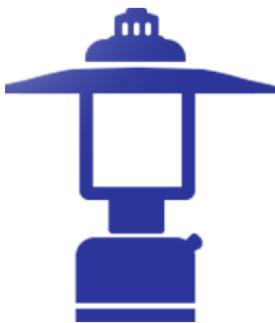


LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD RHAINHA NJINGA A MBANDE EN ANGOLA



LEARNING EVALUATION AT RAINHA NJINGA A MBANDE UNIVERSITY IN ANGOLA

Tomásia F. E. Morais ¹

E-mail: tomasia@yahoo.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1604-955X>

Alexandre L.S. Hongolo ¹

E-mail: hongolo27@yahoo.fr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5873-547X>

Fernando Carlos Aguero Contreras ^{2*}

E-mail: faguero@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7055-9534>

¹ Universidade Rainha Njinga A Mbande, Malanje, Angola.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morais, T. F. E., Hongolo, A.L.S., y Aguero Contreras, F. A. (2026). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad Rainha Njinga A Mbande en Angola. *Revista Conrado*, 22(108), e5026.

RESUMEN

Estudio exploratorio descriptivo con métodos mixtos, desarrollado en un grupo de estudiantes de pedagogía que se forman en la educación superior, como profesores de la educación general y primaria, acerca de la evaluación del aprendizaje que reciben en la Universidad. Estudio realizado en el Instituto Politécnico de la Universidad Reina Njinga A Mbande, Malanje, República de Angola. El objetivo general fue explorar, las consideraciones acerca de las prácticas de evaluación más extendidas del profesorado en el Instituto Politécnico, sobre los aprendizajes. Se asumen enfoques y perspectivas de las ciencias de la educación, especialmente de la UNESCO y múltiples experiencias internacionales. La investigación utilizó métodos cuantitativos y cualitativos. Se una muestra intencionada de 63 estudiantes y 16 profesores. Aplicó un cuestionario, combinado con entrevistas grupales, no estructuradas y la observación. Entre los principales resultados, se encontró que el tipo de evaluación predominante en el programa de Pedagogía es la clasificatoria, sumativa. Se constató que el examen es el instrumento de evaluación predominante, con preguntas cerradas, y el olvido de contenidos, la principal dificultad de los estudiantes al examinar. Se concluyó que la mayoría del profesorado en los programas de Pedagogía aplica el paradigma tradicional con mayor frecuencia, lo que tiene múltiples implicaciones teóricas.

Palabras clave:

Evaluación, Aprendizaje, Educación-Superior, Angola

ABSTRACT

This descriptive exploratory study, employing mixed methods, was conducted with a group of pedagogical student while are training as of basic and general education, focusing on learning assessment in higher education. The study took place at the Polytechnic Institute of Reina Njinga A Mbande University in Malanje, Angola. The overall objective was to explore the most widespread assessment practices used by faculty at the Polytechnic Institute regarding student learning. Approaches and perspectives from educational sciences, particularly those of UNESCO and various international experiences, were adopted. The research applied both quantitative and qualitative methods. A purposive sample of 63 students and 16 professors was used. Data was collected through a questionnaire, combined with unstructured group interviews and observation. Among the main findings, it was discovered that the predominant type of assessment in the Pedagogy program is summative and categorical. The study also found that exams, with closed-ended questions, are the primary assessment tool, and that forgetting content is the main difficulty students experience when taking exams. It was concluded that the majority of teachers in Pedagogy programs apply the traditional paradigm more frequently, which has multiple theoretical implications.

Keywords:

Evaluation, Learning, High-Education, Angola



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje en la educación superior ha sido objeto de intensos debates entre el profesorado, directivos, académicos y el alumnado. El tema trasciende al plano nacional e internacional. Alrededor de la evaluación se insertan problemas teórico-epistemológicos, entre los que emergen cuestiones propiamente pedagógicas, curriculares, didácticas y hasta filosóficas. Por tanto, se asume como objeto de la presente investigación la evaluación del aprendizaje entre estudiantes de pedagogía, pertenecientes al Instituto Politécnico de la Universidad Universidad Rainha Njinga A Mbande, provincia de Malanje, República de Angola.

Insatisfacciones de estudiantes y contradicciones entre docentes llevaron a formular la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Qué valoraciones poseen los estudiantes de pedagogía del instituto politécnico de Malanje acerca de las evaluaciones de que son objeto, en los procesos de enseñanza aprendizaje? Fue definido como *objetivo* de la investigación, la exploración descriptiva de las valoraciones que poseen los estudiantes de pedagogía acerca de los procesos evaluativos de que son objeto, considerando las implicaciones y retos que impone a la formación magisterial. Se asume la siguiente *hipótesis*: las valoraciones que poseen los estudiantes de pedagogía del Instituto Politécnico de la Universidad de Malanje, acerca de las evaluaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, se consensuan como sumativas, asociadas al paradigma antiguo, lo que implica retos teóricos a la formación magisterial.

Metodológicamente se desarrolla un estudio exploratorio descriptivo con métodos mixtos, como parte del esfuerzo en ahondar en las circunstancias que median los procesos evaluativos, considerando diversas fuentes internacionales y razonando la relevancia que estos procesos tienen para el caso de África y la República de Angola en particular.

La evaluación como fenómeno global.

La evaluación constituye un componente esencial del proceso de formación en cualquier ámbito en que se desarrolle la enseñanza aprendizaje. Interviene como uno de los componentes clave de la formación cerrando sus ciclos. Como ha reconocido la UNESCO la educación de calidad, se ha convertido en una herramienta clave en la gestión del proceso del desarrollo a todos los niveles y escalas. Por ello la evaluación interviene de manera importante convirtiéndose en un indicador que sintetiza de múltiples maneras los rasgos de aquellos procesos de la enseñanza aprendizaje. No se trata de si se alcanza un

aprobado o no, sino de una arista del fenómeno educativo con implicaciones teóricas y epistemológica complejas.

Todos los momentos, etapas y contenidos de la enseñanza aprendizaje pueden y deben ser evaluados. Ello implica que el análisis permanente de las maneras en que se desarrollan las prácticas curriculares en la formación de profesionales del magisterio, en particular, resultan más relevantes aún. Las prácticas preprofesionales en el campo pedagógico, tienen que considerar, múltiples dimensiones incluidos (Kyttälä et al., 2024), no solo contenidos, actitudes, habilidades y capacidades, sino sus reflejos en las prácticas docentes, metodológicas, científicas, culturales, la participación y hasta en los prejuicios que se producen y reproducen en esos procesos.

En Australia se reconoce la no existencia de un adecuado entendimiento en relación con la evaluación de los estudiantes en el proceso de formación. Esta perspectiva reconoce que la evaluación debe considerar la conducta hacia la ciencia, las capacidades para el trabajo independiente y en grupo, el pensamiento crítico y la participación en proyectos científicos (Barwick & Horstmannshof, 2025).

Un estudio comparado de profesores principiantes de Suecia y Finlandia reconoce similitudes en el conocimiento que poseen acerca de la evaluación sumativa, cuya base teórica reconocen haber adquirido en su formación, pero las habilidades con mayor fuerza, las adquieren en el proceso de las prácticas preprofesionales (Yıldırım et al., 2024). Se muestra además que, en el proceso de la evaluación, sus dimensiones y contenidos, se construyen como parte de prácticas que emergen del quehacer institucional. Una experiencia en Taiwán en relación al papel de la evaluación de idiomas en la enseñanza de segundas lenguas en la educación superior, muestra, el papel importante del contexto, para razonar la dinámicas de los procesos formativos, la de los docentes y la correspondencia de estos contenidos con las líneas curriculares instituidas (Chang et al., 2024) three quantitative questionnaires and a qualitative survey were administered, conveying the overall LAL level and LTA needs of the participants. The qualitative survey then elicited their perceptions of and perspectives on classroom-based assessments and national high-stakes tests with regard to a newly implemented national curriculum (i.e., 108-Curriculum).

El análisis de la evaluación para el aprendizaje asumido por la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física, se contrapone a las concepción evaluativa formativa cooperada o compartida desarrollada en España en 25 años, mostrando que estas tienen ventajas aunque requiere de una formación continua de los

docentes (Herrero-González et al., 2024) the Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP). Un análisis de 51 trabajos científicos publicados en bases de datos de prestigio internacional como la web of Sciences (W o S), Dialnet, SCOPUS, develan que los impactos de la evaluación formativa han sido en general, favorable en la formación de profesores, pero de manera especial en profesores de educación física. Resultó de interés la correlación entre las concepciones epistémicas de los docentes y las maneras en que evalúan a sus estudiantes (Yough et al., 2023). El estudio sustentado en un cuestionario en España a 282 alumnos mostró que, existen visiones que se apartan de la comprensión profunda de la evaluación, lo que distorsiona el proceso evaluativo en la práctica.

Particular significado se concede en el presente, a la participación de los estudiantes en los procesos de la evaluación de la educación superior, tanto en las evaluaciones de disciplinas, carreras o incluso en la evaluación de las propias universidades (Chan & Chen, 2023). Una arista compleja del proceso se observa África meridional (Zimbabwe, Malawi, South África, Botswana) asociada a la llamada libertad de cátedra o académica, lo cual choca con las limitaciones económicas, las posibilidades reales de ascenso académico y científico del cuerpo docente en la educación superior (Vurayai, 2025). Sin embargo, este proceso tiene perspectiva negativa asociada al no reconocimiento del contexto, lo que implica reproducir la exclusión, las diferencias de género, desconocer el valor de las lenguas originarias, y desdeñar el valor del diálogo de saberes. Pero estas realidades tienen vigencia también en otras regiones como en América Latina donde no son pocas las veces que la libertad académica o de cátedra, se mal interpreta en detrimento del compromiso con la calidad en la formación.

Este fenómeno tiene presencia también en otras áreas del mundo. En Portugal se reconoce que en diferentes instituciones de formación docente, incluidas las universidades, al evaluar los aprendizajes sostienen las mediciones y clasificaciones de los aprendizajes, mostrando el peso de la intuición (Ferreira y Pereira, 2025), desconociendo al mismo tiempo la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación. En universidades brasileñas se reconoce la necesidad de seguir trabajando para lograr el fortaleciendo la evaluación como parte del proceso de formación continua. Crece el consenso en relaciona la necesidad de que las evaluación de los aprendizajes incluyan el pensamiento crítico (Vendrell-Morancho y Moya, 2025), como base para la calidad.

Los cambios en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación requieren cada vez con mayor intensidad

la elevación del nivel de la educación, proceso que tiene relevancia tanto en países con alto nivel de desarrollo, como para los que se encuentran en vías de desarrollo. En el contexto africano la educación requiere con mucha intensidad acrecentar su papel en función de las metas del desarrollo sostenible y como parte de ello perfeccionar los sistemas evaluativos.

Paradigmas de Evaluación

La historia de las ciencias de la educación está marcada por dos perspectivas teóricas que surgen de polos opuestos. Se trata del paradigma tradicional y el nuevo paradigma, los que se expresan en concepciones, valoraciones, comportamientos y prácticas didácticas acerca de la actividad docente, el manejo de los contenidos, el papel del docente, los educandos y la evaluación. El antiguo o tradicional, se asocia con las teorías hereditarias de las diferencias individuales, las teorías asociacionistas y el conductismo en el aprendizaje.

El nuevo paradigma asociado al socioconstructivismo prioriza la construcción social del conocimiento por parte de los individuos como actores y autores de sus conocimientos, habilidades y aptitudes, así como participantes en el proceso de evaluación y autorregulación. En este el contexto sociocultural deviene esencial, institución del diálogo de saberes, pues parte de los saberes precedentes de los educandos, respeta los derechos e intereses de los estudiantes y es negociable, consensual, dialéctico, dialógico y hermenéutico. Esto significa que es una evaluación predominantemente cualitativa, cuyo objetivo es asegurar el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes como agentes activos en el propio proceso de evaluación.

La evaluación de la enseñanza aprendizaje debe verse como un proceso, ser formativa, reflejar lo que produce en el aula; ser continua y dinámica; considerar el conocimiento previo de los estudiantes; proporcionar retroalimentación; y propiciar la transferencia o uso de conocimientos y prácticas en diferentes situaciones. De igual manera debe poseer criterios explícitos que faciliten la autoevaluación y la mejora del estudiante, y del profesor; incentivar la autoevaluación del estudiante, para hacerlo responsable de su aprendizaje y estimular la cooperación con el profesor; ser un medio por el cual el sistema de enseñanza en sí y las prácticas también puedan evaluarse; e intervenir como promotor e incentivador del aprendizaje profesional del profesorado.

Estos enfoques identifican como imperativo alinear lo que el docente evalúa con los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se reconoce (Zau, 2017)

la evaluación es una condición para el progreso; implica reflexionar sobre las propias acciones y las de los demás, y provocar posibilidades de mejorar procedimientos y promover la construcción y deconstrucción de paradigmas. Progresos argumentativos en la teoría de las evaluaciones han generado la concepción de las competencias. Estas suponen la adquisición de conocimientos que permitan la resolución de problemas y la toma de decisiones, combinando habilidades, destrezas y actitudes. Se concretan en saber hacer, saber sentir y saber pensar; por tanto, impactan los procesos cognitivos, el sistema de valores, los comportamientos y la práctica socioprofesional de los individuos.

Se puede observar que, a diferencia de las evaluaciones clasificadoras, certificadoras, sancionadoras, retroactivas, inflexibles, cognitivas, cuantitativas o sumativas, la evaluación por competencias es demostrativa, pragmática, negociable, interactiva, proactiva, flexible, constructiva, progresiva, cualitativa, formativa e inclusiva, ya que considera la participación activa del alumnado, sus conocimientos preliminares, su diversidad cultural, sus diferencias individuales, sus deficiencias y las maneras de superarlas dentro y fuera del aula, mediante el uso de diferentes instrumentos de evaluación. Por tanto, la evaluación por competencias puede convertirse en una meta para la mejora de los sistemas de evaluación en la educación.

Uno de los retos más complejos de los procesos de formación académica, especialmente en la educación superior, en países de economías emergentes de América Latina y África lo constituye la consideración sobre bases científicas del pensamiento precedente de los educandos u originario, que emerge de comunidades y grupos ancestrales. El pensamiento ancestral porta una racionalidad anclada en expresiones y contenidos culturales de localidades y regiones, que la educación, no siempre reconoce como parte de los contenidos que devienen esenciales fuentes nutricias del currículum para los procesos de formación. Estos contenidos intervienen como elementos significativos del nuevo paradigma de la evaluación educativa, (Boadu & Ile, 2024). Entre sus aportaciones se destacan el espíritu de la comunidad, con todas sus implicaciones teórico prácticas, como el imperativo de cultivar la confianza entre los individuos, la comunicación abierta, el valor del consenso y las construcciones colectivas.

Las experiencias científico-culturales de los últimos cincuenta años, colocan a nivel curricular el paradigma ciudadano, que enfatiza la necesidad de inclusividad en todos los ámbitos de las prácticas educacionales, incluida la evaluación, considerando las discapacidades

de individuos (Schalock et al., 2022) and providing a framework for application, research-based inquiry, and evaluation. A shared citizenship paradigm is one that envisions, supports, and requires the engagement and full participation of people with IDD as equal, respected, valued, participatory, and contributing members of every aspect of society. The overall goals of the paradigm are to (a y las particularidades que imponen a los procesos de formación. Relevantes aparecen también la necesidad de subvertir los influjos intensos y sutiles que se aportan desde el paradigma colonial eurocentrónico en el contexto latinoamericano y africano, dados sus arraigos socioculturales. La perspectiva de la UNESCO (Marope, 2025) en este sentido al abogar por la expansión de los conocimientos desde la investigación científica, la crítica emancipatoria y el desmontaje del elitismo resultan esenciales, como recursos de valor en los procesos innovadores que deben propiciar modificaciones generales incluidos en los sistemas de evaluación.

Superar entre docentes el desdén por el sesgo, las imprecisiones y vacíos culturales que puedan portar los educandos, como déficit del capital cultural, adquiere relevancia. Semejantes prácticas evaluativas fluyen bajo las influencias de la emocionalidad, añadidas determinadas creencias, y la desinformación instrumentalizada, (Burkholder & Phillips, 2022), que generan etiquetas bajo epítetos diversos que se expresan articulados a las procedencias de determinadas regiones geográfica, incluido lo rural, las etnias, color de la piel, estatus económico, tipos de residencia, sistemas de creencias, formas de vestir entre otros. Las actitudes que emanen de estas realidades, separan, marginan, fragmentan grupos, subgrupos, propiciando el aislamiento, el acoso, las burlas, el bullying y definitivamente empujando socialmente a individuos hacia el fracaso académico. Estos contenidos muestran la fuerza del colonialismo en las prácticas educacionales y sus procesos, a lo que se añade el peso del positivismo como refuerzo, que impone verticalidad, fragmentación y reduccionismos múltiples de la capacidad epistémica en el cuerpo docente.

Los avances de la ciencia y la tecnología y los imperativos de la innovación, reclaman con intensidad, cambios en múltiples procesos de la formación (Wieser, 2025). Se incluyen entre estas, las innovaciones en las prácticas curriculares, educativas, en la enseñanza y en los sistemas de evaluación. En igual proporción los cambios globales colocan nuevos reclamos para los procesos de la formación para asumir los tiempos de la postverdad. Consensos generalizados convergen en la necesidad de desarrollar habilidades para la solución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la

autonomía, procesos todos, centrados en los alumnos (Ross & Rajkoomar, 2024). Las circunstancias del mundo en el presente, dada sus complejidades han llevado a la necesidad de reconceptualizar y reposicionar el currículum para el siglo XXI. Debe ser: ser hermenéutico, promover aprendizajes de la ciencia, contextualizados, convertirse en catalizador para la innovación y transformación social., constituirse como una fuerza para la equidad social, la justicia, cohesión, estabilidad y la paz. De igual manera el currículum debe posibilitar aprendizajes para toda la vida, con calidad (Marope, 2025) en todas sus dimensiones. Por tanto, el nuevo paradigma constituye una emergencia en el despliegue de la educación en correspondencia con las exigencias del desarrollo sostenible para toda sociedad global, pero de manera especial para las economías emergentes de África y América Latina de cara a las metas y objetivos del desarrollo sostenible hacia el 2030.

MATERIALES Y MÉTODOS

A nivel metodológico esta investigación se define como descriptiva y exploratoria. Este enfoque se asume buscando la rigurosidad del análisis en el objeto, y probar las hipótesis. Los estudios descriptivos toman relevancia para la precisión del objetivo, propiciando comprobación, cuestionamiento o el enriquecimiento de una teoría. Estas concepciones coinciden con las clasificaciones de las investigaciones científicas sociales de Mertens (Mertens, 2010) convergen con los enfoques y con la definición de Creswell (Creswell, 2013) que incluyen los estudios descriptivos como parte de los no experimentales transversales y le conceden importancia en los momentos iniciales de temas relevantes. Hernández Sampieri y otros (Hernández Sampieri et al., 2014) asumen los estudios descriptivos para describir variables, procesos, comunidades y analizar determinadas interrelaciones en ellos.

Así el desarrollo del estudio exploratorio despliega una metodología mixta teniendo como objeto las valoraciones de los estudiantes o educandos de pedagogía del instituto político de la Universidad de Malanje, acerca de las evaluaciones que reciben. Fue definido como objetivo la valoración de las opiniones y consideraciones de los alumnos de pedagogía, acerca de los procesos que median la evaluación, en la enseñanza aprendizaje, considerando el valor estratégico que posee dada su particularidad, en tanto sus participantes ya ejercen como maestros o profesores en la educación básica o primaria en espacios urbanos y rurales de la de la provincia angolana de referencia, al tiempo que se forman como pedagogos docentes. Fue asumida la siguiente *hipótesis*: las valoraciones que poseen los estudiantes de pedagogía del

Instituto Politécnico de la Universidad de Malanje, acerca de sus procesos de enseñanza aprendizaje se describen como sumativas, asociadas al paradigma antiguo, lo que implica retos teóricos a la formación magisterial.

VARIABLES EN ESTUDIO

1. Opiniones y valoración de los estudiantes de pedagogía acerca de las evaluaciones que reciben de sus profesores. Criterios de la evaluación: (Cuestionario)
 - a. Consensos o disensos en valoraciones de estos y otros estudiantes de otras especialidades de la universidad acerca de las evaluaciones (Entrevistas grupales).
 - b. Entrevistas no estructuradas a profesores de diversas especializadas de la institución universitaria para captar ambientes socioculturales que median los procesos de la evaluación. (Guía de entrevista)
 - c. Observaciones directas en el escenario de realización de evaluaciones escritas a diversos grupos de estudiantes. (Registro de observación)
 - d. Observaciones de actos de defensa de trabajos científicos, como ejercicios finales de conclusión de estudios superiores. (Registro de observación)
 - e. Observaciones en acto de cambio de categorías docentes de profesores de varias instituciones de la región. (Registro de observación)
 - f. Análisis de documentos: revisiones y calificaciones escritas, de evaluaciones como informes de culminación de estudios. (Notas en Libreta de Trabajo de Campo)
2. Características sociodemográficas de los estudiantes del instituto Politécnico de la Universidad de Malanje, incluidos en la muestra. (Cuestionario)
 - a. Edad. B. Sexo, C. Años de experiencia en sus prácticas preprofesionales

Muestra

La población del estudio estuvo compuesta por todos los estudiantes de Pedagogía, del Instituto Politécnico de la Universidad de Malanje. Participaron 63 estudiantes y 16 docentes. El cuestionario se aplicó a 31 estudiantes de pedagogía y las entrevistas grupales a 32 educandos, que incluyen parte de pedagogía y de otras especialidades. Se utilizó un muestreo no probabilístico, este tipo de muestreo se utiliza ampliamente tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, y no requiere una muestra representativa, en cuanto a la selección de los participantes, se empleó la técnica de muestreo intencional o deliberado, que, tiene en cuenta el objetivo del estudio, analizando valoraciones (opiniones, percepciones, juicios críticos) de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación de sus docentes.

En cuanto a sus características sociodemográficas, el 52 % de los entrevistados en este estudio tienen entre 20 y 30 años, el 71 % son hombres y el 29 % mujeres, el 68 % son docentes de educación general y el 31 % son estudiantes. Estos datos revelan que, en el subconjunto de estudiantes de la muestra, hay más hombres que mujeres y más docentes que estudiantes. El hecho de que fueran estudiantes de Pedagogía, y la mayoría de ellos docentes de Educación General, es un factor relevante, ya que son personas con cierto conocimiento de las prácticas de evaluación, o de la evaluación del aprendizaje en general.

Trabajo de campo: Cuestionario, entrevistas y observaciones.

El trabajo de campo integró un conjunto de actividades desarrolladas por más de un año, profundizando en los contenidos del estudio. Ello posibilitó combinar las técnicas que se describen.

El cuestionario

El instrumento recogió 4 dimensiones en torno a las opiniones, criterios y valoraciones de los estudiantes en relación a las evaluaciones: A. Momento ideal, momento principal, B. Objetivos de la evaluación, aportaciones al aprendizaje desde la evaluación, C. Instrumento de evaluación más utilizado, tipo de examen más requerido, variante de respuesta más exigida, y D. Principal dificultad que experimentan al momento de realizar el examen. Las respuestas a este tipo de pregunta fueron dicotómicas, con medición ordinal. Se aplicó a 31 estudiantes de pedagogía.

Entrevistas grupales

Las entrevistas grupales tuvieron como objetivo comprobar el nivel de generalidad de las concepciones, opiniones y valoraciones sobre las evaluaciones, expresadas por los estudiantes o educandos de pedagogía. A estas fueron incorporados espacialidades como turismo y sociología. Como parte del estudio se realizaron tres entrevistas grupales con 32 estudiantes del área de pedagogía y en dos momentos se incorporaron estudiantes de otros perfiles como sociología y turismo. Las participaciones como promedio fueron de 7 a 11 estudiantes. El tiempo promedio de las entrevistas fue de una hora quince minutos, a una hora cuarenta y cinco minutos. En total participaron 16 estudiantes de pedagogía, 7 de turismo y 9 de sociología. Ejes importantes de estas entrevistas grupales fueron: los métodos de estudios, el papel de los docentes en torno a los procesos de la evaluación, los procedimientos de la evaluación, más frecuentes y comunes. En las tres entrevistas grupales hubo estudiantes de pedagogía.

Entrevistas semi estructuradas

Estas entrevistas se desarrollaron en ambientes naturales de comunicación y empatía entre los investigadores y docentes entrevistados. El objetivo de la entrevista fue: valorar concepciones que más prevalecían acerca de las evaluaciones de los docentes responsabilizados con la formación de estudiantes de pedagogía. Participaron profesores de varias especialidades, pero con alta relación con los procesos de formación entre los estudiantes de pedagogía. Estas entrevistas ofrecieron un amplio espectro del trabajo emprendido (Hernández Sampieri et al., 2014). Las participaciones de docentes en las referidas entrevistas ascendieron a 18 docentes, de las siguientes especialidades: 6 de pedagogía, 2 de derecho, 1 de geografía, 1 inglés, 2 de lengua portuguesa, 2 de matemática, 4 de sociología. Aun con esta diversidad de especialidades, más del 85% de estos entrevistados, participaban en la formación de los estudiantes de pedagogía.

Observaciones

Las observaciones se realizaron al cuidar exámenes de diversas especialidades a lo largo de un curso escolar, en diferentes horarios y en diferentes cursos y en evaluaciones de diversas disciplinas o especialidades. Se desarrollaron observaciones en dos procesos evaluativos diferentes, lo que aportó informaciones y valoraciones de mucho interés. Uno de los autores participó como cuidador de 11 exámenes finales escritos de diversas asignaturas o especialidades e intervino como observador participante de 40 tribunales evaluadores de los ejercicios finales de culminación de estudio, en pedagogía 16, en turismo 10 y 14 en sociología.

Análisis de documentos.

En análisis de documentos se realizó valorando y evaluando junto a otros docentes exámenes parciales y finales de diferentes disciplinas y en diferentes carreras. De igual manera se realizó durante la revisión y calificaciones de los ejercicios finales, escritos como parte del ejercicio final evaluativos de los cursos antes de sus respectivas graduaciones. Este método permite buscar argumentos y criterios de forma sistemática para dar claridad a las temáticas que se investigan. El análisis a partir de la acumulación de datos y la contrastación de fuentes posibilita profundizar en el escenario de estudio y desarrollar el trabajo de campo (Hernández Sampieri et al., 2014). Se definieron como documentos esenciales, los exámenes escritos calificados y los reportes de trabajos finales presentados como ejercicios para alcanzar la titulación tanto en pedagogía como en turismo y sociología.

Procesamiento estadístico

La información desde el cuestionario se procesó con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), en su versión 15 para Windows. El análisis de datos se realizó con las estadísticas descriptivas. La variable edad, tuvo una media (M) de 29.7 años de edad con una desviación típica $DT \pm 6.83$, (Mín. 20 - Máx. 51 años de edad). Los años de experiencia en el ejercicio de la docencia tanto en la educación general como en la educación primaria, aportó una $M=6.52$ con una desviación típica o estándar ($DT \pm 4.66$, (Min. 1 año – Máx. 24 años de experiencias pedagógicas). La prueba Shapiro-Wilk tuvo para ambas variables, tuvo valores expresados por debajo de 0.05, (edad, 0.924 gl31 $p=0.031$) y para los años de experiencias en prácticas preprofesionales (0.842 gl31 $p=0.000$) descartándose la normalidad de ambas variables, hecho que determinó el trabajo con estadísticas no paramétricas.

Para profundizar en las respuestas dadas por los participantes a los ítems del cuestionario se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, tomándose por base para ello, los años de experiencias de los estudiantes, de ejercicio preprofesional. El objetivo fue discernir si las opiniones y valoraciones expresadas, por los estudiantes de pedagogía, mostraban uniformidad y consensos en los ítems evaluados. Las observaciones, análisis de documentos, entrevistas no estructuradas a profesores y las grupales a educandos posibilitaron ahondar, contrastar y triangular estos resultados.

Para evaluar la magnitud del tamaño del efecto, en la prueba de Kruskal-Wallis, se asumió eta al cuadrado (η^2), la cual consiste en considerar la fórmula $\eta^2 = H - K + 1/n - k$, en la que H es el valor de la prueba Kruskal-Wallis, (KW), K es el número de grupos y n el número de casos. Esta prueba indicada si en el resultado de las comparaciones, posee relevancia o no, con independencia de que sea significativa estadísticamente o no las referidas diferencias. Estos valores del efecto, muestran para el rango de 0 a 0.5 el efecto bajo, de 0.6 a 0.13 es medio y por encima de 0.14 es alto. Para el análisis de las diferencias encontradas entre los tres subgrupos de estudiantes de pedagogía, considerando sus años de experiencias, no se trabajó la ANOVA I por la ausencia de normalidad en la variable años de experiencias, pero si sus análisis complementarios. Por ello se utilizaron las pruebas de Bonferroni, Games – Howell y la de Sheffé., por considerar que eran muestras pequeñas, de grupos con diferentes tamaños.

RESULTADOS

El resultado del estudio muestra que los individuos sometidos al cuestionario lograron mostrar tendencias importantes al concretar elementos esenciales del sistema de evaluación que se aplica por parte de los docentes. En cuanto al momento principal para la aplicación de examen se indicó, por el 51.6% (16 de los 31 entrevistados) debía ser al finalizar el semestre, mientras que el momento ideal debía ser, para el 51.6% al concluir cada unidad curricular en la enseñanza. La coincidencia porcentual para los momentos de realizar los exámenes, muestra cierta inclinación a superar la concepción sumativa, aunque otros elementos aportados confirman la consistencia y arraigo de esa perspectiva. De igual manera los entrevistados valoraron que la evaluación solo busca calificar los aprendizajes 42%, mientras que para ellos lo más relevantes resultó la retroalimentación que produce, reconocida por el 51.6%. Hubo consensos en definir al examen como el instrumento evaluativo más utilizado (97%), igual proporción de los entrevistados consideró al examen escrito como el más utilizado (97%), mientras que las respuestas cerradas como las más frecuentemente utilizadas (65%), al tiempo que el olvido de contenidos de las materias evaluadas, como la principal dificultad al momento de realizar las evaluaciones (29%). Se apreció relevante que se haya reconocido como una segunda dificultad (32%) la falta de correspondencia entre las maneras en que se trataron contenidos y las formas escogidas para realizar las evaluaciones.

Por tanto, los años de experiencias pedagógicas se tomaron para realizar un conjunto de comparaciones, utilizando para ello la prueba estadística de Kruskal-Wallis. Los resultados de esta prueba se presentan en la Tabla 1, que sigue, verificó consensos relevantes.

Tabla 1 Prueba de Kruskal-Wallis

Criterios de alumnos de pedagogía acerca de indicadores de exámenes	Años de Experiencias pedagógicas de los 31 estudiantes de pedagogía	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Tamaño del Efecto Eta Cuadrado
Momento principal de la evaluación Al final del semestre	De 1 a 4 años de experiencia	12	14,46	H (2) = 1.722 p= 0.423	$\eta^2 = -0.008$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	18,33		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	14,64		

Momento ideal para la evaluación al finalizar cada unidad curricular	De 1 a 4 años de experiencia	12	18,33	H (2) = 2.506 p = 0.286	$\eta^2 = -0.05$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	15,75		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	12,43		
Objetivos de la evaluación Calificar los aprendizajes de los participantes	De 1 a 4 años de experiencia	12	14,67	H (2) = 0.997 p = 0.608	$\eta^2 = -0.107$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	15,96		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	18,36		
Aprendizaje a través de la evaluación: retroalimentación	De 1 a 4 años de experiencia	12	17,04	H (2) = 6.658 p = 0.036	$\eta^2 = -0.09$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	11,88		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	21,29		
Instrumento de evaluación más utilizado: el examen	De 1 a 4 años de experiencia	9	15,00	H (2) = 1.333 p = 0.513	$\eta^2 = 0.094$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	13,83		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	15,00		
Tipo de examen más frecuente: escrito	De 1 a 4 años de experiencia	12	15,21	H (2) = 1.583 p = 0.453	$\eta^2 = -0.086$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	16,50		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	16,50		
Principal dificultad experimentada en el examen: olvido de las materias trabajadas	De 1 a 4 años de experiencia	12	17,96	H (2) = 1.706 p = 0.426	$\eta^2 = -0.081$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	15,38		
	Con 9 o más años de experiencias pedagógicas	7	13,71		
	Total	31			

Unicamente el consenso se fracturó al considerar las evaluaciones como una manera de retroalimentación de los aprendizajes. En los 6 indicadores restantes hubo un posicionamiento simétrico, lo que verifica el papel limitado de las concepciones pedagógica, especialmente en la consideración del papel de la evaluación, presente en los docentes de la universidad y en los estudiantes que se forman como futuros maestros. El análisis del tamaño del efecto, mostró valores bajos, inferiores a 0.5 en la mayoría, pues la consideración de los objetivos de calificar los aprendizajes de los participantes, que mostró un resultado del efecto medio, con 0.108.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas al considerar el papel de la evaluación como elemento que garantiza una función de retroalimentación. En este indicador los estudiantes con más años de experiencias en el ejercicio de la docencia apreciaron con mayor fuerza ese valor respecto a los que tenían menos años. De esta manera al realizar comparación para apreciar la interacción en este indicador, desde pruebas diversas Pos/Hoc del ANOVA I se encontraron diferencias estadísticamente significativas, con un *p valor* menor que 0.05, entre el grupo con 9 o más años de experiencia en la docencia, con respecto a los que tenían entre 5 y 8 años de experiencias. Las pruebas HSD de Tukey (0.027), Scheffé (0.035), Bonferroni (0.031) y Games-Howell (0.018) así lo mostraron. Los valores del tamaño del efecto que también aparecen en la tabla 4 muestran que los mismos se han expresado en un rango entre bajo y medio. Los resultados de eta al cuadrado muestran un efecto bajo de estos análisis.

En la tabla 2 que se presenta seguidamente se valoran otros 5 indicadores que distinguen elementos esenciales de la evaluación en el proceso del aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 2. Prueba de Kruskal-Wallis

INDICADORES ACERCA DE LOS EXÁMENES	AÑOS DE EXPERIENCIAS DOCENTE Y PEDAGÓGICA DE LOS ENTREVISTADOS	N	Rango promedio	Test Kruskal-Wallis	Tamaño del Efecto Eta2
Instrumento de evaluación más utilizado: el examen	De 1 a 4 años de experiencia	9	15,00	H (2) = 1.333 p=0.513	$\eta^2 = -0.09$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	13,83		
	Con 9 o más años de experiencias	7	15,00		

Tipo de examen más frecuente: escrito	De 1 a 4 años de experiencia	12	15,21	H (2) =1.583 p=0.453	$\eta^2 = -0.08$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	16,50		
	Con 9 o más años de experiencias	7	16,50		
Tipos de respuestas más requeridas: taxativas o categóricas	De 1 a 4 años de experiencia	12	15,04	H (2) =0.359 p=0.836	$\eta^2 = -0.13$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	16,33		
	Con 9 o más años de experiencias	7	17,07		
Principal dificultad experimentada en el examen: olvido de las materias trabajadas	De 1 a 4 años de experiencia	12	17,96	H (2) =1.706 p=0.426	$\eta^2 = -0.08$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	15,38		
	Con 9 o más años de experiencias	7	13,71		
Instrumento de evaluación más utilizado; el cuestionario	De 1 a 4 años de experiencia	12	15,50	H (2) =1,583 p=0.453	$\eta^2 = 0.08$
	De 5 a 8 años de experiencia	12	16,79		
	Con 9 o más años de experiencias	7	15,50		
	Total	31			

En los indicadores de la tabla se resalta que no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones expresadas por los estudiantes. La búsqueda de diferencias apreciadas desde los indicadores que se tomaron para recoger los criterios de los estudiantes sobre la evaluación, fueron sometidos a la prueba estadística U de Mann-Whitney, mostrando que no existen diferencias estadísticamente significativas con *p* valores (mayores a 0.05) desde la perspectiva del género. Cuestión que ratifica la uniformidad de las limitaciones en las concepciones sobre los procesos evaluativos y la formación pedagógica. Sin embargo, la prueba del tamaño del efecto eta al cuadro vuelve a mostrar que aun sin alcanzar significación estadística ilustra la importancia media del proceso, $\eta^2 = -0.13$, evidencia la necesidad de ahondar en estos análisis.

Los consensos que emergen de las tres entrevistas grupales realizadas se expresan en la Tabla 3:

Tabla 3. Consensos de las tres entrevistas grupales con estudiantes universitarios

La mayoría de los participantes combinan el estudio individual con el grupal, o colectivo.
Los grupos de estudiantes se forman con una amplia gama de intereses, entre los que sobresalen; residenciales, lúdicos, familiares, étnicos y clasistas.
El medio más importante para el estudio es el resumen entregado por los docentes.
El método básico más reconocido es la lectura y relectura continua de los contenidos, hasta lograr la reproducción del contenido: hecho que se repite tanto a nivel individual como cuando se estudia en grupo.
El lenguaje de los profesores no siempre resulta claro y preciso, tanto en el acto docente como en el momento de evaluar
Solo se evalúa a los estudiantes, en el proceso fijado para el tiempo de los exámenes.
Relaciones estudiantes-docentes prevalecen contenidos <i>miedo-respeto</i> , no el <i>afecto-respeto</i> .
La principal manera de evaluar resulta, los exámenes escritos, con preguntas cerradas.
No se debaten artículos científicos, libros u otras temáticas afines al perfil de formación.
La tendencia comunicativa prevaleciente en el acto docente es el monólogo del docente
La participación de estudiantes en eventos científicos y proyectos investigación es nula.
No correspondencia entre prácticas preprofesionales y las evaluaciones de culminación de estudio.

Se desarrollaron un conjunto entrevistas no estructuradas, con docentes de varias carreras universitarias, las que aportaron elementos de interés. De estas entrevistas se extrajeron las siguientes consideraciones Tabla 4:

Tabla 4. Síntesis de aportes de entrevistas con profesores Universitario

La base de formación pedagógica resulta muy limitada.
Se reconoce y culpa de las deficiencias presentes en sus actuales estudiantes dos causas esenciales: la formación en la enseñanza precedentes muy deficiente y la incapacidad para estudiar.
Las opciones de superación para los docentes, no son amplias, aunque si costosas.
Un alto por ciento de los docentes, ejecutan la profesión docente como segunda profesión.

A nivel institucional existe mucha rigidez, y pobre estimulación para el ascenso y la formación académica: cambiar de categoría docente o científica, resulta muy tortuoso.
No se perciben actitudes entre las docentes encaminadas al trabajo para superar las deficiencias que se reconocen arrastran los estudiantes de la formación procedente.
Existe una rigidez disciplinar muy grande y extendida entre los docentes.
No se reconoció la existencia de algún proyecto científico formalmente establecido.
La investigación científica es limitada entre los docentes, la participación de estudiantes resulta excepcional.

Las observaciones de múltiples momentos evaluativos en la institución universitaria, mostraron resultados de interés, lo que se registran en la Tabla 5:

Figura 3. Elementos destacados de las observaciones en la Universidad

Posicionamiento pasivo hacia la inclusión social.
En la narrativa de los docentes en el acto de la evaluación lo más relevante esta mostrar el nivel de conocimientos adquirido por ellos y el dominio de los temas.
La ausencia de una perspectiva dialógica muestra incapacidad para trabajar en función de superar los déficits cognitivos que muestran los estudiantes
Los exámenes que prevalecen en el 98% de los casos son escritos.
Más del 95% de las preguntas que se formulan tienen carácter cerrado, completamiento de frases o el cruzamiento de conceptos e ideas desde el enlazamiento.

DISCUSIÓN

Las prácticas evaluativas más extendidas en el grupo de docentes que conducen la formación magisterial de estudiantes de pedagogía en el Instituto Politécnico de Malanje tienen naturaleza sumativa, se adscriben al paradigma antiguo y precisan de profundización en sus análisis científicos. La educación de calidad precisa de evaluaciones de calidad, por tanto, existe una correlación relevante entre las partes y el todo. Ella sintetiza los procesos previos y muestra los rasgos que la caracterizan en sus desarrollos. Así todas las etapas, momentos y contenidos de la educación precisan de la evaluación. Las prácticas preprofesionales para estudiantes de pedagogía, en sus múltiples dimensiones requieren ser evaluadas, entre estas, las actitudes, habilidades, capacidades y sus reflejos en las concreciones metodológicas, didácticas, culturales y científicas (Kyttälä et al., 2024). En esos procesos la conducta hacia la ciencia como se vio en Australia resultó importante (Barwick & Horstmanshof, 2025).

Las experiencias de Suecia y Finlandia al momento de considerar las prácticas preprofesionales en el magisterio valoran con fuerza la práctica y se utiliza para corregir aspectos de la evaluación (Yıldırım et al., 2024). Esta como las experiencias estudiadas en Taiwán (Chang et al., 2024) en la enseñanza de las segundas lenguas confirmaron el valor de la formación continua y el trabajo con la evaluación formativa. Resultó de interés lo observado en España al analizar las experiencias de 25 años del trabajo con la educación física (Herrero-González et al., 2024) the Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP, verificando la aportación de la evaluación formativa. Se confirma que la calidad de la educación en sus contenidos y sus partes requiere comprensiones profundas desde la teoría (Yough et al., 2023) verificándose el valor de la epistemología para sus análisis científicos.

Con la globalización y el despliegue de la ciencia, la evaluación en la educación superior requiere de la participación de los alumnos o educando en todos los procesos (Chan & Chen, 2023). La exigencia de la formación continua es vital, sin embargo, las aportaciones financieras desde el estado y la gestión desde las instituciones se hacen fundamentales, para lograr ascensos académicos, profesionales y científico. Experiencias del países del África austral (Zimbabwe, Malawi, África del Sur y Botswana) verifican estos procesos (Vurayai, 2025) que parece ser comunes en otras partes del continente. Los procesos capacitivos tienen que romper concepciones y prejuicios que vulneran los procesos evaluativos, como, aquellas de que el docente tiene que mostrar ser, el que más sabe y que ninguna otra experiencia tienen validez. De igual manera y muy asociada a ella, se coloca la denominada libertad de catedra o libertada académica, que no debe ser considerada más que como el alto compromiso con la formación y los esfuerzos por lograr educación de calidad.

Se impone superar la clasificaciones y mediciones de saberes de los educandos, como la superación de aquellas maneras de evaluar con exámenes con preguntas cerradas, incluidas los verdaderos o falsos, centradas al finalizar los ciclos académicos o curriculares (Ferreira & Pereira, 2025), fenómeno que solo se limita al África sino que tienen presencia muy expandida. En la educación superior de Portugal y Brasil se viene concediendo mayor relevancia a la evaluación formativa, como imperativo del cambio de paradigma(Vendrell-Morancho & Moya, 2025), donde el pensamiento crítico deviene esencial.

Superar el antiguo paradigma en la evaluación resulta una realidad impostergable, la perspectiva socioconstructivista aparece con anclajes teóricos importantes al reconocer como esenciales el contexto, el diálogo de saberes, la consideración de los interés y necesidades de los educandos, con lo cual la búsqueda de consensos, los enfoques dialécticos, dialógicos y hermenéutico intervienen como esencias claves. Solo así la evaluación interviene como factor de progreso (Zau, 2017), mejorando procederes y contribuyendo a la deconstrucción de paradigmas obsoletos. La mirada dialéctica a la evaluación en la educación superior, posicionada en la ciencia, contribuye a superar escollos asociados a prácticas arraigadas desde el positivismo, el colonialismo y el eurocentrismo, con expresiones fuertes en los rechazos a las capacidades, el elitismo, (Schalock et al., 2022).

Tanto para África como para América Latina, la articulación de la evaluación al contexto, debe propiciar el reconocimientos de los valores cognitivos culturales del pensamiento ancestral y las lenguas originarias, como ejes curriculares que la UNESCO defiende (Boadu & Ile, 2024). Contenidos que convergen con los empeños de la UNESCO para expandir los conocimientos desde la investigación científica y la crítica emancipatoria, contenidos que han de contribuir a romper las bases socioculturales de los prejuicios, del colonialismo y del positivismo arraigados por siglos de subordinación cultural (Burkholder & Phillips, 2022) y por tanto reposicionar estos contenidos a nivel curricular(Marope, 2025). Por tanto, las limitaciones cognitivas culturales, expresadas en fragilidades teóricas filosóficas y epistemológicas, verifican la hipótesis planteada y colocan retos muy complejos para subvertir los déficits teóricos que se reflejan en las debilidades en las concepciones de la evaluación como contenido esencial del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior. El tema objeto exige profundización y consiguientemente reenfocar múltiples aspectos de la capacitación y ahondar en la formación continua de los docentes que laboran en la educación superior, como en los que se forman en el presente, pero que ejercen sus

prácticas en los sistemas de educación primarias y de la educación general. Esto constituye un reto en el presente para las Universidad angolana estudiada en esta investigación.

CONCLUSIONES

Como se puede observar, la evaluación del aprendizaje es un tema muy relevante, dado que, en el siglo XXI, la educación superior aún se enfrenta a modelos tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje. Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que las prácticas de evaluación de la mayoría del profesorado del curso de Pedagogía impartido por el Instituto Politécnico de la Universidad Reina Njinga A Mbande son tradicionales.

Este estudio mostró que el tipo de evaluación predominante en este curso es clasificatorio, que consiste esencialmente en aprobar y suspender a los estudiantes, es decir, con poco interés en el seguimiento del aprendizaje mediante la evaluación diagnóstica y formativa. También se observó que el examen sigue siendo el instrumento de evaluación predominante, generalmente elaborado con preguntas abiertas y cerradas que requieren respuestas definitivas. Finalmente, entre las principales dificultades reales que experimentan los estudiantes durante el examen, destacan las diferentes maneras de abordar el contenido y el olvido del material. Estas dificultades pueden explicarse mediante la Pedagogía, la Docimología, la Psicología y la Metodología. De esta forma, se ha respondido a la pregunta central de este estudio. Dadas sus limitaciones, las hipótesis planteadas podrían verificarse mediante otros estudios, en particular estudios más robustos desde el punto de vista estadístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barwick, A., & Horstmanshof, L. (2025). Building and Examining Research Capability in Australian Health Students: A Mixed Methods Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(1), 98-110. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2353251>
- Boadu, E. S. & Ile, I. (2024). Beyond the Buzzword: A Framework for an Indigenous Relational Evaluation in Traditional Communities in Ghana. *American Journal of Evaluation*, 45(3), 467-488. <https://doi.org/10.1177/10982140211048459>
- Burkholder, J. M. & Phillips, K. (2022). Breaking down Bias: A Practical Framework for the Systematic Evaluation of Source Bias. *Journal of Information Literacy*, 16(2), 53-68.

- Chan, C. K. Y., & Chen, S. W. (2023). Student Partnership in Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1402-1414. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2224948>
- Chang, D. Y.-S., Lin, M. H., & Lee, J.-Y. (2024). Exploring Language Assessment Literacy and Needs of English Teachers at Senior High School Level. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 854-872. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2313486>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Incorporated.
- Ferreira, C. A., & Pereira, E. (2025). As percepções de professores portugueses sobre a avaliação das e para as aprendizagens. *Educação e Pesquisa*, 51(00), e287541-e287541. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287541>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación AA* (Sexta). Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2024). Formative and Shared Assessment: Literature Review on the Main Contributions in Physical Education and Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1356336X231220995>
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Assessment Conceptions of Finnish Pre-Service Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 529-547. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Marope, M. (2025). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. UNESCO International Bureau of Education.
- Mertens, D. M. (2010). Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), Article 1.
- Ross, N. S. & Rajkumar, M. (2024). Exploring Current Student-Centred Assessment Practices in Higher Education towards Adaptive Graduates. *Perspectives in Education*, 42(4), 153-170. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i4.8153>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Shogren, K. A. (2022). The IDD Paradigm of Shared Citizenship: Its Operationalization, Application, Evaluation, and Shaping for the Future. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 60(5), 426-443. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-60.5.426>
- Vendrell-Morancho, M. & Moya, A. V. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: Principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51(00), e278119-e278119. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551278119es>
- Vurayai, S. (2025). Academic Freedom and Participation Dichotomy in Higher Education in Southern Africa. *Journal of Education and Educational Development*, 12(1), 79-98.
- Wieser, H. (2025). Evaluating in Times of Paradigmatic Change: Some Reflections on How to Conduct Ex-Post Evaluations amidst the Transformative Turn in Research and Innovation Policy. *Research Evaluation*, 34. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae064>
- Yildirim, A., Stjernkvist, M. P., Hilden, R., Fröjdendahl, B., & Oscarson, A. D. (2024). Developing Summative Assessment Literacy: Novice Language Teachers' Perceptions in Sweden and Finland. *Review of Education*, 12(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3487>
- Yough, M., Tan, D., Fedesco, H. N., & Cho, H. J. (2023). Learning of Assessment in Teacher Education: The Role of Epistemic Beliefs. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(2), 151-160. <https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2121160>
- Zau, M. (2017). *Processo de avaliação da qualidade de ensino superior em Angola*. Centro de Língua Portuguesa. <https://books.google.com.cu/books?id=aHdazAEACAAJ>

CONFLICTO DE INTERESES:

No existe conflicto entre los autores de ningún tipo

Contribución de los autores bajo taxonomía CRediT

Autor	Roles
Tomásia F. E. Morais	Conceptualización, Teoría y Metodología
Alexandre L.S. Hongolo	Metodología, Análisis de la información, Validación
Fernando Carlos Aguero Contreras	Teoría y Análisis formal

