el ámbito tecnológico, diversas investigaciones señalan que muchas plataformas institucionales continúan priorizando funciones administrativas y mecanismos automatizados de calificación, restringiendo las posibilidades de interacción y retroalimentación cualitativa que caracterizan a la evaluación auténtica.

Buenas prácticas docentes en evaluación auténtica

La literatura especializada identifica diversas prácticas que favorecen la implementación efectiva de la evaluación auténtica en la educación superior. Entre ellas destacan la socialización previa de criterios de evaluación, el diseño de actividades contextualizadas, el uso de rúbricas analíticas y la incorporación de procesos continuos de retroalimentación formativa.

Asimismo, la utilización de proyectos integradores, estudios de caso, simulaciones y actividades colaborativas permite acercar al estudiante a situaciones propias del ejercicio profesional, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica. Del mismo modo, la autoevaluación y la coevaluación contribuyen al desarrollo de la reflexión crítica y la autorregulación del aprendizaje, favoreciendo una participación más activa en los procesos formativos.

En conjunto, estas prácticas promueven una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje, la mejora continua y el desarrollo integral de competencias, elementos fundamentales para responder a las demandas actuales de la educación superior.

RESULTADOS

Resultado 1. Concepciones docentes sobre la evaluación auténtica

Los resultados evidencian que los docentes reconocen la evaluación auténtica como una alternativa para superar prácticas centradas exclusivamente en la memorización y la reproducción de contenidos. Desde sus percepciones, este enfoque permite valorar la

capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, resolver problemas y responder a situaciones cercanas al ejercicio profesional. Esta concepción coincide con la perspectiva de Wiggins (1998), quien sostiene que la evaluación auténtica debe aproximar al estudiante a tareas significativas y contextualizadas.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados manifestó:

"La evaluación auténtica permite que el estudiante demuestre lo que realmente sabe hacer en situaciones parecidas a las que encontrará en su vida profesional. A diferencia de los exámenes tradicionales, no se trata únicamente de memorizar contenidos, sino de resolver problemas, analizar casos y aplicar conocimientos en contextos reales" (D1).

No obstante, los discursos docentes también revelan una tensión entre la comprensión conceptual del enfoque y su aplicación efectiva en el aula. Aunque los participantes declaran valorar la evaluación por competencias, reconocen que muchas prácticas continúan organizadas en torno a pruebas escritas, cumplimiento de tareas y criterios formales de calificación.

Resultado 2. Estrategias e instrumentos utilizados

En relación con las estrategias evaluativas, se identificó un uso frecuente de rúbricas, proyectos integradores y estudios de caso. Estos instrumentos son valorados por los docentes porque permiten orientar el desempeño estudiantil y establecer criterios de evaluación más transparentes. Al respecto, uno de los participantes señaló:

"Generalmente utilizo rúbricas porque permiten que el estudiante conozca qué se espera de su trabajo." (D2).

Esta apreciación evidencia la importancia que los docentes atribuyen a estos instrumentos como mecanismos para organizar y comunicar los criterios de evaluación a los estudiantes. Sin embargo, el análisis documental mostró que varias rúbricas priorizan aspectos formales, como presentación, puntualidad, ortografía o cumplimiento de normas académicas, mientras que los criterios relacionados con desempeño profesional, pensamiento crítico, toma de decisiones y resolución de problemas aparecen con menor desarrollo.

Esta situación refleja una apropiación parcial de la evaluación auténtica, ya que el instrumento se utiliza, pero no siempre desde una lógica formativa o competencial. Desde la perspectiva de Sadler (1989), la evaluación contribuye al aprendizaje cuando los estudiantes comprenden los criterios de calidad, identifican la distancia entre su desempeño actual y el esperado, y reciben oportunidades de mejora.

Resultado 3. Desafíos pedagógicos e institucionales

Los principales desafíos para implementar la evaluación auténtica se relacionan con factores institucionales y pedagógicos. Entre ellos destacan la elevada carga académica, el número de estudiantes por aula, la limitada disponibilidad de tiempo para retroalimentar y la insuficiente formación docente en evaluación por competencias. Estos factores restringen la posibilidad de diseñar tareas contextualizadas, aplicar instrumentos analíticos y ofrecer acompañamiento sistemático al estudiante.

Al respecto, un docente manifestó:

"La evaluación auténtica requiere dedicar más tiempo a la planificación, elaboración de rúbricas y retroalimentación de los estudiantes. Sin embargo, cuando se trabaja con grupos numerosos y una alta carga académica, resulta difícil realizar un seguimiento personalizado que permita evaluar adecuadamente las competencias de cada estudiante" (D3).

Los docentes perciben que la evaluación auténtica exige una planificación más rigurosa, criterios más claros y procesos de retroalimentación más personalizados. Sin embargo, las condiciones institucionales no siempre favorecen este tipo de trabajo. Esta tensión permite comprender por qué, aun cuando existe una valoración positiva del enfoque, su aplicación continúa siendo limitada.

Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Knight (2002), quien advierte que las prácticas de evaluación sumativa en educación superior pueden entrar en disonancia con modelos formativos si no existen condiciones institucionales coherentes. De igual manera, Boud (2000) sostiene que una evaluación orientada al aprendizaje requiere preparar a los estudiantes para valorar críticamente su propio desempeño, lo cual demanda tiempo, acompañamiento y una cultura académica centrada en la mejora continua.

Resultado 4. Buenas prácticas emergentes

A pesar de las limitaciones identificadas, el estudio permitió reconocer buenas prácticas docentes orientadas a la implementación progresiva de la evaluación auténtica. Entre ellas se destacan la socialización previa de criterios, el diseño de proyectos integradores, el uso de estudios de caso, la incorporación de tareas contextualizadas y la aplicación de procesos de autoevaluación y coevaluación.

Al respecto, uno de los docentes señaló:

"Antes de iniciar cada actividad, comparto con los estudiantes los criterios de evaluación y la rúbrica que se utilizará. Además, promuevo espacios de autoevaluación y coevaluación para que reflexionen sobre su desempeño y reconozcan los aspectos que necesitan mejorar. Esto facilita que la evaluación se convierta en un proceso de aprendizaje y no únicamente de calificación" (D4).

Estas prácticas muestran que algunos docentes buscan transformar la evaluación en un proceso más formativo, reflexivo y vinculado con el desempeño profesional. La retroalimentación aparece como un componente central, debido a que permite orientar al estudiante en la mejora de sus productos académicos y en la comprensión de los criterios de calidad esperados. Desde la perspectiva de Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la retroalimentación efectiva favorece la autorregulación del aprendizaje cuando ofrece información comprensible, útil y orientada a la mejora. En este sentido, las buenas prácticas identificadas constituyen referentes para fortalecer una cultura evaluativa menos centrada en la calificación y más orientada al aprendizaje, la reflexión y el desarrollo de competencias profesionales.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio evidencian que la evaluación auténtica es reconocida por los docentes universitarios como un enfoque pertinente para articular el aprendizaje con situaciones propias del ejercicio profesional. Esta valoración coincide con Wiggins (1998), quien plantea que la evaluación debe orientarse hacia tareas significativas que

permitan evidenciar el desempeño del estudiante en contextos reales o simulados. Sin embargo, los resultados también muestran que el reconocimiento conceptual del enfoque no garantiza su implementación efectiva en el aula.

Una de las principales tensiones identificadas se relaciona con la distancia entre el discurso institucional sobre competencias y las prácticas evaluativas que persisten en la planificación académica. Aunque los docentes reconocen la importancia de evaluar desempeños complejos, el análisis documental reveló la permanencia de resultados de aprendizaje formulados con verbos de baja complejidad cognitiva y rúbricas centradas en criterios formales. Este hallazgo dialoga con Biggs (2005), quien sostiene que la calidad del aprendizaje depende de la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación.

Asimismo, los resultados permiten comprender que las limitaciones de la evaluación auténtica no se explican únicamente por factores individuales del profesorado. La carga académica, la masificación estudiantil, el tiempo reducido para retroalimentar y la cultura institucional centrada en la calificación configuran condiciones que restringen la aplicación de estrategias más formativas. En este sentido, los hallazgos coinciden con Knight (2002), al advertir que la evaluación sumativa puede generar prácticas fragmentadas cuando no se articula con procesos de aprendizaje profundo.

La retroalimentación formativa aparece como uno de los elementos más valorados por los docentes, aunque también como uno de los más difíciles de sostener en la práctica cotidiana. Esta tensión resulta relevante, debido a que Sadler (1989) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006) coinciden en que la retroalimentación no debe limitarse a corregir errores, sino orientar al estudiante en la comprensión de los criterios de calidad y en la mejora progresiva de su desempeño. Desde esta perspectiva, el desafío no es únicamente incorporar instrumentos como rúbricas o proyectos, sino transformar la lógica con la que estos se utilizan.

Otro hallazgo relevante corresponde a la presencia limitada de estrategias como portafolios, simulaciones y diarios reflexivos. Aunque estas herramientas favorecen la autorregulación, la metacognición y la reflexión sobre el aprendizaje, su aplicación demanda condiciones pedagógicas e institucionales que no siempre están disponibles. Esta situación se relaciona con los planteamientos de Panadero (2017), quien destaca que la autorregulación requiere oportunidades sistemáticas para que el estudiante planifique, monitoree y evalúe su propio proceso formativo.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la evaluación auténtica en el pregrado universitario de Guayaquil se encuentra en un proceso de apropiación parcial. Existen esfuerzos docentes orientados a la innovación evaluativa, pero estos conviven con estructuras tradicionales de calificación, exigencias administrativas y limitaciones de formación pedagógica. El aporte del estudio radica en mostrar que la transformación de la evaluación no depende exclusivamente de incorporar nuevos instrumentos, sino de fortalecer una cultura institucional de evaluación para el aprendizaje, acompañada de formación docente, tiempo pedagógico y criterios de calidad coherentes con el enfoque por competencias.

CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar la implementación de la evaluación auténtica en el pregrado universitario de Guayaquil, a partir de las experiencias, desafíos y buenas prácticas de docentes de educación superior. Los hallazgos evidencian que los profesores reconocen el valor pedagógico de este enfoque para articular teoría y práctica, valorar desempeños complejos y promover aprendizajes vinculados con situaciones del ámbito profesional.

Sin embargo, se identificó una brecha entre el discurso asociado al enfoque por competencias y las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula. Aunque los docentes manifiestan una valoración positiva de la evaluación auténtica, persisten instrumentos y procedimientos centrados en la memorización, el cumplimiento formal de tareas y criterios de calificación poco vinculados con el desempeño profesional. Esta situación también se refleja en algunos sílabos y planificaciones académicas, donde los resultados de aprendizaje continúan formulándose desde niveles cognitivos básicos.

En cuanto a las estrategias utilizadas, las rúbricas, los proyectos integradores y los estudios de caso constituyen los instrumentos más frecuentes. No obstante, su aplicación no siempre responde plenamente a los principios de la evaluación auténtica, debido a que en varios casos se priorizan criterios formales por encima de aspectos como pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y transferencia del conocimiento. Además, estrategias como portafolios, simulaciones y diarios reflexivos presentan una presencia limitada, a pesar de su potencial para fortalecer la autorregulación y la reflexión del estudiante.

Entre los principales desafíos se identificaron la elevada carga académica, la masificación estudiantil, el tiempo reducido para la retroalimentación, la insuficiente formación pedagógica en evaluación por competencias y la permanencia de una cultura institucional centrada en la calificación. Estos factores condicionan la posibilidad de implementar procesos evaluativos más contextualizados, formativos y coherentes con las demandas de la educación superior contemporánea.

A pesar de estas limitaciones, el estudio permitió reconocer buenas prácticas emergentes, tales como la socialización previa de criterios de evaluación, el diseño de tareas contextualizadas, la implementación de proyectos integradores, la retroalimentación formativa y la incorporación de procesos de autoevaluación y coevaluación. Estas experiencias evidencian que existen avances hacia una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, aunque todavía requieren mayor respaldo institucional y acompañamiento metodológico.

Como limitación, el estudio se circunscribió a docentes universitarios de Guayaquil, por lo que sus resultados no pretenden generalización estadística, sino comprensión contextualizada del fenómeno. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otras ciudades del Ecuador, incorporar la perspectiva de los estudiantes y comparar prácticas evaluativas entre áreas disciplinares. Se concluye que la consolidación de la evaluación auténtica en la educación superior requiere formación docente continua, políticas

institucionales de apoyo y condiciones pedagógicas que favorezcan la retroalimentación, la reflexión y la evaluación del desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Biggs, J. (2005). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/John_Biggs_and_Catherine_Tang_-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Kogan Page. <https://archive.org/details/assessinglearner0000brow>
- Cabrera Ortiz, F. P., & Jerves Hermida, E. M. (2022). *Evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: La Universidad de Cuenca como caso de estudio*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383007>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://biblio.pedagogicohvca.edu.pe/files/original/db36449abdd4517c8d15bea74d3880e7.pdf>
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education* (pp. 41–53). Open University Press. <https://es.scribd.com/document/456919652/Gibbs-1999-Using-Assessment-Strategically-to-Change-the-Way-Students-Learn->
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf
- Huerta Rosales, S. M., Taramona Ruiz, L. A., & Camones Bazan, E. L. (2025). Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15505499>
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. Routledge. <https://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf>
- Knight, P. T. (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/03075070220000662>

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/the-future-of-education-and-skills_54ac7020-en.html
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Educational Psychology Review*, 29(4), 681–709.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-3>
- Pellegrino, J. W. (2012). *Assessment of 21st century skills*. National Research Council.
https://pedverket.no/wp-content/uploads/2017/02/Pellegrino-Hilton-2012-NRC_Report_Executive_Summary-A.pdf
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170508700414>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.
<https://ecoeediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Trejo González, H. (2024). Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24028.
<https://doi.org/10.21814/rpe.29644>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Mensajero.
<https://archive.org/details/villa-aurelio-poblete-manuel-2007-aprendizaje-basado-en-competencias>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass. <https://archive.org/details/educativeassessm00wigg>
- Wiggins, G. (2005). Assessment for learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10–17.
https://archive.org/details/assessmentforlea0000unse_k7j0
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

https://biblioteca.empresainteligente.com/resources/biblioteca/archivos/competencias_docentes_del_profesorado_universitario_calidad_y_desarrollo_profesional.pdf

Zambrano Bazurto, M. D., & Alarcón Barcia, L. A. (2024). Evaluación auténtica y el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del nivel de bachillerato. *Revista Cognosis*, 9(4), 411–420. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9iee1.5709>



Casa Editora del Polo (CASEDELPO), hace constar que:

El artículo científico:

“Evaluación auténtica en la educación superior ecuatoriana: análisis cualitativo de desafíos y buenas prácticas docentes en el nivel de pregrado”

De autoría:

Sara Pricila Velásquez Morales, Patricio Fernando Santamaria Guzman, Diana Jesús Burgos-Mendieta.

Habiéndose procedido a su revisión y analizados los criterios de evaluación realizados por lectores pares expertos (externos) vinculados al área de experticia del artículo presentado, ajustándose el mismo a las normas que comprenden el proceso editorial, se da por aceptado la publicación en el **Vol. 11, No 7, junio 2026**, de la revista Polo del Conocimiento, con ISSN 2550-682X, indexada y registrada en las siguientes bases de datos y repositorios: **Latindex Catálogo v2.0, MIAR, Google Académico, ROAD, Dialnet, ERIHPLUS.**

Y para que así conste, firmo la presente en la ciudad de Manta, a los 12 días del mes de junio del año 2026.


Dr. Víctor R. Jama Zambrano
DIRECTOR