

RECIBIDO EL 2 DE JULIO DE 2021 - ACEPTADO EL 4 DE OCTUBRE DE 2021

CONCEPCIONES DE E-EVALUACIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

CONCEPTIONS OF E-EVALUATION OF TRAINING TEACHERS IN THE FIELD OF CHILDREN'S EDUCATION

Raúl Prada Núñez¹

Cesar Augusto Hernández Suárez²

Audin Aloiso Gamboa Suárez³

RESUMEN

El artículo de investigación pretende indagar las concepciones que tienen estudiantes y docentes de un programa de Licenciatura en Educación Infantil sobre la evaluación del aprendizaje en contextos de virtualidad (e-evaluación). Se aplicó una encuesta a 135 estudiantes y 29 de docentes. Para cada grupo de informantes se diseñó un instrumento en el que se considera una primera sección asociada con aspectos generales de los informantes como lo es la

edad, el género, entre otros; seguido de un bloque de preguntas en los que los participantes debían valorar mediante una escala Likert el nivel de frecuencia con que ocurrían eventos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con los procesos evaluativos en contextos virtuales. Los resultados muestran que los docentes poseen una concepción favorable sobre cada uno de los aspectos asociados con la práctica evaluativa por medio del uso de recursos digitales, mientras que los estudiantes manifiestan que las e-evaluaciones no cumplen con los objetivos de las asignaturas ni aportan al desarrollo del pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: e-evaluación, aprendizaje, virtualidad, educación infantil

¹ Magister en Ingeniería de Análisis de Datos, Mejora de Procesos y Toma de Decisiones. Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: raulprada@ufps.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6145-1786>.

² Magister en Enseñanza de las Ciencias Básicas. Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: cesaraugusto@ufps.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>.

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9755-6408>

ABSTRAC

This research article aims to investigate the conceptions that students and teachers have of a Bachelor of Early Childhood Education program on the evaluation of learning in virtual contexts (e-evaluation). A survey was applied to 135 students and 29 of teachers. For each group of informants, an instrument was designed in which a first section associated with general aspects of the informants such as age, gender, among others, is considered; followed by a block of questions in which the participants had to assess through a Likert scale the level of frequency with which events occurred within the framework of the teaching-learning process and its relationship with the evaluation processes in virtual contexts. The results show that teachers have a favorable perception of each of the aspects associated with evaluative practice through the use of digital resources, while students state that e-evaluations do not meet the objectives of the subjects or contribute to the development of critical thinking.

KEYWORDS: e-assessment, learning, virtuality, early childhood education

1. INTRODUCCIÓN

Indagar sobre el campo de la evaluación en los procesos educativos en escenarios de virtualidad nos remite al “perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren cualificaciones especiales”, como principales utilidades que se le dan a la evaluación (Mora, 2004). En esta última “utilización”, se puede ver reflejado cómo, a través de la evaluación, se pueden evidenciar aspectos por mejorar o vacíos por llenar dentro de la especificidad de una asignatura, que por supuesto, está ligada a una “teoría institucional” y a una “cultura evaluativa existente”, que van a orientar el proceso evaluativo de la misma, al igual que de los diversos campos por evaluar (Mora, 2004).

Ahora bien, si nos detenemos en el concepto general de evaluación, este se remonta a una cuantificación de resultados, por lo que en educación también se tiende hacia una cuantificación de lo aprendido, esto, según Casanova (1998) “[...]hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos” (p. 1). Lo anterior, según el autor, puede ser arbitrario y esconde un “improcedente modo de valorar” (p. 2) de los docentes, ya que, además de la “falta de elementos de referencia fidedignos” (p. 2), influyen variadas circunstancias de cambiantes temperamentos personales, las aspiraciones y tendencias a la hora de evaluar (Galí, 1934, citado en Casanova, 1998).

Actualmente, y tras el desarrollo de las ciencias humanas, las nuevas formas de aprender y las formas de aprender según el concepto actual, a esta crítica hecha al modelo cuantitativo de evaluación, se contraponen un modelo cualitativo “[...]capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado” (Casanova, 1998, p.3). Pero si bien esto es positivo, ha sido difícil lograr que lo que se dice en la teoría sobre evaluación, se haga también en la práctica, donde no debería enseñarse “[...]para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona.” (Casanova, 1998, p. 4).

A lo anterior, se suma Del Pilar y Talero (2010), afirmando que la evaluación, más allá de medir los resultados, contribuye a que los estudiantes logren las metas acordadas en la relación docente – alumno. Los mismos autores mencionan el mérito y la valía que da la sistematización al proceso evaluativo, la temporalidad de esta y una “reflexión teórico-práctica sobre experiencias adquiridas” (p. 66). Respecto a esta sistematización, podemos citar

lo que el mismo autor señala más adelante, donde afirma que la evaluación también plasma objetivos claros, que no se trata únicamente de un proceso de “observación espontánea” (p. 86), sino que se trata de un proceso estructurado (Del Pilar y Talero, 2010).

Así mismo, Gil, Martínez y Verdú (1999) reafirman que el aprender a aprender requiere de cierta motivación compartida desde los docentes en sus procesos de evaluación, que no deben ser limitantes para tomar la decisión de aprender significativamente de los estudiantes, situación que aplica tanto para estudiantes como para docentes, quienes se limitan a una calificación de lo fácilmente medible, evitando respuestas imprecisas:

si el sistema de evaluación se limita a la calificación final de su rendimiento, expresado en una prueba, los esfuerzos de los alumnos estarán dirigidos a prever qué va a salir en el examen, y dar las respuestas “correctas” intentando, por supuesto, ocultar cualquier duda o incomprensión que pudiera tener, a obtener la mayor puntuación, más que en conseguir un aprendizaje con comprensión (Gil, Martínez y Verdú, 1999, p. 2).

Ahora bien, dicha motivación y seguridad en el propio esfuerzo, para los autores, puede ser abordada, desde una evaluación paralela al proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se pueden hacer pruebas pequeñas, sobre temas clave en gran parte de las clases, que permitan crear expectativas positivas y llamar “la atención sobre posibles puntos negros o aspectos claves en el momento en que se está trabajando sobre ellos; además, permite reunir un número elevado de resultados de cada alumno reduciendo sensiblemente la aleatoriedad de la valoración única (Gil, Martínez y Verdú, 1999).

Además de las ulteriores visiones, Ramírez y Viatela (2017), afirman de la evaluación puede comportarse como un “mecanismo para mejorar la educación en el país y, en especial, para ofrecer una formación pertinente, equitativa y contextualizada, teniendo en cuenta no solo a la persona, sino la relación que esta posee con su entorno” (p. 211). Para sustentar lo anterior, los autores señalan que la evaluación es reguladora de todo proceso y que mide la eficiencia y la eficacia del sistema específico en que se aplica; lo que refleja de nuevo, que para que haya calidad, debe estar presente también un proceso evaluativo que sea individual y adaptado al contexto de la institución, es decir, de nuevo, podemos ver el intento de superar la estandarización en los procesos evaluativos.

Si se quiere lograr un aprendizaje duradero en los estudiantes, se debe también revisar lo que hablan los estudiantes, para encontrar allí signos que permitan a los docentes dilucidar “la forma de pensar de los alumnos y los conocimientos y conclusiones que han quedado fijadas de forma duradera” (Grueso et al., 2014, p. 10), mediante la realización de un cuestionario antes y después de la clase con estos. Los resultados de estos autores permiten evidenciar frutos positivos en el contraste entre resultados iniciales (cuestionarios iniciales) y resultados finales (cuestionarios finales), además de que cavilan sobre el saber hacer del docente, afirmando que lo que enseñan y trabajan en las clases debe ajustarse a lo que exigimos en la evaluación. Sin embargo, este reto está muy lejos de la habitual práctica docente (p. 11), que debe orientarse hacia la diversión y a lo reflexivo en las clases (Grueso et al., 2014).

Sumado a lo anterior, según Romero (2013), debemos admitir que la evaluación va de la mano de la retroalimentación continua de las acciones de los estudiantes. La evaluación y el seguimiento del progreso estudiantil, pueden darse a través de la generación de actividades

acordes a los contenidos programáticos, que deben tener en cuenta el ritmo del grupo de estudiantes, donde se podrán dilucidar conocimientos previos según la idea que da el contexto a los estudiantes, mediante la lluvia de ideas o la pregunta directa (parte pre – estructural), además de que se podrán describir las leyes desde ecuaciones matemáticas para llegar a la solución de problemas:

por ejemplo, si el tema fuera Leyes de Newton, se puede iniciar el razonamiento con los estudiantes sobre el porqué de su propio movimiento, para después mencionar los conceptos que en este caso serían los enunciados de las tres Leyes de Newton y que explican el movimiento realizado por cualquier cuerpo (Romero, 2013, párr. 29).

Según este autor, “en este momento se le puede solicitar que enliste una serie de cuerpos en movimiento en los cuales identifique la presencia de las tres leyes del movimiento” (Romero, 2013, párr. 29) para pasar a revisar y retroalimentar las actividades de los estudiantes en pro de que se solucionen dudas, se corrijan errores y de que los estudiantes se hagan conscientes de sus avances. A lo anterior, podemos extrapolar, ampliando un poco el aporte del precedente autor, el aporte de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2020), quien recurre a la observación continuada, las pruebas, la revisión de tareas y las entrevistas, como técnicas del proceso evaluativo con las que se podrá analizar y comparar el comportamiento y el desempeño de los alumnos con los objetivos trazados, para dar, finalmente, la calificación correspondiente a cada estudiante.

Pero las anteriores propuestas, nociones y prácticas evaluativas, también dejan entrever ciertas problemáticas en cuanto al contexto escolar, estas problemáticas, tratan del sentido mecánico – memorístico de la enseñanza y de una jerarquización evidente, donde los estudiantes

de recursos más bajos son los más afectados y los más sumisos son los más reconocidos a la hora de evaluar (LaCueva,1997). Este autor enlista dichas problemáticas, de manera genérica, así:

el énfasis en los aprendizajes más superficiales y de menor nivel, la ilusión totalizante, el imposible diagnóstico como paso previo a toda enseñanza, el esencialismo, el error tomado como anormalidad, el papel etiquetador de la nota, la instrumentalización engañosa, el crecimiento desmesurado de la acción evaluadora como juicio y sentencia (párr.1).

Llevando el tema al caso específico de Colombia, donde existen orientaciones y regulaciones sobre la evaluación en el aula, cuyas características son: “Es formativa, motivadora, orientadora”, su variedad en técnicas de evaluación y la triangulación de la información, se centra en las formas de aprender, sin descuidar la calidad de lo aprendido, “Es transparente y continua” y fomenta la autoevaluación y la democracia; evaluaciones censales, donde se evalúa a través de las pruebas SABER, dadas por el ICFES, a estudiantes de grado 11°, 3°, 5° y 9° y, evaluaciones institucionales, donde los rectores deben presentar su autoevaluación anual del servicio e información financiera en la secretaria de educación que corresponda (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Todos estos espacios formativos descritos, que, si bien hacen parte de la evaluación tradicional, también generan elementos importantes de reflexión en contextos virtuales como los que se abordan en este texto; elementos que no difieren de manera significativa desde lo tradicional y lo virtual.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se adopta un método cuantitativo a nivel descriptivo con un enfoque transversal siguiendo un diseño de campo (Maldonado, Prada y Gamboa, 2021), dado que se recolecta la opinión de docentes y estudiantes vinculados a un programa de formación de Licenciados en Educación Infantil después de llevar más de un año trabajando en modalidad no presencial asistida por recursos TIC.

Para la recolección de los datos se recurre a la aplicación de un cuestionario en el que se considera una primera sección asociada con aspectos generales de los informantes como lo es la edad, el género, entre otros; seguido de un bloque de preguntas en los que los participantes debían valorar mediante una escala Likert identificando el nivel de frecuencia con que ocurrían esos eventos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario se creó como una aplicación del Google Form para ser compartido su enlace posteriormente.

La muestra estuvo conformada por la totalidad de docentes vinculados laboralmente y los

estudiantes matriculados para el segundo semestre del año 2021 en el programa académico de Licenciatura en Educación Infantil de una universidad pública del nororiente colombiano. El total de docentes que respondieron la encuesta corresponden a 87.9% (29 profesores) y 91.2% de estudiantes (135).

3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se reportan en función de las fuentes de información, presentando primero la opinión de los docentes para luego confrontarla con la opinión de los estudiantes.

3.1 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Por medio de la Tabla 1 se resumen las principales características del grupo de docentes informantes dentro de lo que se destaca que fueron los profesores que laboran en el primer y cuarto semestre quienes participaron de forma activa en el diligenciamiento del instrumento, con predominio del género femenino, resaltando que aproximadamente el 58% de ellos tienen edades que oscilan entre 25 y 45 años.

Tabla 1. Características de los docentes informantes

Variable	Nivel de respuesta	Porcentaje
Semestre académico en que labora	Primero	34.4%
	Segundo	13.8%
	Tercero	17.2%
	Cuarto	34.5%
	Total	100.0%
Género	Femenino	65.5%
	Masculino	34.5%
	Total	100.0%
Rango de edad	De 25 a 35 años	37.5%
	De 36 a 45 años	20.7%
	De 46 a 55 años	31.0%
	De 56 años en adelante	10.3%
	Total	100.0%



Departamento académico al que está adscrito	Ciencias Sociales, Humanas e Idiomas	58.6%
	Matemáticas	6.9%
	Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia	34.5%
	Total	100.0%

En la Figura 1 se puede evidenciar que, a nivel general, aproximadamente el 97% de los docentes encuestados poseen una concepción favorable sobre cada uno de los aspectos asociados con la práctica evaluativa por medio del uso de recursos digitales (e-evaluación).

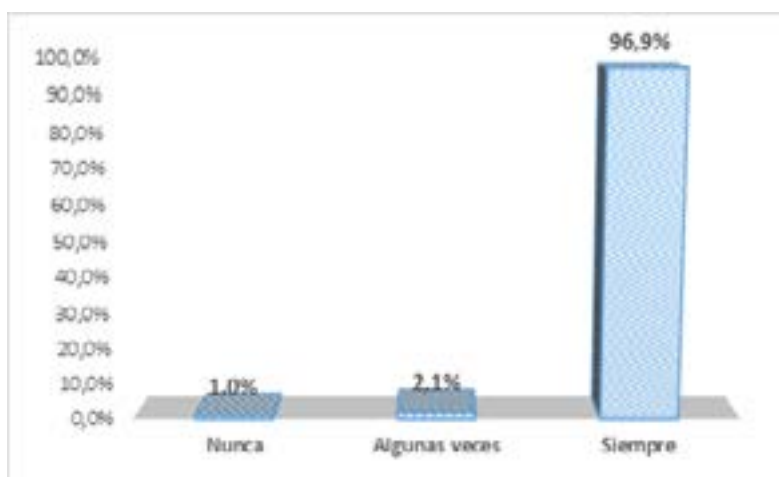


Figura 1. Concepciones de los docentes sobre el proceso de e-evaluación

En la Tabla 2 se detallan los aspectos que se consideran relevantes en opinión de los docentes vinculados laboralmente al programa de Licenciatura en Educación Infantil. Se destacan como aspectos relevantes en las prácticas evaluativas de los docentes que en su opinión proporcionan indicaciones concretas y precisas al momento de aplicar procesos evaluativos, entendiendo la importancia que tiene el correcto uso de los recursos tecnológicos en los procesos educativos bajo modelos de enseñanza no presencial. Dentro del proceso evaluativo se reconocen las necesidades académicas que demandan de refuerzo, con el fin de garantizar el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la consecución de los objetivos trazados en cada asignatura. Como recomendación en

opinión de los docentes encuestados, surge de esta experiencia el valorar la aplicación de este tipo de pruebas a pesar de demandar mayor esfuerzo que las evaluaciones practicadas cuando se atendía el proceso de formación de manera presencial, puesto que surge como una alternativa más dentro de la práctica pedagógica del docente.

Tabla 2. Concepciones de los docentes sobre la e-evaluación

Aspectos evaluados	Opciones de respuesta		
	Nunca	Algunas veces	Siempre
Las indicaciones que usted da en las e-evaluaciones a sus estudiantes son precisas y completas	0.0%	0.0%	100.0%
El uso de recursos tecnológicos es fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales	0.0%	0.0%	100.0%
La e-evaluación permite identificar los aspectos a retomar o reafirmar sobre el tema abordado	0.0%	3.4%	96.6%
Considera que los recursos aplicados por usted en la e-evaluación cumplen con los objetivos para los cuales fueron desarrollados	0.0%	3.4%	96.6%
Considera que las actividades propuestas en la e-evaluación fomentan el aprendizaje en los estudiantes	3.4%	0.0%	96.6%
Considera que la e-evaluación estimula al estudiante a ir mejorando en su proceso educativo	3.4%	0.0%	96.6%
Las e-evaluaciones tienen un proceso más riguroso de preparación que las evaluaciones en la modalidad presencial	0.0%	6.9%	93.1%
Las e-evaluaciones fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	3.4%	0.0%	96.6%
Cree que es pertinente la e-evaluación en la educación superior	0.0%	3.4%	96.6%
Desde su experiencia recomendaría el uso de la e-evaluación a sus colegas	0.0%	3.4%	96.6%
Promedio Total	1.0%	2.1%	96.9%

3.2 CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

En la tabla 3 se resumen las principales características del grupo de estudiantes informantes (114 personas) dentro de lo que se destaca que la mayor participación se obtuvo de quienes están matriculados en tercer semestre, resaltando que en el programa de Licenciatura en Educación Infantil existe predominio del género femenino y donde el 55% aproximadamente no superan los 19 años de edad.

Tabla 3. Características de los estudiantes informantes

Variable	Nivel de respuesta	Porcentaje
Semestre académico en que labora	Primero	24.6%
	Segundo	25.4%
	Tercero	36.8%
	Cuarto	13.2%
	Total	100.0%
Género	Femenino	96.5%
	Masculino	3.5%
	Total	100.0%
Rango de edad	De 17 a 19 años	55.3%
	De 20 a 22 años	41.2%
	De 23 a 25 años	1.0%
	De 26 años en adelante	1.7%
	Total	100.0%

Como se muestra en la figura 2, se evidencia a nivel general que los docentes poseen una concepción mucho más favorable respecto a la e-evaluación con respecto a los estudiantes. Vale la pena resaltar que dentro de los ítems

evaluados algunos de ellos están directamente asociados con el ejercicio del docente, por lo que podría llegar a ser una explicación sobre dicha favorabilidad exhibida por ellos, en contraste con la opinión de los estudiantes.

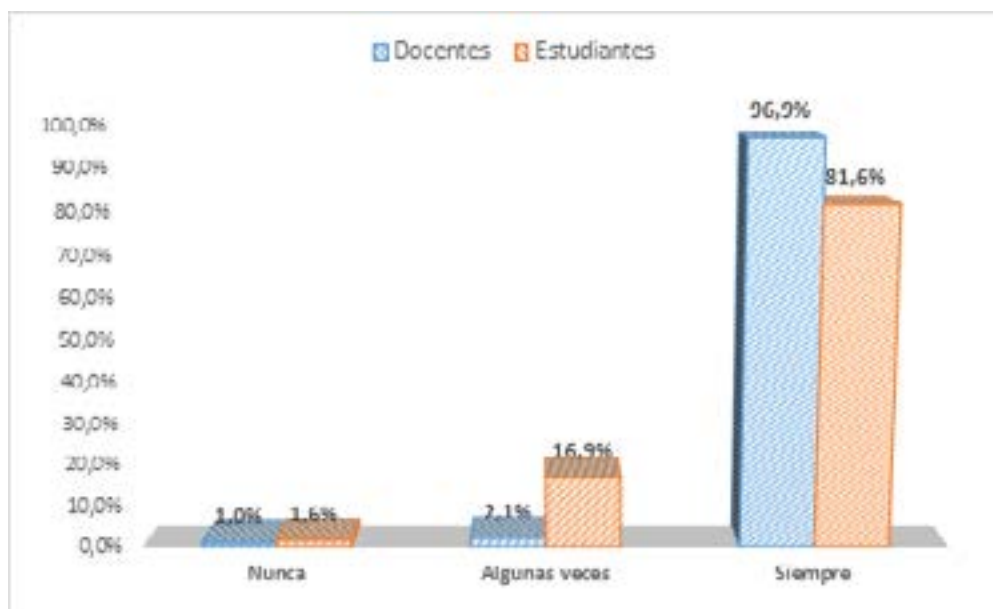


Figura 2. Comparativo de las concepciones de docentes y estudiantes sobre el proceso de e-evaluación

En la tabla 4 se describen aspectos que se consideran relevantes en opinión de los estudiantes matriculados en el programa de Licenciatura en Educación Infantil. Se destacan como aspectos importantes en las prácticas evaluativas de los docentes, que ellos proporcionan indicaciones concretas y precisas al momento de aplicar procesos evaluativos, en donde se reconoce la importancia del uso de diversos recursos TIC en contextos no presenciales y con mayor protagonismo en la

formación de profesionales. Se identifica que en uno de cada cinco estudiantes encuestados consideran que las e-evaluaciones no cumplen con los objetivos de las asignaturas ni aportan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Al tiempo se logró identificar que aproximadamente uno de cada diez estudiantes está a favor de la aplicación de las e-evaluaciones, puesto que las consideran menos rigurosas con las aplicadas de forma presencial.

Tabla 4. Concepciones de los docentes sobre la e-evaluación

Aspectos evaluados	Opciones de respuesta		
	Nunca	Algunas veces	Siempre
Las indicaciones que recibe de su profesor en las e-evaluaciones son precisas y completas	0.0%	14.9%	85.1%
El uso de recursos tecnológicos es fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales	0.9%	6.1%	93.0%
La e-evaluación permite identificar los aspectos a retomar o reafirmar sobre los temas vistos	0.0%	16.7%	83.3%
Considera que los recursos aplicados por el profesor en la e-evaluación cumple con los objetivos de la asignatura	0.0%	21.0%	79.0%
Considera que las actividades propuestas en la e-evaluación fomentan el aprendizaje en los estudiantes	0.0%	18.4%	81.6%
Considera que la e-evaluación estimula al estudiante a ir mejorando en su proceso educativo	1.8%	14.0%	84.3%
Las e-evaluaciones son más rigurosas que las evaluaciones en la modalidad presencial	9.6%	27.2%	63.1%
Las e-evaluaciones fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	0.0%	20.2%	79.8%
Cree que es pertinente la e-evaluación en la educación superior	1.8%	13.2%	85.0%
Promedio Total	1.6%	16.9%	81.6%

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El estudio revela aspectos importantes relacionados con la e-evaluación desde la mirada de los docentes, quienes en su gran mayoría consideran que evaluar en contextos de virtualidad favorece el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas, pero privilegia específicamente el campo de la educación infantil. Del mismo modo, afirman que este tipo de evaluación detona de manera importante el pensamiento crítico de los estudiantes. En este sentido, investigaciones como las de Barberá (2016), Sáiz (2011), Yuste y Blázquez (2012) y Maldonado, Prada y Gamboa (2021) ponen de manifiesto que la evaluación en la educación virtual ha avanzado de manera importante en procesos de evaluación diagnóstica, sumativa, formativa y formadora con evidencias tangibles en la educación superior

Otro elemento importante que resaltar es la autoafirmación de los docentes sobre su propia práctica evaluativa, cuando afirman que esta proporciona indicaciones concretas y precisas al momento de aplicar procesos evaluativos a sus estudiantes, sin embargo, las concepciones de los estudiantes difieren de manera significativa de estas aseveraciones. En este sentido, es importante señalar que este estudio se realizó en tiempos de pandemia en una transición de la educación presencial - tradicional a educación mediada por tecnologías digitales donde se presentaron dificultades importantes como estrés laboral (Hernández, Gamboa y Prada, 2021), las brechas digitales, la pérdida de interés de los estudiantes por la educación mediada por tecnologías digitales, entre otras (Avenidaño, Gamboa y Prada, 2021) y esto puede influir en estas concepciones de los estudiantes.

Por último, los docentes afirman que la e-evaluación requiere un mayor esfuerzo que las evaluaciones practicadas cuando se atendía el proceso de formación de manera presencial, puesto que surge como una alternativa más

dentro de la práctica pedagógica del docente. Estudios como los de Herrera y Angeletti (2021) afirman que más que la evaluación en sí y su rigurosidad es la transición de lo análogo a lo digital, lo que requirió desarrollo acelerado de competencias digitales de los docentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avenidaño Castro, W. R., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R. (2021). Jaque a la educación: percepciones de maestros en formación de una universidad pública sobre la calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 71–82. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1286>
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf
- Del Pilar, A., & Talero, E. (2015). *La evaluación como práctica reflexiva: Un medio para comprender y mejorar la enseñanza* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2534>
- Gil, D., Martínez, J., y Verdú, R. (1999). La evaluación en una enseñanza de la física como construcción de conocimientos. *Educación abierta. Aspectos didácticos de Física y Química*, ICE Universidad de

- Zaragoza, (8), 147-176. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4162.1445>
- Grueso E, Pérez-Tejeda P, Prado-Gotor R. (2014). Aprendizaje significativo del alumnado de física aplicada del grado en farmacia: Evaluación basada en el empleo de cuestionarios. *Ars Pharm* 55(4), 08-13. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/ars/article/view/4523/4424>
- Hernández Suárez, C. A., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R.. (2021). Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 472–488. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1455>
- Herrera, M. M., & Angeletti, V. C. G. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (28), e54-e54.
- LaCueva, A. (1997). La Evaluación en la Escuela: Una Ayuda para Seguir Aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, (23), 1-2, 124-148. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1 – 28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Maldonado Estévez, E. A., Prada Núñez, R., & Gamboa Suárez, A. A. (2021). Tecnologías digitales en contextos educativos: un análisis de las competencias de docentes en una facultad de educación, artes y humanidades en tiempos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 99–114. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1520>
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de febrero del 2017). Evaluación. GOV.CO. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html?_noredirect=1
- Ramírez, B. y Viatela, C. (2017). Evaluación, condición sin la cual no hay calidad. *Turismo y Sociedad*, XX, 211-240. <https://doi.org/10.18601/01207555.n20.11>
- Sáiz, M. S. I. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. España: Narcea Ediciones.
- Romero, A. (2013). Las estrategias de aprendizaje y la física. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 1(2). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n2/e3.html>
- Universidad Internacional de La Rioja (17 de julio del 2020). Evaluación educativa: en qué consiste, importancia y sistemas habituales empleados para evaluar. *Unir Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/evaluacion-educativa/>
- Yuste, R., Alonso, L., & Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar*, 20(39), 159-167.