

DEPÓSITO LEGAL ZU2020000153
*Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa*
ISSN 0041-8811
E-ISSN 2665-0428

Revista de la Universidad del Zulia

**Fundada en 1947
por el Dr. Jesús Enrique Lossada**



Ciencias

Sociales

y Arte

Año 14 N° 41
Septiembre - Diciembre 2023
Tercera Época
Maracaibo-Venezuela

Evaluación en el Bachillerato General Unificado de Ecuador: Una mirada crítica a la implementación y sus implicaciones

Plutarco Severo Ordóñez-Barberán*

Juana Nohemy Pulgarín-Sánchez**

Tania del Rocío Jiménez-Barreto***

Sayonara Marina de Lourdes Anzoátegui-Urdín****

RESUMEN

La evaluación en el Bachillerato General Unificado (BGU) de Ecuador ha sido un tema de discusión y debate desde su implementación en 2011. El objetivo de investigación que orienta este artículo es analizar críticamente la literatura existente sobre la evaluación en el BGU y las implicaciones que esos procesos evaluativos tienen para el sistema educativo ecuatoriano y en el perfil de los bachilleres que egresan de ese nivel. De esta forma, en el texto se describe, en un primer momento, el enfoque del BGU, el cual privilegia el desarrollo de competencias y habilidades en lugar de la memorización o repetición de información. En segunda instancia, se realiza el análisis crítico de los diferentes tipos de evaluación utilizados en el BGU, incluyendo las evaluaciones internas y externas, las pruebas de aptitud y las evaluaciones de desempeño. Entre los hallazgos del estudio, se evidencia que uno de los principales desafíos que existe en la actualidad es la falta de una guía clara para la evaluación, lo que ha llevado a la variabilidad en los criterios de evaluación utilizados por los docentes. Esto puede afectar la equidad en la evaluación y la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se concluye que la evaluación en el BGU necesita ser reformada o, cuando menos reforzada en cuanto a sus estrategias y herramientas para mejorar su efectividad en la promoción de un aprendizaje significativo y la educación inclusiva que se erige como paradigma en el país.

PALABRAS CLAVE: Bachillerato General Unificado, evaluación, competencias, habilidades desempeño, educación.

*Ingeniero de Sistemas por la UTMach – Ecuador. Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior por la Universidad de Guayaquil - Ecuador. Ph. D., en Educación por la Universidad César Vallejo – Perú. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3678-9774>. Docente en la Unidad Educativa Ciudad de Machala – Ecuador. E-mail: rojofraty@gmail.com

**Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Informática e Ingeniera de Sistemas por la UTMach – Ecuador. Docente en la Unidad Educativa Ciudad de Machala – Ecuador. Código ORCID <https://orcid.org/0009-0007-0518-3028>. E-mail: juanys1518@gmail.com

***Profesora de segunda enseñanza, especialidad Inglés en el Colegio de Bachillerato Kléber Franco Cruz – Machala - Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Inglés. Diplomado en Educación Universitaria. Máster en nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Máster en educación universitaria. Doctora en Educación. Docente en la Universidad Técnica de Machala -UTMach- Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2238-4618>. E-mail: taniar.jimenez@educacion.gob.ec

****Licenciada en Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Lengua y Literatura en el Colegio de Bachillerato Kléber Franco Cruz – Machala - Ecuador. Magíster en Literatura Infantil y Juvenil. Docente en la Universidad Técnica de Machala -UTMach- Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7900-9915>. E-mail: sayonara.anzoategui@educacion.gob.ec

Recibido: 04/04/2023

Aceptado: 12/06/2023

Evaluation in the Unified General Baccalaureate of Ecuador: A Critical Look at the Implementation and its Implications

ABSTRACT

Evaluation in the Unified General Baccalaureate (UGB) of Ecuador has been a topic of discussion and debate since its implementation in 2011. The research objective that guides this article is to critically analyze the existing literature on evaluation in the UGB and the implications that These evaluation processes have for the Ecuadorian educational system and in the profile of the bachelors who graduate from that level. In this way, the text describes, at first, the UGB approach, which favors the development of skills and abilities instead of memorizing or repeating information. In the second instance, the critical analysis of the different types of evaluation used in the UGB is carried out, including internal and external evaluations, aptitude tests and performance evaluations. Among the findings of the study, it is evident that one of the main challenges that currently exists is the lack of a clear guide for evaluation, which has led to variability in the evaluation criteria used by teachers. This can affect equity in assessment and the quality of student learning. Finally, it is concluded that the evaluation in the UGB needs to be reformed or, at least, reinforced in terms of its strategies and tools to improve its effectiveness in promoting meaningful learning and inclusive education that stands as a paradigm in the country.

KEYWORDS: Unified General Baccalaureate, evaluation, competencias, performance skills, education.

Introducción

Evaluar la formación educativa es siempre un proceso complejo que amerita una constante reflexión de quienes formulan los pensum de estudio, de aquellos que se forman en las diferentes instituciones y, por supuesto, de los que se desempeñan en la labor docente, tanto en Ecuador como en otras partes de Latinoamérica. En el caso del Bachillerato General Unificado que existe en el país, se entiende que sus perspectivas para la evaluación son novedosas, al enfocarse en el desarrollo de competencias y habilidades, en lugar de seguir haciéndolo en la memorización o manejo, puro y simple, de la información.

De acuerdo con Flores et al (2017), en Ecuador, la evaluación ha transcurrido por un largo proceso evolutivo hasta llegar a lo que se conoce como estándares de calidad, que permiten tener una referencia, relativamente estable y común, a la hora de implementar los instrumentos de medición del aprendizaje por parte de los docentes. Sin embargo, persisten las ambigüedades en torno a la importancia de ese proceso, por las viejas secuelas que quedan

de la práctica pedagógica basada en la repetición y el ejercicio memorístico de los estudiantes, sobre todo en el nivel del Bachillerato Unificado, espacio clave para el perfilamiento de un estudiante universitario exitoso.

En tal sentido, desde esta reflexión, se desarrolla un análisis crítico de la situación actual de la evaluación educativa en ese nivel del sistema educativo ecuatoriano, intentando recoger las perspectivas que sugieren una potenciación de la evaluación, no como un mecanismo punitivo o formal del sistema sino, como una manera de generar alternativas al momento de propiciar una formación competitiva de los alumnos que egresan del bachillerato y, se enfrentan a la complejidad del mundo que implica la educación superior.

Esta es también una iniciativa reflexiva que considera a la evaluación como parte de los procesos que ha emprendido la educación ecuatoriana en manos de sus principales actores, los docentes, para reforzar adecuadamente la calidad educativa. Aunque la figura de la evaluación como forma de medición del éxito o del fracaso estudiantil, haya sido superada, lo cierto es que siempre será necesario mantener un termómetro sobre lo que se hace en las aulas de clases y su impacto sobre lo cognitivo y, lo emocional que comprende la formación holística, hoy más necesaria que nunca. Hay que seguir preguntándose acerca de la idoneidad de los instrumentos o actividades de evaluación que proponen los docentes, hay que seguir indagando sobre las técnicas o recursos que pueden contribuir al logro de los aprendizajes, de la manera más expedita pero, sobre todo, más humanística posible.

En ese contexto, se considera pertinente que los docentes mantengan una constante formación para la evaluación en el BGU, que congenie con los principios de esa educación intercultural e inclusiva que el sistema educativo ecuatoriano pregona como una de sus principales herramientas para el cambio social. Los educadores no pueden aplicar formulas o formatos descontextualizados al momento de valorar los aprendizajes porque ello revierte la misma intencionalidad de quienes han venido trabajando para un cambio educativo duradero y productivo. Si al evaluar, se asume que lo más importante para los alumnos es la internalización de las competencias, tanto genéricas como disciplinares y profesionales, se puede decir que se está transitando por el camino correcto.

Ahora bien, en este artículo se profundiza, desde una postura crítica hermenéutica, la concepción misma del BGU, en lo que respecta a la evaluación de las competencias y las habilidades, poniendo en contexto ese planteamiento según la documentación realizada de algunos autores. Así mismo, se analizan los diferentes tipos de evaluación, sus instrumentos

y lineamientos, incluyendo las evaluaciones llamadas internas y externas, las pruebas de aptitud y las evaluaciones de desempeño. Este proceso de revisión analítica incluye la forma en que estos métodos de evaluación se alinean con los objetivos de la educación del BGU, con la intención de identificar sus potencialidades y debilidades al momento de su implementación.

La importancia de este análisis es intrínseco a la profundidad y exhaustividad con la que se hace y la difusión de sus resultados. No se trata de un acto de erudición teórica solamente, aunque la investigación mantiene ese rasgo como su principal orientación, la idea es poder registrar las preocupaciones más frecuentes de los docentes al enfrentar el tema de la evaluación y su conversión en un dispositivo para el alcance de los objetivos programáticos que se plantean en el BGU. No es posible que los profesores y sus estudiantes converjan en sus intereses, si las formas de evaluar, no son parte de la discusión pedagógica, dentro o fuera de las aulas.

En ese orden de ideas, el texto aquí desarrollado, se inicia con una revisión de las teorías o conceptos fundamentales que soportan la evaluación educativa, remarcando el rechazo a mantener una evaluación sin repercusiones concretas sobre la calidad de los procesos educativos puertas adentro de las instituciones de educación ecuatorianas. Al desarrollar la hermenéutica de los documentos, bien sean investigaciones, artículos o trabajos académicos, se procura dejar en claro las ideas que podrían considerarse como parte de las iniciativas que permitan transformar las dimensiones teórico-prácticas de la evaluación en el marco del BGU en Ecuador.

Revisión Crítica de la literatura

Un acercamiento crítico al desarrollo teórico conceptual de la evaluación educativa y sus imbricaciones con otros temas de la pedagogía contemporánea, devela una serie de rasgos que no pueden dejarse de lado en el contexto ecuatoriano y las particularidades propias del BGU. En tal sentido, es importante que la reflexión comience por la concepción misma de la evaluación como medio y no como fin en una formación más humanística que técnica, como se pretende que sea este nivel preparatorio para la educación superior en Ecuador.

1. Teorías que sustentan la evaluación educativa en el BGU

Uno de los ámbitos que más ha preocupado a los que formulan las políticas públicas en Ecuador es la educación y la necesidad de consolidar su perfil intercultural e inclusivo, en

relación directa con la construcción del llamado “buen vivir”, como aspiración social. Para Arroyo (Arroyo G. , 2021). En ese marco general, una de las teorías del aprendizaje que subyace en el modelo educativo del BGU y, del resto de los niveles educativos en el país, es el aprendizaje significativo; una formación que se desarrolle en estrecha vinculación con las necesidades sentidas de la población más vulnerable por su orientación socio humanística.

El hecho que los alumnos puedan percibir la cercanía entre lo que se les muestra en las aulas, con lo que les toca vivir en sus comunidades, es un dispositivo para la motivación y el desarrollo del sentido de pertenencia tan necesario en la realidad ecuatoriana. La teoría del aprendizaje significativo hace énfasis en esa relación sociocomunitaria de los estudiantes, que debe fomentar un mayor interés por la cultura propia de los pueblos que integran a la Republica de Ecuador, más allá de las modas impuestas por la globalización y tecnologización de la enseñanza. Se impone así, una propuesta integradora de las experiencias educativas y el mundo de la vida cotidiana, tanto de los discentes como de los docentes.

Teóricamente, según Cañaverl et al (2020), Ausubel es claro en su intención de elaborar “una teoría psicológica encargada de indagar y analizar los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado que son utilizados en la escuela” (p.17). Esa intencionalidad se evidencia cuando se propone tener como centro del proceso educativo, el debate cognitivo alrededor de la funcionalidad del saber, en los espacios vitales que rodean a los alumnos, bien sea sus hogares, la comunidad, el país o, el mundo globalizado del que es parte. El cuerpo de los conocimientos que se trabajan en las aulas y la contextura emocional de los actores que protagonizan la praxis pedagógica es esencial, según esta propuesta teórica.

Por otra parte, la teoría de la educación intercultural también representa una guía para la pedagogía en el marco del sistema educativo ecuatoriano. La interculturalidad es uno de esos fenómenos que, aunque es relativamente reciente en latinoamericana, en Ecuador siempre ha generado una especial atención. En ese sentido, tanto los procesos de enseñanza, como la socialización entre los estudiantes de las diferentes nacionalidades indígenas, los mestizos y los que han llegado de otros países, debe estar movida por la necesidad de lograr una sociedad, intercultural pero justa y equilibrada.

La interculturalidad, viene de una evolución social compleja y que incluye fenómenos diversos, como la migración, por ejemplo. Conceptualmente, es un término que se refiere a la búsqueda de la igualdad en aquellos procesos sociales en los que puedan aparecer la

discriminación o la imposición de ciertas prácticas culturales de unos grupos hacia otros. Siguiendo las palabras de Higuera y Castillo (2015), puede decirse que la interculturalidad se produce como derivación del debate en cuanto al fenómeno cultural y la búsqueda de coincidencias en la concepción de la cultura con todas las implicaciones.

Hay autores como Velasco y Rentería (2019) que consideran que la idea de la interculturalidad puede ser una posibilidad de superar relaciones desiguales entre diferentes culturas. Esa idea estarían basadas en nuevas relaciones que fomenten la igualdad y el respeto entre las personas y también puede resultar una práctica adecuada como un valor que oriente las relaciones y acciones entre las instituciones. En ese escenario, el gobierno ecuatoriano debe intervenir y lo ha hecho a través del impulso de la educación intercultural que promueve actitudes y valores positivos frente a los procesos de socialización de los estudiantes, algo que debe ser considerado en la aplicación de la evaluación educativa.

En todo caso, al analizar críticamente la teoría de la Educación intercultural en esta investigación, se entiende que hay muchos significados de ella, pero, sobremanera, se tiene que hablar de unas prácticas pedagógicas y sociales que buscan fortalecer la convivencia entre personas de diferentes culturas. Según Arroyo (2013), existen una serie de principios que identifican a la educación intercultural, entre ellos:

- El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, supone evitar la segregación en grupos
- La defensa de la igualdad, lo cual implica analizar críticamente las desigualdades de partida de todo el alumnado
- El fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social
- La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural
- La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente

En ese mismo orden de ideas, el BGU, abreva sus principios fundamentales, en la teoría de la educación inclusiva que repercute en prácticas de evaluación educativa, con tendencia a equilibrar lo sociocultural con lo cognitivo. Este paradigma teórico alude a la necesidad de estimular la participación colectiva en los procesos educativos, tanto en los niveles iniciales,

como en el ámbito del bachillerato y la universidad. Podría asumirse, con Espinoza et al (2019), que los docentes ecuatorianos, al promover educación intercultural e inclusiva, contribuyen a la edificación de relaciones dialógicas y participativas, tanto en el aula como en el contexto educativo en general.

Así mismo, conviene mantener presente que la educación inclusiva en Ecuador intenta consolidar, lo que Ayala (2014), llama el equilibrio entre diversidad y unidad. La idea parece ser la generación de una dinámica en la que la inclusión no sea vista como parte de una retórica política, sino que permee la praxis todos los procesos inherentes a la formación educativa, desde las políticas macro, hasta las actividades en el aula. Las estrategias de la educación inclusiva forman parte entonces, del esfuerzo institucional y legal en Ecuador. Esto se puede comprobar al ubicar a la interculturalidad como un rasgo de la convivencia contemplado en su Constitución Nacional (2008), y su presencia en otros instrumentos legales, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011.

Visto en conjunto, interculturalidad e inclusión educativa, representan un binomio teórico que debe ser reflejado en las técnicas o instrumentos de evaluación educativa en el BGU, para que este tenga ese carácter humanístico que reclama la sociedad ecuatoriana. No obstante, en la práctica esta relación parece todavía una materia pendiente, tanto para las instituciones como para los docentes que administran el currículo educativo en las aulas del país. A esto se refieren García et al (2016), al recordar que, las propuestas de educación intercultural, tanto en Europa como en América, surgen, atendiendo demandas de grupos minoritarios que, a la fecha, siguen estando en situación de desigualdad real, aunque jurídicamente se hayan hecho avances.

2. La evaluación educativa, dimensiones conceptuales en el contexto del BGU

En el contexto educativo, uno de los procesos que reviste mayor polémica y complejidad es la evaluación de los aprendizajes, sus objetivos y la finalidad que tiene dicha evaluación. Superado el tema de evaluar como forma de castigar o detección de errores, se erige la figura de la evaluación como un mecanismo para la mejora constante, tanto de los actores como de las instituciones escolares. “Podemos definir la evaluación como el procedimiento sistemático y comprensivo en el cual se utilizan múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje, y no es nada más que la mejora de la calidad de enseñanza” (Plua &

LucínProcel, 2018). Esta definición implica que la evaluación educativa, es multidimensional y tiene objetivos diversos que van más allá de la simple medición de resultados.

Una manera de develar la esencia de la praxis evaluativa en la educación, sería describir las diferentes tipologías que suelen establecer los autores al explicar su naturaleza y finalidad. De cualquier forma, hay que entender que las clasificaciones son un mecanismo argumentativo para enaltecer la los objetivos transitorios o teleológicos de la evaluación, pues en la práctica, existe la tendencia colectiva a evaluar para medir, dejando a un lado el tema del desarrollo de las competencias o las capacidades para interpretar los contextos de aprendizaje y, en consecuencias, adecuar las estrategias evaluativas.

Siendo así, una de las decisiones importantes en el BGU, respecto a la evaluación de los aprendizajes, tiene que ver con el momento en que se debe evaluar. Atendiendo a ese tema, los autores suelen referirse a la evaluación diagnóstica, formativa o continua y, evaluación sumativa. De acuerdo a Sánchez (2018), cuando la evaluación se realiza al principio de los cursos académicos con la finalidad de explorar el perfil de ingreso de los alumnos se conoce como diagnóstica. La intención en estos casos es recabar información que le facilitan al docente adecuar contenidos y actividades, para que se desarrolle una dinámica contextualizada y con una mayor pertinencia para los estudiantes.

En el caso del BGU, en Ecuador, la evaluación diagnóstica se requiere, a fin de poder orientar la pertinencia y significado del aprendizaje, al aportar conocimiento acerca de los conocimientos, competencias y habilidades de los discentes, incluyendo el aspecto actitudinal. Este nivel educativo es, particularmente importantes desde el punto de vista axiológico porque se trata del último tramo formativo por el que transcurren los alumnos antes de emprender sus estudios universitarios.

En el documento “Plan Educativo Aprendemos juntos en casa”, el Ministerio de Educación (2020), aborda la evaluación diagnóstica en el sistema educativo ecuatoriano, partiendo de una concepción que considera a la evaluación como un proceso sistémico en el que interactúan tres elementos: planificación, ejecución y evaluación. Allí mismo, se distinguen los tres momentos en los que es preciso evaluar, como son: a) al inicio del proceso de interacción pedagógica, que se conoce como evaluación inicial o diagnóstica; b) durante el proceso que se denomina evaluación procesual o formativa y; al final de cada periodo establecido, también llamada final o sumativa.

Respecto a esa evaluación, el mismo Ministerio advierte que no debe contener calificación porque no se trata de aprobar o reprobar al grupo a quien se le realiza, por el contrario, es una actividad que procura tener los elementos necesarios para inducir el éxito de la praxis pedagógica a emprender. Por esta razón, tampoco es recomendable que tenga la cualidad de un examen, propiamente dicho. La idea con ella es caracterizar al grupo según sus potencialidades y debilidades, a la espera que, la dinámica formativa pueda aprovechar las primeras y disminuir o atenuar, las segundas. El Ministerio considera, que la evaluación diagnóstica no tiene por qué ser únicamente individual; al hablar de inclusión educativa, eso significa la posibilidad del aprendizaje colaborativo y la capacidad para la interacción dialógica, es un rasgo importante a diagnosticar.

Por su parte, la evaluación sumativa o continua, es una de las modalidades que se adopta en el proceso de enseñanza aprendizaje para mantener la motivación y el seguimiento de formación. Los alumnos suelen ser estimulados cuando los resultados de la evaluación redundan en una readecuación del proceso y, un reforzamiento de aquellos logros en el desempeño académico que puedan venir mostrando los estudiantes. Esa evaluación continua es además parte de las herramientas o recursos pedagógicos para reconducir la praxis evaluativa, en aquellos casos en que el perfil y rendimiento estudiantil así lo requieran.

La evaluación continua, también conocida como formativa, está en congruencia con la teoría del aprendizaje significativo y los llamados ritmos de aprendizajes. No todos los estudiantes aprenden con la misma velocidad o los mismos recursos, la mayoría muestra diferentes intereses a la hora de utilizar el conocimiento o desarrollar sus habilidades, algo que debe tomarse en cuenta al aplicar evaluaciones y valorar sus resultados. Esto es lo que quieren destacar, Domingo et al (2018), al afirmar que si este tipo de evaluación no permite retroalimentar las actividades que realizan los educandos, pierde su razón de ser. Debe haber una imbricación entre los resultados del acto evaluativo y la reconducción de la praxis pedagógica, en función de atacar las debilidades en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

3. El BGU y la evaluación por competencias

Ahora bien, uno de los aspectos que distingue la evaluación en el BGU en Ecuador, es precisamente, el énfasis que coloca en el desarrollo de las competencias y habilidades estudiantiles en lugar de la memorización y los automatismos propios de la educación

tradicional. En este enfoque, se privilegia la orientación del perfil estudiantil con base en las demandas de un entorno complejo que precisa un “aprender a aprender”, es decir, una constante apertura y voluntad para el cambio de forma proactiva y no reactiva. La idea es trabajar en la consolidación del espíritu investigativo de los alumnos que le ayuden a formarse críticamente, sin dar nada por sabido (Pérez, 2021).

Cuando se forma teniendo en perspectiva un perfil por competencias se puede ahondar en cualidades humanísticas o técnicas que pueden seguir desarrollándose, más allá de las profesiones u oficios concretos en los que incursionen los discentes en su prosecución formativa. Este paradigma educativo, conlleva a una evaluación que refuerza el carácter cualicuantitativo del aprendizaje, es decir, se complementa la formación cognitiva, con los rasgos socioemocionales que tiene todo proceso educativo. Esto implica un seguimiento del progreso estudiantil, valorando los avances o debilidades, desde lo general del grupo, hasta lo específico de cada uno de los estudiantes, guiando las decisiones acerca de continuar o reencauzar ciertos contenidos o actividades.

De acuerdo a lo planteado por Morales et al (2020), la evaluación por competencias, es una de las formas que adopta la praxis educativa contemporánea para consolidar un perfil estudiantil de cara al siglo XXI, afirmado en el desarrollo de las habilidades necesarias para acceder al conocimiento de las diferentes áreas, con el apoyo de las Tics o de la interacción dialógica con quienes lo producen y lo difunden. Es una manera, no de corroborar conocimientos sino de colocarlo al alcance de quien quiera acceder a él.

En esta orientación, en el BGU del Ecuador, la evaluación por competencias requiere que el profesorado diseñe, organice y ejecute sus estrategias pedagógicas enfocadas en temáticas de la vida diaria, de problemas concretos en los que las habilidades desarrolladas puedan ser útiles. Al aplicar esta forma de evaluación, los docentes deben determinar los niveles de desempeño estudiantil a través de la discriminación de actividades concretas en las que se pueda demostrar el dominio del aprendizaje, dado que las competencias como tales son de difícil observación.

Se puede decir, según estas ideas, que la evaluación por competencias fortalece o se complementa con el estilo de valoración formativa o continua de los aprendizajes, profundizando en la transitoriedad de los que se aprende bajo el formato de contenidos temáticos y, revalorizando la evolución de las habilidades cognitivas y el desarrollo de la inteligencia emocional. Obviamente, en la educación para el siglo XXI y el marco de esta

modalidad evaluativa, los estudiantes asumen el protagonismo, dentro y fuera del aula, haciéndose autónomo para confrontar las problemáticas que les plantea el docente y su resolución.

Dado que la evaluación por competencias involucra la medición del desempeño y los logros de aprendizaje, demandan una acuciosa e interpretativa actitud de los docentes. El alcance de la praxis pedagógica, en cuanto a sus efectos para el progreso intelectual de los alumnos, ha de ser valorada en función de las experiencias concretas que demandan ciertas habilidades observables. En virtud de este enfoque, la educación busca promover acciones evaluativas que develen capacidades, actitudes y potencialidades que, de otra manera no podrían exponerse para su constatación. En otras palabras, las competencias son una manera experiencial de medir los logros del aprendizaje estudiantil (Fernández et al., 2022).

Visto de esa manera, la orientación institucional del BGU que realiza el enfoque de evaluación por competencias, es una visión integral y holística que contempla el tránsito de los alumnos por los diferentes niveles educativos, consideran el bachillerato como la instancia decisiva que permite al estudiantado el perfilamiento para una formación universitaria exitosa. Se trata de una reiteración de un estilo de aprendizaje significativo para el que es esencial el desarrollo de la autonomía estudiantil. Es muy diferente que los alumnos se formen cognitivamente a que lo hagan a partir de habilidades desde las cuales les sea más sencillo acceder al conocimiento necesario para el mundo actual.

En una realidad cada vez más azarosa e impredecible, se impone una educación que prepare para la incertidumbre, que abra las posibilidades de la formación continua, pero ya no, para aprender lo que está dado, sino para construir desde lo que se produce cognitivamente, en la perspectiva de una independencia intelectual necesaria. El BGU, debe direccionar entonces, autonomía que requiere la continuidad de la formación estudiantil en el nivel inmediatamente superior. Se trata del fortalecimiento de los rasgos actitudinales y sociohumanístico, ante unas circunstancias que exigen una mayor propensión para el crecimiento emocional que cognitivo, en el sentido de estar preparado para los cambios constantes, incluso, en las formas de vivir.

Desde su filosofía y su concepción epistemológica, la evaluación por competencias se vincula con los esfuerzos para superar esa nomenclatura cientificista de las disciplinas que terminó por automatizar la pedagogía, demandando cada vez más conocimientos que habilidades para producirlos. Valorar el nivel de desempeño estudiantil es, en este marco, no

una interrogación acerca de lo que han aprendido sino, de lo que pueden aprender en virtud de sus capacidades y potencialidades. Afirmar esas capacidades es la tarea de la pedagogía actual, apuntar al desarrollo de una racionalidad crítica que interpele las formas en que se produce el conocimiento y en que se entienden las profesiones en la actualidad (Zabala y Sánchez, 2019).

En definitiva, la evaluación bajo esta modalidad repercute en la praxis pedagógica, exigiendo a los docentes una revisión constante de sus instrumentos y dinámicas para la constatación de los logros de aprendizaje. Para Zabala y Sánchez, esta última aseveración, ha despertado una serie de críticas que aluden a la persistencia de un enfoque instrumental de la educación, pues se entiende la competencia, como una cualidad que solo demuestra con el saber que hacer con el saber. “La evaluación es reducida a un mero procedimiento técnico para el control de la calidad educativa, sin tomar en cuenta a los involucrados y al contexto donde estén inmersos” (p.554).

Si se asumen como válidas estas críticas, se puede decir que uno de los principales retos de los docentes en el sistema educativo ecuatoriano, particularmente en el BGU, remite a la innovación en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes con énfasis en la formación continua. Esto supone, superar la descontextualización de las competencias para mirarlas al trasluz de los cambios que avizoran los recursos pedagógicos en la actualidad, entre ellos el uso adecuado de las Tic. No se puede evaluar un aprendizaje esquemático, acartonado y sin nexos con el mundo de la vida concreta que enfrentan los estudiantes, asumiendo que sus necesidades pueden ser incluidas en un esquema de generalidades, propio de una educación para autómatas.

Superar las críticas, requiere que las competencias se enmarquen en una noción humanística de la educación, en donde se de importancia al desarrollo de la inteligencia emocional y sus diferentes dimensiones. En ese sentido, es de gran valía teórica, la concepción de Tobón (2006), para quién, “Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre” (p.5), es decir, van más allá de la memorización o internalización de conocimientos, para reforzar la capacidad para reaccionar frente a la imprevisibilidad de la vida social, presente y concreta que enfrentan los estudiantes.

4. La evaluación Interna y Externa en el BGU

Así como se plantea la evaluación por competencias, en el BGU del Ecuador, se proponen la evaluación interna y externa. En el caso de las evaluaciones internas, estas refieren a la utilización de instrumentos de valoración que ponen énfasis en el desarrollo de destrezas o habilidades con criterios de desempeño, orientadas por recursos de carácter cognitivos o sociohumanísticos del alumnado (Ministerio de Educación, 2016). En ese contexto, el desarrollo de las competencias o, como se señala en ese documento del Ministerio, destrezas con criterios de desempeño, están asociadas a una forma particular de educar en el que las “destrezas no se adquieren en un determinado momento ni permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los estudiantes van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas” (p. 15).

La evaluación interna es, en esa medida, una aproximación a las diferentes acciones pedagógicas que se realizan en las diferentes asignaturas del BGU, con la idea de mantener siempre la cercanía entre la vida cotidiana y el aprendizaje. La implementación de este modelo evaluativo supone la implementación de estrategias innovadoras que motiven a los alumnos a personalizar su aprendizaje, en el sentido del significado que el mismo pueda tener para su desarrollo socio comunitario. En tal sentido, los docentes deben enfocarse en el planteamiento de actividades que se adapten a los diferentes perfiles, sin olvidar la promoción de la autonomía del pensamiento y la adopción a los distintos ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación externa, se trata de aquellos factores que pueden develarse desde el exterior de las instancias y los procesos educativos. En ese caso se enfatiza en el contexto que rodea los ambientes de aprendizaje, así como en la acción de ciertos organismos de cooperación institucional que velan por el sostenimiento de la calidad educativa y, en tanto, requieren mantener la observancia de la formación continua, tanto de estudiantes como docentes. La evaluación externa, remite entonces a la gestión de los “recursos y saberes culturales”, que rodean la praxis pedagógica y pueden ser determinantes para convertir la formación en acción sociocultural.

El carácter externo de la evaluación en BGU, también viene dado por el rol que asume el Estado al plantear los criterios, descriptores y estándares mínimos de logro de las asignaturas en cada ámbito de la malla curricular, colocando en manos de los docentes una guía institucional que le permitirá, al mismo ente rector, evaluar el desempeño docente o estudiantil, a partir de la aplicación de ciertas pruebas elaboradas de acuerdo a esos criterios.

Asimismo, la evaluación externa en el BGU, alude a la acción del Ministerio de Educación cuando implementa pruebas para “la medición de logros académicos para los estudiantes de bachillerato, sobre los estándares de desempeño a fin de determinar el nivel de aprendizaje de los contenidos curriculares” (Ministerio de Educación , 2016, p.59). Esa misma acción evaluativa incluye un enfoque actitudinal, en el entendido que la formación estudiantil también está orientada al desarrollo de la aplicabilidad social del aprendizaje, reforzando su utilidad intra y extraescolares, con la finalidad de certificar una formación para la vida, asociadas a la interacción dialógica entre lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo del currículo.

Precisamente, la figura del BGU contempla la aplicación de otro tipo de evaluaciones que pueden considerarse de certificación o de aptitud para los estudiantes al culminar el 3er año de bachillerato. Esa prueba se utiliza como un mecanismo institucional para la medición de los logros del aprendizaje en aquellos estudiantes que requieren ser promovidos, pero además, son un mecanismo de rendición de cuentas a la sociedad, en lo que respecta a la calidad educativa (Zambrano, 2016). Teóricamente, este tipo de pruebas garantizan un perfilamiento exitoso de los estudiantes al momento de ser incorporados a la educación superior, además de servir como termómetro para considerar los aciertos y debilidades en la formación de los bachilleres de la República.

Ese mismo tipo de evaluación enmarca las pruebas nacionales de logros académicos que el Ministerio de Educación aplica anualmente a los estudiantes del tercer año de bachillerato para certificar los aprendizajes sin fines de promoción sino, como forma de rendir cuentas a la sociedad. Se estipula que estos instrumentos evaluativos tengan como contenido los temas vinculados a las matemáticas y Lengua y Literatura, esto es, el desarrollo del pensamiento abstracto y las habilidades para la lectoescritura de los alumnos. Algunos autores como Zambrano (2016), cuestionan la idoneidad de este mecanismo para medir las aptitudes estudiantiles, de cara a la educación superior, por considerar que no están diseñadas para medir competencias sino conocimientos, con los sesgos que ello implica.

5. La evaluación de aptitudes y de desempeño en el marco del BGU

Finalmente, es conveniente incluir aquí, el análisis de quienes como Cabrera et al (2022), consideran que el BGU elevó la calidad de los aprendizajes en los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior en Ecuador, eso si se comparan los promedios de

rendimiento obtenidos por los estudiantes que cursaron Bachillerato General Unificado y los que ingresaron anteriormente desde el Bachillerato por Especialidades. Esta apreciación aunque puede considerarse parcial, es importante porque alude a los resultados de pruebas de admisión de las universidades ecuatorianas que, justamente, miden la formación de los bachilleres.

Sin duda, esta es una discusión compleja porque reviste a políticas educativas basadas en un modelo de evaluación que aun genera polémica. Los mismos autores alertan sobre lo que puede ser un proceso injusto o, por lo menos poco equitativo entre los alumnos de las instituciones públicas y las privadas, por ejemplo. Se cuestiona que las pruebas de ingreso poco tengan que ver con la valoración de las aptitudes de los bachilleres para una determinada carrera y, en su defecto, funcionan como un filtro que debilita la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas. Incluso, se ha llamado la atención acerca de inexistencia de progresividad entre los niveles educativos y, en consecuencia, sobre la exclusión sistemática de jóvenes que quedan fuera como resultado de la aplicación de las pruebas universitarias.

Ahora bien, la evolución de los sistemas de evaluación para el ingreso a la educación superior, no desvirtúa la necesidad de reflexionar acerca de la evaluación como mecanismo para formar adecuadamente el perfil de los estudiantes que continuaran sus estudios en las universidades ecuatorianas. Bien sea por el enfoque de competencias o de habilidades y destrezas con indicadores de desempeño, la evaluación en el BGU, se ha redimensionado a la luz de las demandas de un mundo globalizado que requiere una formación polifuncional, transdisciplinaria y contextualizada. Tanto el Estado ecuatoriano como el personal docente han realizado un esfuerzo para que la praxis pedagógica se adecue a esas necesidades.

En suma, la educación ecuatoriana en el nivel de Bachillerato, cambia, en la medida en que el Estado y la sociedad coinciden acerca del tipo de formación que se requiere para el mundo de hoy. Las circunstancias socioculturales que rodean a los jóvenes ecuatorianos exigen que estos desarrollen competencias, valores, habilidades y potencialidades, desde los niveles iniciales hasta el momento que, ubicados en la Universidad, les corresponda adquirir un mayor nivel de especialización. Es un enfoque holístico del ser humano que revaloriza el aprendizaje significativo y contextualizado, en función del mundo de la vida, con actividades que privilegien el campo experiencial de los alumnos.

Procesos y procedimientos Metódicos

Metodológicamente, este artículo se cobija en los principios de la investigación de naturaleza cualitativa, ya que lo que se busca es la interpretación de la implementación e implicaciones de la evaluación en el bachillerato general unificado de Ecuador. Se trata, en suma, de una teorización crítica de la temática, lo que se traduce, según Hernández et al (2014), en una lectura que se alimenta de las subjetividades de los autores estudiados, pero también, de la observación de los procesos vividos como experiencias que son tan válidas epistemológicamente como los números, los modelos, las curvas o cualquier otro procedimiento de carácter estadístico.

Ahora bien, la confiabilidad y el rigor de las investigaciones desde esta perspectiva, se centran en abarcar experiencias e interpretaciones heterogéneas, dentro de los límites impuestos y buscar la diversidad. El enfoque cualitativo parece el más conveniente en una investigación sobre el fenómeno de la evaluación educativa porque según Iño (2018), muestra una gran amplitud y pluralidad buscando, “la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 4).

En cuanto al tipo y diseño de investigación este artículo se apoya en una investigación descriptiva y un diseño documental. El carácter descriptivo del estudio está relacionado con la selección e interpretación de información teórica que permite identificar la evaluación educativa, sus tipos y características fundamentales en el contexto del BGU en Ecuador. Además se trata de elaborar una especie de diagnóstico teórico de ese nivel educativo, para lo cual se procede a revalorizar los rasgos de la evaluación y su percepción en el campo educativo, especialmente en el trabajo de los docentes.

En cuanto al carácter documental, se realiza un proceso indagatorio, ordenado y sistemático de búsqueda de información en los sitios como Google Académico, Scielo y Dialnet, para ubicar y seleccionar artículos con aportaciones relevantes, científicamente hablando, sobre el tema en estudio. Es importante acotar que para admitir o excluir se utilizaron tres criterios: el criterio temporal, por lo que se seleccionaron artículos con 5 o menos años de antigüedad, el criterio de pertinencia temática, por lo que se tomaron solo aquellos artículos relacionados terminológicamente con el tema y, el criterio de experticia, excluyendo aquellos documentos que no tienen una fuente confiable o no hayan sido elaborados por especialistas.

En cuanto al método, la naturaleza del tema es compatible con lo que algunos autores definen como el método fenomenológico. Como método, la fenomenología permite estudiar una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por cada persona, realidad que es única y propia de cada cual. De allí pues, se entienden los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, de manera que la visión que realmente importa es la que las personas perciben como significativa, ya que se afirma que existe una complejidad de significados que definen una forma de entender la realidad, lo que está determinado por la posición que asuma el sujeto frente a ésta, en interacción con los demás (Fuster, 2019).

Operativamente, la investigación se estructura con base en una recolección de la información, en ella se procede a una exploración exhaustiva de variadas fuentes documentales tales como sitios web, libros en línea, trabajos de investigación, documentos pedagógicos, tesis, revistas electrónicas, entre otra, teniendo como fundamento el tema de la evaluación en el BGU, sus características conceptuales y la evolución de las investigaciones al respecto. Esta fase incluyó una selección aleatoria y poco sistemática, guiada solo por los títulos de los documentos y algunos resúmenes en aquellos en los que aparecía.

Luego se organiza la información dividiendo los documentos con el criterio de temporalidad, pertinencia temática y experticia. La selección se somete a una lectura hermenéutica, considerando la categoría de análisis principal que es la evaluación educativa en el BGU. Alrededor de ella se desarrollan las categorías secundarias, tales como los tipos de evaluación, su presencia en el entramado curricular del BGU, su funcionalidad y su orientación.

Finalmente, se ejecuta la fase hermenéutica propiamente dicha, que permite la construcción orgánica de los fundamentos teórico-conceptuales que soportan esta investigación y permiten tomar una posición crítica frente al fenómeno estudiado. Como se puede observar, en esta investigación, los procesos de recolección e interpretación de la información se encuentran superpuestos. Al tiempo que se analizan las teorías, conceptos y clasificaciones de la evaluación en torno al BGU, en Ecuador, se emiten una serie de juicios críticos que dan cuenta del estado actual de la discusión y sus principales derroteros intelectuales.

6. Resultados y Discusión

La evaluación educativa en el contexto del BGU en Ecuador es un tema que requiere mayores aproximaciones críticas. Al recopilar, organizar, analizar e interpretar de manera crítica, la literatura que se ha producido alrededor de este tema, se evidencian algunos aciertos, tanto institucionales como pedagógicos que se han dado en transcurso de la última década sobre esta temática. Asimismo, los autores revisados, alertan sobre los desafíos que se le presentan al país, cuando de la evaluación educativa se trata. En virtud del objetivo que orienta este trabajo en este apartado, se resumen los aciertos que hasta el momento se han tenido sobre la evaluación en el BGU y, con especial énfasis, se remarcan los desafíos que se les presentan a los diferentes actores educativos respecto a este fenómeno.

Una de las bondades que se le reconocen al BGU ha sido la posibilidad de homologar los perfiles estudiantiles, no alrededor de áreas de conocimiento o disciplinas, sino del tipo de educación que se requiere para contribuir con la concreción del buen vivir que enarbola la Constitución Nacional como paradigma del desarrollo social en el Ecuador. Sin embargo, si bien la institucionalidad educativa ha intentado reforzar la inclusión e igualdad de oportunidades en el sistema educativo, en algunos casos se evidencia un debilitamiento del impacto positivo de la educación pues, su expansión demográfica, parece estar acompañada de un crecimiento de la calidad.

En esa perspectiva la figura 1, intenta mostrar los aciertos institucionales que algunos autores reconocen a la evaluación educativa en el contexto del BGU.

Figura 1. Aciertos de la evaluación en el BGU



Fuente: Elaboración propia, basado en análisis crítico-documental

Entre los aspectos positivos que se destacan de la evaluación en el BGU en Ecuador, la evaluar competencias y habilidades ha sido reseñado con frecuencia. Hincapié y Araujo (2022) señalan que se debe considerar el desarrollo de las competencias de los estudiantes “que le permitan la comprensión del mundo, desarrollar actitudes, habilidades de pensamiento; lo que significa a su vez, formar para actuar de manera oportuna, eficiente y acertadamente” (p.108). Esto implica que las competencias refuerzan las posibilidades de procesar y aplicar el conocimiento en la praxis diario, dándoles un mayor sentido utilitario.

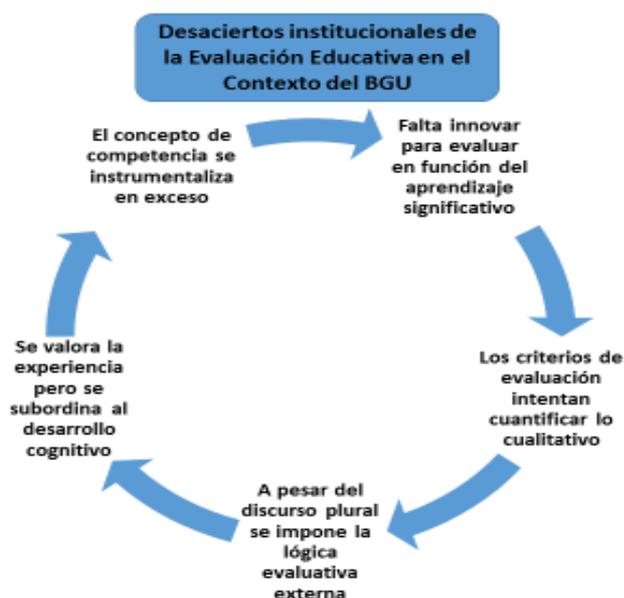
Otros autores como Rocha (2021), hacen énfasis en la necesidad que el BGU, fortalezcan el estilo de aprendizaje significativo. Esta prioridad, alude a la importancia de formar para la autonomía y el pensamiento crítico, más aún, en un nivel previo a la universidad en donde se terminan de perfilar su formación hacia determinadas profesiones y oficios. Al dotar de significado las teorías, conocimientos y experiencias de aprendizaje, los docentes motivan a sus alumnos para comprender la relación entre el mundo de la vida y los procesos de producción de conocimiento, algo que muchos jóvenes no logran visualizar con precisión.

Es así como, se potencian también las habilidades estudiantiles para resolver aquellas situaciones complejas que les presenta su entorno. En el caso de la época que se encuentra luego de una pandemia, como la que se vive en la actualidad, la relación entre aprendizaje y experiencias significa un aliciente adicional para una formación integral en la que importa, tanto lo humanístico como lo técnico. Se trata entonces, de impulsar una evaluación educativa en la que se conjuguen los elementos cualitativos y cuantitativos de la enseñanza.

Ir más allá de lo que represento en otros momentos la memoria y, en su lugar, promover la capacidad para construir respuestas propias y contextuales frente a los escenarios de la realidad sociocultural de Ecuador.

En definitiva, lo conveniente es la diversificación de los enfoques y las estrategias de evaluación de los aprendizajes en el BGU, como parte de una praxis pedagógica cada vez más necesaria y pertinente. En todo caso, al hablar de aciertos, pudiese estarse generalizando desde la percepción del autor de este artículo, un juicio que no comparten todos los autores, en ese sentido, una visión más imparcial del tema requiere valorar también los desaciertos que algunos de las investigaciones revisadas, colocan sobre el tapete de la discusión. En atención a esa necesidad intelectual, se elabora la figura 2.

Figura 2. Desaciertos institucionales de la evaluación en el BGU



Fuente: Elaboración propia, basado en análisis crítico-documental

En el caso de la evaluación por competencias, si bien representa una posibilidad actualizada y contextual, existe la tendencia, según autores como Guzmán (2017), a instrumentalizar el desarrollo de esas habilidades, coartando, en ese sentido la capacidad del pensamiento crítico de los alumnos. De acuerdo a estos planteamientos, este modelo evaluativo puede derivar en una educación menos humanistas, con mayor propensión a formar mano de obra asalariada que requieren el mercado global pero con un muy bajo nivel

para cuestionar y, en consecuencia, trascender esa forma de producir que, a la larga reproduce el poder establecido.

Cañaverl et al (2020), insisten en que, una educación promotora del aprendizaje significativo, también debe incentivar la capacidad de los docentes para innovar en estrategias pedagógicas y evaluativas que atiendan el desarrollo de esa forma de aprender y no continuar con los esquemas y técnicas propias de la educación bancaria. Los desaciertos en el BGU, en la actualidad, pasan por esa orientación repetitiva de las maneras de hacerle el seguimiento al desarrollo sociocognitivo de los estudiantes, desvirtuando de esa manera, los esfuerzos que hacen los docentes por contextualizar el conocimiento y su aplicabilidad.

En suma, tal como ocurre con el reconocimiento de los aciertos, las debilidades institucionales que se pueden listar para el caso de la evaluación educativa en el contexto del BGU, es preciso mantener la actitud crítica y comprender que esta es una visión cualitativa, cuyos elementos subjetivos son parte del mismo análisis. Se intenta, en todo caso, mantener la distancia necesaria para realzar lo encontrado en la investigación documental, dónde se alerta que las mismas potencialidades se transforman en debilidades si los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje no mantienen una actitud de revisión constante.

Es, en esa perspectiva que se ha querido destacar la figura de la institucionalidad al hablar de aciertos y desaciertos, con la intencionalidad de mostrar el carácter formal del que se reviste siempre el acto evaluativo en la educación. De hecho, este puede ser uno de los obstáculos más frecuentes que encuentran los docentes a la hora de innovar, se les exigen llenar formatos, puntuar, habilidades y competencias que al momento de desarrollarse, son inherentes a los rasgos humanistas de la educación y, en tanto, deberían ser tratadas como tales. De cualquier manera, más allá de la institucionalidad, son los actores educativos, los que han de resolver los desafíos que se le presentan a la evaluación en el ámbito del BGU. Para cerrar esta reflexión, se les presenta en la figura 3, esos desafíos vistos desde la óptica de los actores protagonistas del proceso, es decir, docentes y alumnos.

Figura 3. Desafíos de la evaluación en el BGU, en la perspectiva docente/alumnos



Fuente: Elaboración propia, basado en análisis crítico-documental

Ahora bien, más allá de los avances positivos que se han logrado a la hora de actualizar la pertinencia de la evaluación educativa en el BGU, se impone atender estos retos que se muestran en la figura 3, en particular, desde la labor docente. Ciertamente, la educación en estos momentos se encuentra en un momento estelar, no solo por lo que representa la superación de pandemia y la recuperación de una docencia presencial e integral sino, por la necesidad de neutralizar el “ruido” que generan el desarrollo de las nuevas tecnologías como elementos externos del aprendizaje. Los docentes deben desarrollar las competencias que les permitan, visibilizar ante sus alumnos de bachillerato, las potencialidades pero, también los riesgos de esos avances tecnológicos al momento de llevarlos al terreno educativo.

En el mismo ámbito de los docentes, la superación de las competencias vistas como meros instrumentos, conduce al desarrollo de una contextualización de la evaluación educativa que enfatice en el desempeño estudiantil en ambientes cada vez más personalizados. La pertinencia de las experiencias de aprendizaje para la resolución de situaciones individuales o colectivas, es un desafío que los profesores tienen que asumir tanto dentro del aula, al desarrollar las actividades planificadas, como fuera de ellas, cuando se planifica o se toman cursos de especialización docente (Velázquez et al., 2017)

Por supuesto, el proceso educativo es un espacio de corresponsabilidad mutua entre docentes y estudiantes, por lo que, es preciso que estos últimos también asuman el protagonismo cuando se trata, entre otras cosas de, desmitificar la evaluación, mantener su disposición crítica ante ella y, asumirla como parte de la integralidad de sus experiencias académicas. En el caso de BGU ecuatoriano, pueden persistir actitudes de temor de algunos alumnos frente al acto evaluativo, por lo que se hace necesario que desarrollen su autonomía para comprender que, evaluar, es solo una oportunidad para reformular estrategias pedagógicas o, certificar los procesos exitosos al momento de desarrollar, tanto lo cognitivo como la inteligencia emocional, necesaria para enfrentar la complejidad de la realidad actual.

En definitiva, aunque los documentos y las perspectivas de los autores encontrados en esta investigación se desarrollaron a profundidad en el apartado teórico, lo destacable aquí, como ejercicio de síntesis, es comprender que el compromiso por una mejor evaluación de los aprendizajes en el BGU de Ecuador, no remite a la elaboración de guías y formatos estandarizados que, en la mayoría de los casos, solo son trabas burocráticas para la innovación pedagógica. Lo que se impone es la generación de un compromiso humanístico entre los principales actores del sistema educativo ecuatoriano en general, porque la implicación tiene que ser holística, no se puede parcelar el acto evaluativo porque eso desdice del enfoque holístico e inclusivo que se le ha querido dar a la educación en el país.

Conclusiones

El enfoque cualitativo y el tipo de investigación teórica que canalizaron este estudio permite aproximar una serie de conclusiones que se asocian directamente con el objetivo propuesto, es decir, analizar críticamente la literatura existente sobre la evaluación en el BGU y las implicaciones que esos procesos evaluativos tienen para el sistema educativo ecuatoriano y en el perfil de los bachilleres que egresan de ese nivel. Al decantar los juicios intelectuales que se han emitido sobre esta temática se ha podido evidenciar que la evaluación sigue siendo uno de los pivotes principales de la calidad educativa y del tipo de educación que se quiere para el país.

El BGU, en Ecuador, contiene indicaciones precisas acerca de una evaluación de los aprendizajes que se enfoquen en el desarrollo de competencias y habilidades estudiantiles, teniendo como norte, la necesidad de prosecución de los estudiantes en el nivel superior. De

esta manera, se demanda una acción pedagógica que innove en el área de la evaluación pero manteniendo la pluralidad de instrumentos, más que el modelo evaluativo. Es decir, se debe atender el desarrollo sociocognitivo de los alumnos, pero con énfasis en el quehacer con el saber, concediendo una importancia menor a la internalización de conocimientos ya elaborados.

Desde el punto de vista de sus implicaciones, la practica evaluativa en el nivel del BGU, debe apuntar al éxito en las pruebas de carácter aptitudinal que enfrentará el alumno para poder ingresar a la universidad de su preferencia. Es un desafío en ese sentido para los docentes, perfilar un egresado con las competencias necesarias para ser exitoso en la universidad, con las habilidades que ese nivel le demandará. Al tener los documentos institucionales como referencia, los profesores tienen la tarea de articular el desarrollo intelectual en complementación con las aspiraciones de crecimiento personal o axiológico de los jóvenes que egresan del nivel de Bachillerato.

Por supuesto, es preciso la innovación pedagógica en el marco de esta temática, pero no lo es menos la disposición estudiantil para desmitificar la evaluación y aprovechar su esencia, que no puede ser otra que el incentivo para crecer desde el punto de vista humanístico. Los estudiantes tienen que mantener una actitud proactiva y crítica, tanto con su propio desarrollo sociocognitivo, como con el accionar docente, pues la idea es que haya una corresponsabilidad en cada acto evaluativo. No hay verdugos, castigados, ni castigadores cuando habla de la evaluación en el BGU, evaluar es una necesidad pedagógica, como lo puede ser planificar o diseñar los recursos para el aprendizaje.

Referencias

- Arroyo, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Ciencias de la Educación*, 7(6), 1019-1030. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2378>
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 144-159. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Ayala, E. (2014). La interculturalidad: el camino para el Ecuador. *Revista de la Universidad del Azuay*, 9-58. <https://uazuay.edu.ec/bibliotecas/publicaciones/UV-65.pdf>
- Cabrera, F., Verdugo, M., Cabrera, H., Escudero, M., & Franco, M. (2022). Rendimiento académico universitario, según el modelo de bachillerato por especialidades 26 y el

bachillerato general unificado del Ecuador, estudio de caso en la Universidad de Cuenca 2012-2018. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas*(80), 24-43. <https://doi.org/DOI:10.33324/uv.vi80.512>

Cañaveral, L., Nieto, A., & Vaca, J. (2020). El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: una lectura desde la pedagogía. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El_aprendizaje_si_gnificativo_en_las_principales_obras_de_David_Ausubel_lectura_desde_la_pedagogia.pdf?sequence=5

Domingo , J., Segura , J., & Grau Antoni. (2018). La evaluación continua: una aportación a como corregir algunos efectos negativos . *Revista d'Innovació Docent Universitària* (10), 44-58. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Espinoza, E., Herrera , L., & Castellano, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador . *Psychology, Society, & Education*, 341-354.

Fernández, D., Banay, J., De la Cruz, D., Alegre, J., & Breña, Á. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 418-428. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>

Flores, J., Placencia , M., Moya, C., & Quintanilla, M. (2017). Evolución de la evaluación educativa en el contexto ecuatoriano. *Ciencia Digital*, 1(3), 30-39. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/65>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

García, M., Márquez, E., & Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13940>

Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias . *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Higuera , É., & Castillo, N. (2015). La Interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 147-162. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>

Hincapié, N., & Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(1), 105-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961009>

Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>

Ministerio de Educación . (2016). Bachillerato General Unificado. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU1.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Plan Educativo Aprendemos juntos en casa. Quito, Ecuador . <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Caja-de-herramientas-para-evaluacion-diagnostica.pdf>

Morales, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿Cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 63(3), 46-57. <https://doi.org/http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>

Pérez, C. (2021). Evaluación de los Aprendizajes Basado en Competencias en el Ámbito de la Educación Universitaria. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 1-7. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802048034/index.html>

Plua, D., & LucínProcel, R. (2018). Sistema de evaluación en la educación ecuatoriana. *Mapa*, 144-150. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/27>

Rocha, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 10(Especial), 64-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-18. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/msanchez/SanchezMendiola2018_LaEvaluacionDelAprendizajeDeLosEstudiantes.pdf

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca*, 1-16. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Velasco, L., & Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*(20), 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>

Velázquez, S., Celis, J., & Hernández, C. (2017). Evaluación Contextualizada Como Estrategia Docente Para Potenciar el Desarrollo de Competencias Matemáticas en Pruebas Saber. *Eco Matemático*, 8, 33-38. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ecomatematico/article/view/1377/1350>

Zabala, J., & Sánchez, J. (2019). Evaluar por competencia o como potencia. Una mirada reflexiva y crítica. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 544-563. <https://www.redalyc.org/journal/993/99360575004/html/>

Zambrano, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *Edusol*, 15(56), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678387>