





**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC – CHILE**

**EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN
INNOVACIONES
CURRICULARES DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**



Santiago de Chile

Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades que representan.

Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN: 978-956-7106-62-2
Inscripción N° 243.635

Primera edición:
Agosto 2014

Dirección Ejecutiva:
Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia
Teléfono: 2234 1128
Fax: 2234 1117
<http://www.cinda.cl>
Santiago, Chile

Ediciones e Impresiones Copygraph
Carmen 1985
Fono Fax: 2505 3606
Santiago, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
ESTUDIOS SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE INNOVACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNIVERSIDADES CHILENAS	13
Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior <i>María Zúñiga, María Inés Solar, Jorge Lagos, Mario Báez, Ricardo Herrera.</i>	15
Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas <i>Nancy Ampuero, Mariela Casas, Rodrigo del Valle, Fabiola Faúndez, Ana Gutiérrez, Enriqueta Jara, Luis Loncomilla, Álvaro Poblete, Mauricio Ponce, Paula Riquelme, Roberto Saelzer, Álvaro Ugueño.</i>	39
Buenas prácticas evaluativas: Análisis de experiencias en universidades chilenas <i>Abarca, Mireya, Alvarado A., Virginia, Álvarez B., Sandra, Audibert A., María Adriana, Cárcamo A., Anahí, García V., Verónica, Mella G., Elia, Román V., Ana María, Soto C., Ximena.</i>	83
Propuesta de un modelo orientador para la evaluación de aprendizajes en carreras universitarias <i>Flavio Valassina, Mario Letelier, Patricia Letelier, María José Sandoval, Ana Carolina Maldonado, Mauricio Moreno, Gonzalo Fonseca.</i>	149
Elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades. <i>María José Sandoval, Mario Letelier, José Sánchez, Eduardo González, César Castillo.</i>	191

SEGUNDA PARTE	
EXPERIENCIAS EJEMPLIFICADORAS SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE INNOVACIONES CURRICULARES EN OTRAS UNIVERSIDADES.	219
Herramientas tecnopedagógicas para innovar en la práctica docente y evaluativa en química orgánica <i>Verónica Jiménez.</i>	221
Estrategias de evaluación de aprendizajes utilizadas en tecnología médica Universidad de Talca - Chile <i>Mónica Maldonado Rojas.</i>	239
Innovaciones curriculares identificadas en Panamá durante el primer proceso de evaluación con fines de acreditación institucional. <i>Doralida Velas.</i>	249
Una experiencia de asesoramiento en el marco del proceso de innovación curricular en la Universidad de Chile <i>Ligeia Bravo, Francisca Corvalán, Irina López, Ana Moraga.</i>	265
Evaluación de aprendizajes de estudiantes de primer año. Diagnóstico y proyecciones de los instrumentos en cursos del área de ciencias básicas. <i>Ricardo García, Andrea Sáez, Bernarda Hormazábal.</i>	279
Competencias profesionales del profesor en la innovación curricular y evaluación de los aprendizajes <i>Marcelo Saravia G.</i>	307

PRESENTACIÓN

Tengo el agrado de poner a disposición de la comunidad académica el presente libro, decimosexto de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo de universidades chilenas, coordinado por CINDA^{1*} y financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.

El trabajo desarrollado por este grupo a través de los años ha generado un impacto importante en la educación superior no solo de Chile, sino del resto de la región latinoamericana; en efecto, el resultado del análisis de diversos temas y sus propuestas han influido en las políticas y decisiones de muchas instituciones, beneficiando a un gran volumen de estudiantes.

El libro es el producto de un año de trabajo, centrado en el tema de “Innovaciones curriculares y sistemas de evaluación de aprendizajes: diagnóstico y propuestas para la educación universitaria en Chile”, que culminó con el seminario internacional realizado en la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra en Santa Cruz, Bolivia, en octubre de 2013. Dicho evento contó con la participación de representantes de instituciones de educación superior de diversos países, los que no solo formularon comentarios respecto del trabajo realizado, sino también aportaron diversas experiencias internacionales. Los casos presentados en este libro muestran que si bien existe interés y preocupación por el tema, tanto en el país como en América Latina, las experiencias sistematizadas y evaluadas son aún escasas. Dado el crecimiento del número de estudiantes y egresados del pregrado y el incremento de la oferta, cada vez más diversa, es evidente que el

^{1*} El Grupo Operativo chileno de universidades coordinado por CINDA (GOP), está constituido de norte a sur por las siguientes universidades: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Los Lagos, Universidad Austral de Chile y Universidad de Magallanes.

estudio y la sistematización de experiencias en este tema es ciertamente relevante para el mundo académico y el desarrollo de políticas educacionales.

El proyecto que dio origen a este libro se organizó para el trabajo en cinco subgrupos:

El primero tuvo como labor revisar los distintos sistemas y conceptos de aprendizaje: cognitivo, sistémico, biológico, establecer las definiciones correspondientes y la situación internacional en relación al tema.

El trabajo del segundo subgrupo consistió en sistematizar las experiencias de las universidades del GOP, hacer un análisis crítico e identificar las diferencias. Además, se contrastaron las políticas educativas, las normativas internas, las políticas institucionales y las innovaciones propuestas con respecto a lo que se ha hecho realmente en innovación. Dichas innovaciones tienen por objeto contribuir a un mejor diseño de los objetivos formativos establecidos en los perfiles de egreso y los planes de formación y a sus logros por parte de los estudiantes.

El tercer grupo estudió las reformas, tomando en consideración sus contenidos y costos, identificó buenas prácticas en relación con la evaluación del aprendizaje con el objeto de sistematizarlas y analizarlas.

El cuarto asumió la tarea de diseñar un modelo general sobre la evaluación del aprendizaje y el quinto y último tuvo como labor analizar las políticas públicas y las normativas a nivel nacional sobre la evaluación del aprendizaje.

La organización del trabajo realizado durante el proyecto está refrendada en la estructura del libro, que se ha conformado en dos partes. En la primera parte, que da cuenta del trabajo del Grupo Operativo, se incluyen artículos sobre el marco de referencia y experiencias internacionales, los instrumentos de diagnóstico y las diversas experiencias de las universidades destinadas a hacer más expeditas las innovaciones curriculares y los sistemas de evaluación del aprendizaje en la educación superior chilena. La segunda parte recoge algunas experiencias ejemplificadoras en las universidades chilenas y extranjeras con relación al tema.

Al entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema, y deja constancia de su agradecimiento al Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, a quienes participaron en la elaboración de los estudios, a los especialistas extranjeros que compartieron experiencias y a todos aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

Un especial testimonio de gratitud se dirige al Dr. Jorge Lagos, que colaboró en la revisión de textos, al Dr. Luis Eduardo González, coordinador del proyecto y editor de este libro, sin cuya participación activa esta tarea no habría podido llevarse a cabo, y al Comité Editorial, conformado por Andrés Bernasconi, Gonzalo Puentes, Daniela Torre, Óscar Espinoza, Alejandra Contreras, María Etienne Irigoín y Mónica Jiménez.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE
Directora Ejecutiva de CINDA

Santiago, Diciembre de 2013

INTRODUCCIÓN

En la última década el Ministerio de Educación ha impulsado a las instituciones de educación superior para que realicen modificaciones o innovaciones radicales en sus currículos, privilegiando enfoques basados en competencias y resultados de aprendizajes.

Estos procesos de innovación han implicado, entre otros aspectos, avanzar en la generación de perfiles de egreso basados en competencias y resultados de aprendizaje, adopción del sistema de créditos transferibles (SCT) de forma progresiva (Mujica & Prieto, 2007, CINDA, 2009), mejoramiento de las prácticas docentes orientadas al aprendizaje profundo, y sistemas de evaluación de aprendizajes basados en desempeños. Ello ha permitido configurar nuevos modelos educativos en las universidades con mayor énfasis en una formación profesional que fomente la reflexión, responsabilidad, innovación, complejidad y una mirada sistémica de la realidad, disminuyendo la rigidez de la formación terciaria, asumiendo la rápida caducidad del conocimiento y el constante cambio de las profesiones (Pey & Chauriye, 2011).

La implementación de las diferentes innovaciones ha permitido, a las instituciones de educación superior, desarrollar un conjunto de procedimientos y mecanismos para propiciar una transformación en las formas de organizar y gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellos, la evaluación de los aprendizajes y de desempeños de los estudiantes se destaca como un desafío para el aseguramiento de la calidad en los programas de estudio.

Los modelos educativos de las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y sus innovaciones asociadas, tienen diferentes niveles de avance y de desarrollo institucional. Estos demandan sistemas evaluativos de aprendizaje que se basen en los trayectos formativos de los estudiantes (Latorre, Aravena, Milos, García, 2010) y hagan manifiesta la necesidad de respaldar con evidencias el logro de los perfiles de egreso declarados, requiriendo hacer explícita la vinculación real que debiera producirse entre los aprendizajes, fruto de las actividades formativas y el desempeño profesional. Estos aspectos ya han sido abordados en investigaciones previas del

Grupo Operativo de CINDA (GOP) (CINDA, 2001, 2004). Sin embargo, requieren ser revisadas y profundizadas en el actual contexto de transformación de la educación superior chilena (Jiménez, Lagos, & Durán, 2011).

Lo anterior ha exigido a las instituciones de educación superior realizar ajustes en sus estructuras orgánicas y curriculares y la creación de centros de capacitación y apoyo a docentes, de manera que los cambios de paradigma impulsados por el MINEDUC pudieran ser llevados al trabajo cotidiano del aula. Del mismo modo, el paso de un sistema basado en objetivos a otro en el cual se fomenta el uso de currículos orientados por competencias y resultados de aprendizajes ha demandado un cambio en la cultura de cómo enfrenta su trabajo el docente, cómo aprende y aplica nuevas estrategias educativas centradas en el estudiante y su aprendizaje (Alexander & Murphy, 1998).

Sin embargo, los sistemas de evaluación de aprendizajes en contextos de educación superior, presentan procedimientos insuficientes y falta de coherencia con los principios orientadores de los proyectos educativos de las instituciones (Ferrer, 2006). La evaluación de los aprendizajes es probablemente una de las áreas más débiles de la docencia universitaria. Además es una de las más atomizadas, en el sentido de que, con frecuencia, los docentes abordan los procesos de evaluación con criterios propios, escasa información y, a veces contradictorios con los propios postulados que indican los modelos educativos de las instituciones a las que pertenecen. En la práctica, estos criterios, y las formas de evaluación en que se plasman, muchas veces tienden simplemente a reproducir los procesos evaluativos que ellos experimentaron otrora como estudiantes (Himmel 2003, Ibarra 2010).

En este contexto, se hace necesario analizar con mayor profundidad los sistemas y procedimientos de evaluación existentes en las universidades y las concepciones de evaluación, implícitas y explícitas, en el marco de las innovaciones asumidas por cada institución. A su vez, se requiere proponer lineamientos y criterios para un sistema integrado y coherente de evaluación y certificación de aprendizajes para otorgarle un marco de calidad a las innovaciones desarrolladas, fundamentadas en el análisis de la situación actual, a partir del diagnóstico y estudio aportado por cada una de las universidades del GOP. De este modo, las universidades podrán disponer de sistemas de evaluación válidos y confiables. Es decir, una evaluación que efectivamente mida el logro de los resultados de aprendizaje esperados en los contextos de alta complejidad cognitiva que caracterizan a la educación superior, y que, por lo tanto, contribuyan a mejorar los desempeños de los estudiantes, orientando y promoviendo aprendizajes efectivos con altos estándares académicos, que es el fin último de la evaluación (Mentkowski, *et al.* 2000).

El propósito del proyecto que dio origen al presente libro es el de “Proponer un conjunto de lineamientos y criterios que orienten efectivamente a las instituciones de educación superior en la implementación de normativas, sistemas y procesos de evaluación de aprendizajes, de modo que estos sean pertinentes y consistentes con las innovaciones curriculares implementadas, contribuyendo así a una mejor gestión de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”.

Para lograr el propósito señalado se plantearon los siguientes objetivos de trabajo:

Establecer el estado de situación de los sistemas de evaluación de aprendizajes a nivel nacional e internacional en relación a definiciones conceptuales que los sustentan.

Identificar las innovaciones curriculares y pedagógicas que han implementado las universidades del GOP para un mejoramiento de sus planes formativos en los últimos cinco años.

Generar, a partir de las innovaciones curriculares y pedagógicas presentes en las universidades del GOP, un mapa de elementos críticos de las normativas existentes y de las estrategias de evaluación implementadas, según su grado de coherencia y pertinencia en relación a los modelos educativos definidos.

Identificar buenas prácticas de evaluación de aprendizajes en el marco de la instalación de nuevos modelos educativos.

Proponer lineamientos y criterios para un sistema integrado y coherente de evaluación de aprendizajes que dé sustento a los modelos educativos y contribuyan a la gestión de la calidad de los aprendizajes, en el marco de las innovaciones desarrolladas por las universidades del GOP.

La metodología usada para lograr dichos objetivos se fundamenta en el trabajo mediante Grupos Operativos y es la misma que se ha empleado con éxito en proyectos interinstitucionales anteriores, ejecutados con apoyo del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación. El estudio se desarrolló bajo un esquema de trabajo colaborativo basado en la acción conjunta de equipos especialistas de las instituciones participantes. Cada uno se hizo cargo de los temas correspondientes a los objetivos específicos del proyecto. Para ello se desarrollaron procedimientos de recolección de información y su posterior análisis.

En términos específicos, el estudio realizado implicó un conjunto de tareas concretas desarrolladas por el grupo entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

- Revisión de literatura internacional y nacional sobre la evaluación y certificación de aprendizajes universitarios.
- Análisis de experiencias nacionales e internacionales en las universidades sobre evaluación y certificación de aprendizaje.
- Selección de programas de estudio y análisis de consistencia interna entre los diferentes elementos constitutivos.
- Definición de categorías y estrategias de análisis para la recolección de información específica relacionada con la temática en estudio.
- Diseño y aplicación de procedimientos de recolección de la información (entrevistas, cuestionarios, entre otros).
- Análisis y triangulación de la información bajo criterios de rigor propios del estudio.
- Configuración conceptual de procedimientos, mecanismos y otros aspectos relacionados con la evaluación y certificación de aprendizajes en instituciones universitarias.
- Diseño de sistema de evaluación y certificación de aprendizaje que considere los distintos trayectos formativos de las universidades.

La coordinación se hizo por medio de Reuniones Técnicas de Trabajo, en que se efectuó un análisis y evaluación del estado de avance de las actividades y los resultados parciales. La fase final se consolidó con un Seminario Técnico Internacional, en que se presentaron y evaluaron los resultados del proyecto y los desafíos, complementándolas con exposiciones de especialistas de distintos países. Dicho Seminario es la base de los trabajos presentados en esta publicación.

La ejecución del proyecto contó con la asesoría técnica y coordinación global del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

REFERENCIAS:

- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). The Research Base for APA's Learner-Centered Psychological Principles. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CINDA (2001) *Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA
- CINDA (2004) *Competencias de Egresados Universitarios*. Santiago, Chile: CINDA.
- CINDA (2009) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Ferrer, G. (2006). *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*. PREAL. Washington, DC.
- Himmel, E. (2003) *Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 33, pp. 199-211, Santiago, Chile. Santiago, Chile: CINDA.
- Ibarra, M; Rodríguez, G. (2010) *Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad*. *Revista de Educación Española*, N°351, pp. 385-407.
- Jiménez, M., Lagos, F., & Durán, F. (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias*. Santiago: Aequalis.
- Latorre, Aravena, Milos, García, 2010. *Competencias habilitantes, un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias*. en *trayectorias formativas universitarias*. CIDE
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J., Rickards, W., Roth, J. (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mujica & Prieto, 2007, CINDA, 2009.
- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 - 2010*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

Primera parte
ESTUDIOS SOBRE EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES DE INNOVACIONES
CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN
UNIVERSIDADES CHILENAS



EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UN ACERCAMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ZÚÑIGA*
MARÍA INÉS SOLAR**
JORGE LAGOS***
MARIO BÁEZ***
RICARDO HERRERA****

INTRODUCCIÓN

Evaluación de la Educación: algunos elementos de contexto

La evaluación es esencialmente un proceso de recolección e interpretación de evidencias de aprendizajes que permiten emitir juicios informados y tomar decisiones acerca de la progresión de los estudiantes en este proceso. Se considera que es un componente central de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El concepto de evaluación en el campo de la educación es polisémico y ha ido evolucionando en la medida en que se han ampliado las esferas que anteriormente no estaban consideradas como objeto de interés susceptibles de ser medidas, como nuevos actores y nuevas variables asociadas a contextos, a procesos, entre otros.

Existen varios conceptos que hacen referencia a lo que se podría entender por evaluación. A la complejidad conceptual de la evaluación se suma el hecho de que, en castellano, este término engloba diversos significados, lo cual no ocurre en inglés. Vélaz de Medrano Ureta *et al.* (1995) señalan que el término *testing* está referido a la aplicación de ciertos instrumentos o pruebas objetivas utilizadas en los procesos de evaluación. Choppin (1985), por su parte, establece una diferencia ya clásica entre el término inglés *assessment*, entendido como valoración, apreciación o juicio, cuando se aplica sobre las características de las personas, y el término *evaluation*, preferentemente uti-

* Decana Facultad de Educación de la Universidad de La Serena.

** Profesora Emérita de la Universidad de Concepción

*** Docentes de la Universidad de Tarapacá

**** Docente de la Universidad de La Frontera

lizado en el caso de entidades abstractas como programas, currículos y variables organizativas.

Desde otro plano, pero en la misma línea de análisis, Kemmis (1988, citado por Fernández Sierra & Santos Guerra, 1982) hace una diferenciación entre los conceptos de evaluación como *assessment*, *accountability* y como *research*. “El término *assessment* es más especializado, se usa o está reservado para medir el aprendizaje del estudiante como resultado de su rendimiento o su actuación, de cómo ha trabajado. El objetivo del *assessment* es dar valor a los logros del estudiante, individualmente o como grupo” (Kemmis&Stake, 1988). La *accountability* surge ante la responsabilidad social, política o técnica de comprobar la eficacia de programas sociales financiados con fondos públicos y de los que es preciso averiguar hasta qué punto son fieles a los objetivos que motivaron su puesta en marcha.

Es muy importante un marco conceptual, porque define el punto de partida de los propósitos y objetivos del proceso. Con todo, la evaluación es una herramienta estratégica potente para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el profesor estipula claramente los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, al tiempo que orienta sobre enfoques de aprendizaje efectivos, como también sobre las estrategias docentes pertinentes para el desarrollo del proceso. De este modo, un proceso de evaluación pobremente diseñado debilita el sentido y fin del aprendizaje, e incluso atenta contra la innovación curricular.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), en uno de sus más recientes informes (OECD 2013), señala que las políticas públicas en educación que se están desarrollando en diferentes países, están crecientemente avanzando en un enfoque integrador y múltiple, abarcando no solo los desempeños de los alumnos, sino también de los profesores, directores de escuelas, la escuela como organización y los sistemas educacionales, en su conjunto. En este marco, el proceso evaluativo se orienta a una mayor comprensión de la calidad de la educación, con el objeto de mejorar las instituciones educativas, el liderazgo educacional, las prácticas de enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes y entregar información a la sociedad y a los que elaboran las políticas públicas, a la escuela y a las familias.

Las investigaciones sobre evaluación de la educación, llevadas por la OECD (2013), recogen diversas tradiciones y enfoques de evaluación y medición en uso en distintos países; no obstante, hay una fuerte implicancia de los contextos nacionales en la estructura de los sistemas educacionales y, por tanto, de la evaluación de los aprendizajes; estos estudios retienen algunas tendencias u orientaciones comunes que se relacionan con los siguientes factores:

- *Amplitud y diversidad del proceso evaluativo:* La evaluación y la medición, en muchos países, ejercen un rol central estratégico; se ha ampliado su uso y se ha adoptado un enfoque más integral, que ha pasado de centrarse solo en la medición de los estudiantes a considerar la evaluación de los profesores y de los directores, como también el uso de información de desempeño y de rendimiento, entre otros;

- *Mayor importancia al uso de indicadores:* Los sistemas de educación están poniendo mayor énfasis en la evaluación de los resultados de los estudiantes, lo que posibilita comparaciones de desempeños entre establecimientos, regiones y a lo largo de períodos de tiempo. Esto ha permitido que hoy muchos países tengan bases de datos en educación y generen estadísticas e indicadores específicos;
- *Los resultados de las evaluaciones sirven a distintos usos:* Los resultados que se obtienen de las mediciones y evaluaciones permiten identificar en qué áreas las escuelas están desempeñándose bien y en qué áreas necesitan mejorar. La información está permitiendo sustentar las decisiones de quienes formulan las políticas, de los líderes educacionales y de los profesores. Muchos países, en la actualidad, publican estadísticas nacionales de resultados educacionales que ponen a disposición de las familias, agencias gubernamentales y medios de comunicación;
- *Mayor confianza en estándares educacionales:* muchos países en la actualidad han definido estándares que establecen lo que los estudiantes deberían saber y lo que deberían ser capaces de hacer en distintos estadios de su proceso de aprendizaje. Esto ha incorporado el seguimiento de los procesos y, por tanto, la verificación de los niveles de logro definidos por los estándares.

Los factores antes señalados ponen de relieve avances importantes en los procesos de evaluación de los sistemas educacionales que permiten la generación de sistemas de información, seguimiento de procesos, construcción de indicadores orientadores de metas de desarrollo, entre otros.

Las prioridades de las políticas públicas en educación, en los estudios de la OECD (2013), exhiben tendencias posibles de identificar en las siguientes orientaciones:

- *Adopción de un enfoque holístico,* a fin de que los distintos componentes de la evaluación y de la medición formen un todo coherente, lo que generaría sinergias entre los distintos componentes y evitaría duplicaciones y prevendría inconsistencias de los objetivos;
- *Alineamiento de la medición y evaluación a los objetivos educacionales y objetivos de aprendizaje* de los estudiantes, lo que implica coherencia con los principios que sustentan los objetivos educacionales, diseñar evaluaciones y mediciones a propósitos específicos y asegurar una clara comprensión de dichos propósitos por parte de los agentes educacionales;
- *Foco en el mejoramiento de las prácticas docentes:* el objetivo de la medición y la evaluación es el mejoramiento del quehacer docente y los aprendizajes de los estudiantes, lo que significa que todo tipo de medición y evaluación tiene un valor educacional y debe tener beneficios prácticos para quienes participan de ello, en particular, los estudiantes y los profesores;
- *El estudiante en el centro del proceso de aprendizaje,* lo que significa que los estudiantes deben ser profundamente comprometidos con su proceso de formación y capacitados para evaluar su propio progreso, lo que, por

lo demás, también se considera una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es importante, en este ámbito, monitorear resultados de aprendizaje más amplios (i.e. desarrollo de pensamiento crítico, competencias sociales, compromiso con el aprendizaje). Como no se trata de variables de fácil medición, las medidas de desempeño o comportamiento también deben ser amplias, basadas en datos cuantitativos y cualitativos y en análisis de alta complejidad;

- *Construcción de capacidades en todos los niveles del sistema educacional*, lo que permitiría atender un sistema de evaluación y medición efectivos. Por ejemplo, los profesores debieran necesitar capacitación en evaluación formativa; los directores debieran reforzar sus competencias de liderazgo pedagógico, los jefes de unidades técnicas, mejorar en manejo y gestión de datos e información. Al mismo tiempo, debiera contarse con una base de conocimiento, de instrumentos y orientaciones para concebir y ejecutar procesos de evaluación y de medición;
- *Gestión de las necesidades de los contextos locales*, lo que implica que las estructuras de evaluación y medición necesitan un fuerte equilibrio entre el logro de los propósitos educacionales centrales del sistema y las necesidades particulares de los establecimientos, regiones y localidades y, por tanto, se requiere de enfoques flexibles que den cuenta de esas particularidades;
- *Diseño de estructuras de evaluación y medición exitosas y construcción de consensos para la implementación* deben basarse en políticas que hagan uso de diagnósticos y buenas prácticas, para lo cual se requiere el uso de pruebas pilotos y experimentación. Para implementar los hallazgos, se requiere de consensos entre todos los actores que conforman los equipos involucrados en el proceso de cambios, en la medida que comprendan los marcos teóricos, la claridad de propósitos y la utilidad para mejor de dichos cambios.

Las orientaciones señaladas por estos estudios de la OECD ponen en evidencia la complejidad de llevar adelante un proceso de evaluación en el campo educativo, cualquiera sea el nivel de intervención, macro o micro. Una mirada holística subyace al abordaje de este proceso, siendo el estudiante el componente más importante del proceso de evaluación, por lo cual, si bien se considera la presencia de otros actores, estructuras y prácticas asociadas, es el estudiante quien está al centro del proceso formativo y, por tanto, de la evaluación de dicho proceso y del sistema educacional.

EVALUACIÓN Y CURRÍCULO

Toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo aprendizaje tiene quien evalúa más que el valor que tal contenido posee en sí. De hecho, al solo formular una pregunta o plantear un problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, una forma de resolverlo. Esto

conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento. No obstante, estos pasos suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implica el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizás ahí resida la razón por la cual muchas prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo. Del tratamiento que cada uno haga del conocimiento se derivarán formas de implementación curricular distintas.

Lo anterior lleva a pensar epistemológicamente el problema de la Evaluación, no solo como pretensión científica, sino también como un desafío articulado a preguntas fundantes como, ¿qué es?, ¿para qué?, ¿para quién?, etc. En este sentido, se trata de buscar una propuesta que haga propia la tarea de recuperar la fuerza crítica del conocer y enfrentar creativamente el universo discursivo en el cual la escisión pensamiento/realidad conforman versiones que ocultan el papel de la educación en el proceso de producción de condiciones sociales concretas.

Es imperativo descubrir el sistema de códigos conceptuales que revela elementos estructurales para la orientación y la implementación de la praxis didáctica en el ámbito educativo. Se hace referencia aquí –en interpretación distinta– a la esfera de lo práctico como acción transformadora del sujeto en lo teórico mismo, de ninguna manera para afirmar que lo práctico se origina en lo teórico, sino que lo práctico llega a ser, en lo teórico, al igual que este llega a ser en lo práctico. Entonces, lo que se ha de tener presente es la investigación sobre la naturaleza y la verdad del modelo de evaluación que se admite de manera consciente o inconsciente, pues la definición paradigmática es substancial a la búsqueda de propiedades y conexiones últimas del objeto de conocimiento de la Evaluación.

Este corpus teórico del problema permite indagar acerca del logos de una postura que pretende reivindicar el ser y la función de la Evaluación en el paradigma teórico-crítico e histórico-educativo, desde el cual es posible preguntar por el origen y la verdad del conocimiento en relación con la sociedad, con los problemas del ser humano, con la esfera de los valores morales y éticos; postura de reflexión que opone al derecho de lo establecido, el derecho de la subjetividad crítica como manifestación de libertad humana. Esta es una fuerza opuesta a la inanición del pensamiento que conduce a aceptar y cumplir normas sin hacer juicios sobre el valor contenido en ellas. Ahora bien, para que esa actitud reflexiva sea práctica consciente es necesario un proceso de educación donde se enseñe al estudiante a confrontar su condición de ser sujeto con el hecho instituido, a concebir el conocimiento en un espacio de categorías matrices. Esta fuerza crítica, que es a la vez condición autocrítica, valora todo el proceso unitario de enseñanza-educación, donde la Evaluación existe en ese mismo proceso y admite las implicaciones cognitivas y sociales de aquel, por lo que la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación no tienen lugar de manera independiente y separada, pues estos procesos se provocan, se complejizan, se penetran teóricamente y se manifiestan en una praxis que es práctica social transformadora.

Sobre los supuestos epistemológicos en los cuales se basa la evaluación, existe una discusión que se deriva de la polémica sobre el Positivismo en las

Ciencias Sociales. House (1981) ubica siete modelos de evaluación (Análisis de Sistemas de Rivlin; Objetivos conductuales, de Tyler y Popham; Toma de decisiones, de Stufflebeam y Alkin; Evaluación libre de metas, de Scriven; Juicio de expertos, de Eisner y Kelly; Acreditación, de la North Association; Modelo adversario, de Owens, Levine y Wolf y Transaccional de Stake, McDonald y Parlett-Hamilton), los cuales son distribuidos en dos grandes enfoques epistemológicos: epistemología objetivista y epistemología subjetivista, que son caracterizados teniendo en cuenta la tradición del empirismo inglés.

Desde el ángulo de la influencia de las ideologías en la práctica de la evaluación, ya Scriven (1983) plantea que la abundante aparición de modelos evaluativos es una señal del desarrollo en este campo y de la magnitud de las dificultades metodológicas que reproduce la evaluación. Por esta situación se amerita considerar la evaluación como disciplina autorreferida, que favorezca una autorreflexión crítica y que ayude a descubrir los problemas que se manifiestan en forma de prejuicios que actúan ideológicamente sobre su práctica.

EVALUACIÓN Y PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En torno al aprendizaje

El proceso evaluativo es parte central y simultáneo a la planificación del currículo y al diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. En efecto, la evaluación en el aula es un componente consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que proporciona información a los estudiantes acerca de sus progresos en él y a la vez –dado que la evaluación es diseñada y analizada por los docentes– entrega a estos últimos los elementos de análisis necesarios para juzgar la eficacia de la docencia impartida (Himmel, E., 2003).

Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje implica como punto de partida una concepción de cada uno de estos componentes. Lo primero que se diría hoy día es que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que poner el estudiante al centro de este. ¿Qué se entiende, o qué entiende el planificador, el profesor de aula, el alumno, sobre ambos componentes? Pudiera parecer para un profesor experimentado que saber desarrollar o aplicar una estrategia para enseñar un contenido sería suficiente para que ocurriera el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, la práctica, la experiencia en aula, demuestra que la claridad del profesor en torno a qué debe aprender el alumno, qué debe ser capaz de realizar, qué se espera que pueda hacer durante y al final del proceso, como también que tenga un conocimiento formal de cómo los estudiantes aprenden, es una condición esencial para generar las oportunidades para que el aprendizaje ocurra.

En el gráfico 1, se evidencia que los componentes didácticos y evaluativos del proceso enseñanza-aprendizaje aparecen simultáneamente y que ambos giran en torno al actor central: el alumno.

GRÁFICO 1.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SUS COMPONENTES DIDÁCTICOS Y EVALUATIVOS



*Fuente: Office of Learning & Teaching
Closing the Loop: Curriculum, Pedagogy, Assessment & Reporting, 2007, p.4.*

El aprendizaje en aula es una experiencia, una vivencia personal única, de cambio interior, que el alumno comienza a vivir durante el desarrollo de una actividad planificada, regulada por el profesor. Este proceso, el profesor lo infiere por el comportamiento manifiesto del alumno o alumna. Por ello, si se busca observar determinados resultados de aprendizajes, es muy importante la claridad que debe tener el profesor y también el alumno respecto de los objetivos de aprendizaje que se pondrán en curso, durante el proceso.

De igual modo, si bien el aprendizaje es una experiencia propia, es también contexto dependiente, en el sentido que las características sociales, emocionales, afectivas de los contextos en que este ocurre, influyen de manera importante. Por ello, junto con el conocimiento que el profesor debe tener de cómo se genera el aprendizaje, lo más importante es que conozca cómo aprenden sus estudiantes, cómo estos logran alcanzar los desarrollos que se propone en sus programas y de qué manera su accionar orienta y estimula los comportamientos deseables y necesarios para que ese aprendizaje suceda.

El aprendizaje es cómo se percibe y se comprende el mundo y cómo se atribuye significado (Marton y Booth 1997 en Fry, Ketteridge y Marshall 2009, p. 8.). De otra parte, el aprendizaje no es una cosa única, aislada, puede contemplar, por ejemplo, dominio de principios abstractos, comprobación de pruebas, recuerdo de información factual, adquisición de métodos, técnicas y enfoques, reconocimiento, razonamiento, debate de ideas, desarrollo de comportamientos específicos para situaciones específicas, en definitiva, aprendizaje es acerca del cambio.

En educación superior, se observa un mayor nivel de desarrollo y un contexto de aprendizaje de características cualitativamente diferentes a los niveles educacionales anteriores. El propósito principal de la educación superior consiste en lograr la formación de personas con un alto grado de excelencia en un campo profesional o área del conocimiento, de modo que puedan ejercer liderazgo en su futuro ámbito de acción.

En este nivel, los aprendizajes de los estudiantes presentan un grado de complejidad mayor, precisamente por la envergadura que tiene la formación, que supone no solo la mera acumulación de conocimientos factuales, sino el desarrollo de procesos cognoscitivos superiores a través de la comprensión de teorías, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, todos ellos como formas de habilidades que favorecen el discernimiento en situaciones complejas y dinámicamente cambiantes. A la vez, comprende el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que permitan al futuro egresado desenvolverse adecuadamente en la compleja red de relaciones que exige el ejercicio profesional o académico. (Himmel, E., 2003).

Se debe reconocer que durante la última década se ha producido un interesante incentivo al cambio de paradigma en los procesos de formación profesional universitaria, al menos en la retórica, ayudado por la disponibilidad de fondos concursables que apoyan enfoques docentes más centrados en el aprendizaje que en la enseñanza. Es interesante reconocer cómo muchas declaraciones de misión afirman ahora que sus instituciones se han centrado en el estudiante o que en lo relativo a formación profesional, son instituciones centradas más en el alumno que en el docente. Más allá de esta retórica, posiblemente, los cambios más notables que se pueden ver en las universidades chilenas, en general, es un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias, y en particular, la preocupación por la transferibilidad de dichas habilidades y competencias al mundo del trabajo. Ha cambiado también la expresión de los resultados esperados, que ya se empiezan a alejar de los contenidos incorporados para ir acercándose más a la verificación tangible de resultados de aprendizaje. Sin embargo, y reconociendo el valor de lo anterior, parece haber un retraso significativo en la relación entre los cambios en la enseñanza, los métodos y los cambios en la evaluación. Se sigue evaluando el aprendizaje –y graduando y titulando– sin referencia significativa a lo que los estudiantes deberían demostrar saber y ser capaces de hacer.

Una deducción preliminar pareciera mostrar que los cambios apropiados en la práctica de la evaluación han sido irregulares en el mejor de los casos. Aunque ahora se pueda incorporar en un módulo o asignatura cuatro o cinco resultados de aprendizajes, la evaluación ha seguido siendo la misma. El vínculo entre los

resultados de aprendizajes continúa siendo tenue y casi siempre implícito. Los estudiantes se pueden confundir aún más por el uso de criterios de evaluación que pueden ser adicionales o no estar directamente relacionados con los resultados del aprendizaje. Un análisis preliminar de las evaluaciones realizadas por los docentes muestra que, en general, los estudiantes no perciben ninguna vinculación entre los resultados de aprendizaje esperados y la evaluación.

Por supuesto, interrogar a los estudiantes bajo la palabra ‘evaluar’ no significa necesariamente que las habilidades y competencias de los estudiantes estén en realidad siendo evaluadas. Ello podría ser, pero si en la respuesta el éxito se mide simplemente regurgitando las notas tomadas de la clase, todo lo que en realidad puede estar siendo evaluado son las habilidades de memorización y de redacción de ensayos de los estudiantes. Los sistemas de evaluación dominan el modo como los estudiantes orientan su aprendizaje. Aun cuando los profesores plantean que los estudiantes deben ser creativos y reflexivos, ellos generalmente reconocen que lo que es realmente necesario, o por lo menos suficiente, es memorizar (Gibbs, 1992: 10). Esta situación se hace aún más insostenible cuando las decisiones finales de evaluación tienen que ser agregados en una sola nota.

Entonces, ¿qué sugiere la literatura sobre cómo se pueden superar estos problemas? Probablemente el modelo más útil se puede encontrar en la obra de Biggs, y lo que él ha denominado “alineamiento constructivo”.

El principio fundamental del alineamiento constructivo es que un buen sistema de enseñanza es aquel que logra alinear la metodología de enseñanza y la evaluación con las actividades de aprendizaje, de manera que todos los aspectos de este sistema estén en sintonía con la ayuda al aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 1999: 11). En resumen, el modelo de alineamiento constructivo de Biggs requiere un cambio en el proceso de diseño de las actividades curriculares formales de acuerdo a las tres etapas siguientes:

- Identificar claramente los resultados de aprendizaje.
- Diseñar adecuadamente las tareas de evaluación que verificarán directamente si se ha cumplido cada uno de los resultados del aprendizaje.
- Diseñar oportunidades de aprendizaje apropiadas para que los estudiantes puedan realizar con éxito las tareas de evaluación.

Aunque no se utiliza la misma terminología, este tipo de pensamiento sistemático es exactamente lo que las universidades buscan cuando se refieren a contar con mediciones efectivas y adecuadas de los logros de los estudiantes previstos en los resultados del aprendizaje. Conscientes de estas exigencias y procurando seguir los principios de Biggs, sería aconsejable realizar dos cosas:

- Requerir que todos los módulos, cursos o unidades sigan este modelo de diseño para asegurarse que todas las tareas y criterios de evaluación se expresen de manera clara y se relacionen directamente con los resultados de aprendizaje.

Los estudios llevados en el campo de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior, como por ejemplo, Entwistle (1991), Dahlgren, (1984); Gibbs (1992); Marton y Saljo (1976); Ramsden (1992) muestran que los estudiantes son capaces de tomar diferentes enfoques para su aprendizaje. El enfoque de aprendizaje aparece como una forma de abordar un contenido de aprendizaje, que se establece un “algo” entre el estudiante y la tarea, que es de naturaleza personal y situacional y por tanto es una suerte de respuesta al contexto de aprendizaje, en el cual el estudiante se espera que aprenda. En lo personal, se puede identificar la intención, ya sea de ir rápido por el contenido o tarea, o buscar la comprensión detallada del mismo, o una combinación, tratando simultáneamente, en este último caso, de obtener buenos resultados. Se trataría de un enfoque superficial, enfoque en profundidad o de un enfoque estratégico, versátil, respectivamente. La intención que subyace al trabajo del estudiante, está acompañada de una componente de naturaleza cognitiva al tiempo que de una componente motivacional. Así, el enfoque en profundidad, por ejemplo, desarrolla conclusiones centradas en el manejo de evidencias y la motivación del sujeto es intrínseca. El enfoque superficial, implica repetición, reproducción de los elementos de aprendizaje y la motivación es extrínseca. El enfoque estratégico se acompaña de motivación de logro y la componente cognitiva permite una combinación amplia de estrategias, a fin de conseguir los propósitos previstos.

Un hallazgo clave en esta perspectiva teórica, en cuanto a la importancia de la práctica de la evaluación, es que la mayoría de los estudiantes puede adoptar cualquiera de los dos enfoques, superficial o profundo, para su aprendizaje y una de las influencias más importantes para su decisión es el diseño de una asignatura y las estrategias de evaluación utilizadas.

Las asignaturas asociadas con un enfoque superficial se caracterizan por una fuerte carga de trabajo, un número de horas de clase presenciales relativamente alta, una cantidad excesiva de materiales de apoyo, una falta de elección sobre los temas y el método de estudio, una amenaza y ansiedad que provoca el sistema de evaluación (Gibbs, 1992: 9).

Las actividades docentes que pueden fomentar un enfoque profundo son capaces de lograr la motivación intrínseca en los estudiantes (los estudiantes quieren y necesitan saber), concitan mucha actividad por parte de los aprendices, tienen una base de conocimientos bien estructurados, es decir, cuando lo que se enseña se hace para el manejo integral de totalidades en las que se requiere que el conocimiento deba estar relacionado con otros conocimientos, habilidades y competencias (Gibbs, 1992: 10-11).

¿Cuáles son las implicaciones prácticas de esta teoría para las estrategias de evaluación? Para empezar, es necesario garantizar, en la medida de lo posible, que la carga de trabajo prevista para los estudiantes sea realista, y que el sistema de evaluación no sea amenazador y no provoque ansiedad. Existen más probabilidades de lograr esto último con algunas formas de evaluación continua o formativa en lugar de un sistema en el que la evaluación «que cuenta» ocurre solo al final. Dentro de este sistema de evaluación, se requiere asegurar que exista mucha retroalimentación formativa a intervalos regulares, y que todas las evaluaciones tengan criterios claros y conocidos

por los alumnos y alumnas antes de que inicien los trabajos. Los principios, procedimientos y procesos de todas las evaluaciones deben ser explícitos, válidos y confiables.

Como se indicó anteriormente, los estudiantes también tienen más probabilidades de adoptar un enfoque profundo si están motivados intrínsecamente. Para estar motivados intrínsecamente, tienen que ver la relevancia e importancia de lo que se les está pidiendo que hagan. Si los estudiantes ven que una evaluación es esencialmente solo una valla que hay que sobrepasar, sin relevancia o importancia para su desempeño actual o futuro, la investigación que sustenta esta teoría sugiere que es probable que asuman un enfoque superficial. Hay quienes también ponen de manifiesto que las evaluaciones irrelevantes son más propensas a que los estudiantes justifiquen en el logro de la tarea (Bannister y Ashworth, 1998; Carroll y Appleton, 2001; Cole y Kiss, 2000). Los estudiantes también tienen más probabilidades de hacer trampa si creen que el proceso de evaluación no es del todo confiable. La evaluación se hace referencial si se halla inmersa en el “mundo real”, es decir, si el estudiante puede ver por qué en el mundo real alguien podría emprender esa tarea, y si existe la noción de una audiencia “real” que quiera recibir y apreciar el producto resultante (incluso si saben que, en realidad, esa persona será su profesor). Un informe de actividades, una reflexión sobre la práctica, un artículo en una revista especializada o un folleto de divulgación, son todos elementos potencialmente valiosos para cumplir con estos requisitos, en lugar de un trabajo convencional en el que los estudiantes pueden sentir que no tienen nada nuevo que aportar, y que la tarea encomendada no tiene otro propósito que no sea la evaluación.

Junto con la necesidad de crear instancias pertinentes de evaluación, centradas en el aprendizaje activo y la interacción, es importante también el uso de estrategias de evaluación apropiadas para el trabajo en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. Ahora bien, aunque es casi seguro que muchas de estas técnicas se están utilizando con mayor frecuencia en las universidades chilenas en comparación con lo que ocurría hace una década, su uso todavía varía increíblemente entre las diferentes disciplinas y entre las diferentes instituciones. Si se ha de tomar nota de los datos de investigación, sin duda es necesario preguntarse si efectivamente se está utilizando toda la gama de estas técnicas, y si no, ¿por qué no se usan suficientemente?

De ahí la importancia de este trabajo: Es necesario auditar la gama de estrategias de evaluación que se están utilizando en las universidades, y examinar críticamente las razones por las que ciertas técnicas no se utilizan o se aplican poco y por qué otras se utilizan más allá de lo conveniente en un contexto de renovación educativa.

Tal como se señaló anteriormente, el profesor debe tener en cuenta estas consideraciones en la planificación, desarrollo y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquiera sea la modalidad didáctica que se seleccione.

En el nivel de educación superior, la evaluación de los aprendizajes se ha vuelto un elemento de alta complejidad en los últimos años; en nuestra realidad, especialmente, entre otros factores, debido a una alta heterogeneidad de

la población estudiantil, lo que introduce dificultades importantes en la planificación de los programas y de la docencia y en la selección de los resultados de aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes.

En este nivel, la formación intencional de las instituciones formadoras, en particular, tiene desafíos de gran envergadura, de partida, la concepción del currículo y el proceso docente y en ello, el desempeño de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y la evaluación de estos.

El aprendizaje, tanto como la enseñanza de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades, comprende, en su mayor parte, metas complejas, por lo que debiera abordarse más directamente el papel central que juega la evaluación de estas.

La relación entre las prácticas de evaluación y la calidad total de la enseñanza y del aprendizaje es a menudo poco valorado, no obstante que los requerimientos y la claridad de los criterios y estándares de evaluación influyen significativamente en la efectividad del aprendizaje de los estudiantes. Un buen diseño de evaluación afecta la selección de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de los mismos.

Algunos principios que se derivan de la evaluación efectiva en la Educación Superior señalan que:

- El propósito principal de la evaluación es mejorar el desempeño de los estudiantes;
- La evaluación es considerada por los docentes y los estudiantes como un componente integral y central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no un elemento que se agrega al final de este proceso;
- La evaluación requiere de claridad de propósitos, objetivos, criterios y estándares;
- Existe un estrecho alineamiento entre los resultados de aprendizaje esperados, lo que se enseña y se aprende y el conocimiento y las competencias que se evalúan;
- La evaluación tiene un fuerte efecto motivacional en los estudiantes y las “situaciones de evaluación” bien diseñadas tienen un efecto en el desarrollo de buenos hábitos de estudio;
- La evaluación es sistemática a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, se deben aplicar instrumentos de variada naturaleza que permitan dar cuenta de los distintos aprendizajes y habilidades que se desean medir;
- Los métodos de evaluación deben ser *válidos, confiables y objetivos*, de manera que sustenten la elaboración de juicios evaluativos;
- La evaluación debe aportar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje alcanzados y tanto para los profesores como los estudiantes, ser una oportunidad de revisar las prácticas docentes, evaluativas y de aprendizaje;
- La política de evaluación de la Institución, de la Facultad, del departamento o escuela orientan las prácticas evaluativas: la evaluación de una cierta materia y/o habilidad de un programa de curso, debe tener en cuenta los resultados de aprendizaje del programa, en su conjunto. De igual modo, la evaluación de los resultados de aprendizaje de cualquier

programa de curso debe tener en cuenta los conocimientos y habilidades (competencias) que se expresan en el perfil de egreso.

Un gran desafío, en el plano interno de las instituciones educacionales, es el equilibrio entre la evaluación de procesos o formativa y la evaluación final, de resultados o sumativa, esto debido a factores que se han insinuado anteriormente, como, por ejemplo, la falta de capacitación de los directivos y de los profesores en la gestión del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje, construcción de instrumentos, falta de alineamiento entre el currículo que se prescribe, los estándares y en particular, falta de claridad de los propósitos de la evaluación formativa y sumativa

En el plano externo se advierte también un desafío a incorporar mediciones externas. Normalmente, se trata de aplicación de instrumentos a nivel nacional en áreas de competencias bien específicas y a niveles determinados. Con todo, ambos desafíos apuntan a asegurar un enfoque comprensivo de la evaluación de los estudiantes.

De acuerdo a lo que se señala en la literatura, los estudiantes son propensos a elegir una estrategia para asumir sus estudios, y en general, solo se comprometen seriamente con el aprendizaje si se va a evaluar con notas las tareas. Entonces se puede utilizar ese conocimiento estratégico para el diseño de las actividades docentes. Si la única evaluación en una asignatura o módulo es el examen final, muchos estudiantes estarán propensos a posponer cualquier trabajo serio hasta una semana o menos antes de ese examen. Por lo tanto, si se desea ayudar a los estudiantes a que establezcan un ritmo de aprendizaje, y que se comprometan seriamente con el material de estudio desde la primera semana, se requiere diseñar tareas de evaluación regulares.

Cualquier auditoría institucional de técnicas de evaluación no debería, por lo tanto, limitarse a la consideración de la evaluación sumativa, sino que también debe considerar la cantidad y la naturaleza de las técnicas de evaluación formativa utilizadas, sobre todo con miras a difundir posteriormente las buenas prácticas y las ideas creativas de toda la universidad.

OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN

Tipos de Evaluación, Instrumentos, Dispositivos de Evaluación

Lo primero para abordar la evaluación de los aprendizajes es contar con un marco interpretativo que le dé sentido, es decir, disponer de bases teórico-conceptuales para luego aplicar los instrumentos metodológicos. A partir de este marco, que además debe ser contexto dependiente, se hace necesario considerar elementos como los siguientes:

- Objeto de la evaluación: qué vamos a evaluar.
- Criterios e indicadores de evaluación.
- Técnicas e instrumentos de evaluación con los que se va a evaluar

- Emisión de juicios, esencialmente cualitativos; surgen de la confrontación entre los criterios y los indicadores. Es la esencia de la evaluación.
- Toma de decisiones con base en los juicios construidos; constituye el por qué y para qué de la evaluación.

Por su naturaleza, la evaluación no puede ni debe realizarse al margen de la dinámica institucional, vale decir, esta debe ser contextualizada. Además, sin un referente psicopedagógico y curricular evidente las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo técnico o en prácticas que privilegian lo burocrático-administrativo por sobre lo académico.

El problema de la evaluación descontextualizada no es meramente epistemológico, sino ético. Evaluar en los espacios académicos, particularmente en el aula, lleva implícito el sello de la complejidad, ya que debe abarcar todos los contenidos de los aprendizajes que se busca en los estudiantes, por esta razón se hace una distinción de estos cuando de evaluar se trata: ¿Qué tipos de aprendizajes?

- *Conocimientos declarativos*: que son aprendizajes de hechos específicos y de conceptos. Para aprender hechos solo basta memorizarlos. Para aprender conceptos son necesarios niveles de comprensión, análisis y aplicación.
- *Contenidos procedimentales*: los procedimientos son actividades de ejecución manual y aquellas que signifiquen acciones y decisiones de naturaleza mental, como habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.
- *Contenidos actitudinales*: una actitud es una disposición personal permanente; actuar de determinada manera involucra tres componentes: cognitivo (conocimiento y creencias), afectivo (sentimiento y preferencia) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas). (Guzmán 2006).

Cada estudiante tiene características diferentes y en función de sus características tiene más o menos facilidad para demostrar sus conocimientos mediante un tipo de técnica u otra.

Las técnicas e instrumentos de evaluación deben tener en cuenta: la naturaleza y características de la materia o componente curricular que se desea evaluar; los objetivos y competencias que se van evaluar (información, habilidad, conocimientos, estudio de casos, etc.); el número de estudiantes; el tiempo de que dispone el docente para el diseño de técnicas y para su corrección.

Los Instrumentos de evaluación deben estar en consonancia con las estrategias didácticas utilizadas. Deben reflejar las necesidades del mundo real, la resolución de problemas; la construcción de significado. Deben tener en cuenta cómo los estudiantes resuelven problemas, trabajan en equipo; conocen situaciones de la vida real, y utilizan adecuadamente herramientas de aprendizaje; exigen a los estudiantes que comprendan el todo, no solo las partes; y permitirles escoger respuestas con la cual se sientan cómodos. Para que estos instrumentos sean válidos, se requiere que midan lo que realmente se quiere medir y que proporcionen la información necesaria para los propósitos evaluativos.

Otra cualidad del instrumento es la confiabilidad, lo cual hace referencia a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos y al grado de consistencia consigo mismo.

El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje pase a centrarse en el alumno, implica utilizar métodos y técnicas como los trabajos colaborativos, las técnicas de grupo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.

Recoger la información remite interrogarse por las técnicas y por los instrumentos para dicho procedimiento. Una vez recogida la información se procede a valorar, o a formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos y a plantear los procesos de transformación o mejora.

En esta perspectiva se entiende la evaluación como un proceso atravesado por la crítica reflexiva, cuya principal función es la de ser un medio al servicio del aprendizaje, es decir, se revela por sobre todo la función formativa. Para ello, es necesario que se entienda como un proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. (Santos Guerra, 1996).

Los objetivos básicos en evaluación tanto para los niveles generales como para la Educación Superior se manifiestan en lo que sigue:

- La evaluación orienta y promueve enfoques de aprendizaje efectivos.
- La evaluación –válida y confiable– permite medir resultados de aprendizaje esperados; resultados de aprendizaje de alta complejidad cognitiva, que caracterizan a la educación superior.
- La evaluación y sus resultados definen y adoptan estándares académicos.

Además de la complejidad de su objeto y las características de una buena evaluación, se debe tener siempre presente que esta no es un fin en sí misma, sino un medio que cobra sentido en función de un propósito más amplio: contribuir a la mejora educativa; a la mejora de la calidad.

Para atender a los diferentes aspectos de la calidad de un sistema educativo, un sistema de evaluación no deberá limitarse a la aplicación de pruebas estandarizadas. Se deberán atender otros aspectos del sistema educativo: sus alumnos, docentes, establecimientos y los indicadores educativos. La evaluación, siempre, deberá acompañar al desarrollo de la educación e integrarse a ella.

Para conseguir una evaluación útil para el profesorado que motive al estudiante en su aprendizaje y oriente ambos procesos, se debe considerar las etapas señaladas e intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué evaluar?
- ¿Por qué evaluar?
- ¿Para quién evaluar?
- ¿Para hacer qué?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

En relación a estas interrogantes, Monereo (2009) incorpora el concepto de evaluación formadora en la que el rol del estudiante es fundamental y le permite tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, lo que se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1.

RELACIONES CONCEPTUALES ENTRE EVALUACIÓN DINÁMICA, FORMATIVA, FORMADORA Y AUTÉNTICA.

	Qué evalúa	Cómo evalúa	Cuándo evalúa	Quién evalúa	Para qué evalúa	A qué se opone
Evaluación Dinámica	Potencial de aprendizaje (Andamiajes)	Tareas representativas (Abstractas)	Durante el desarrollo de la tarea (Puntual)	Especialistas (Test)	Identificar las ayudas individuales que el alumnos necesita	Evaluación estática (que puede hacer el alumnos sin ayuda)
Evaluación Formativa	Proceso de enseñanza-aprendizaje (construcción)	Registro secuencial de los cambios.	Durante el desarrollo de las actividades (extensivas)	Profesor o tutor.	Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (nivel aula)	Evaluación tradicional (del rendimiento o producto)
Evaluación Formadora	Proceso de aprendizaje (construcción)	Registro de los materiales produce el alumno	Durante el desarrollo de las actividades (extensivas)	Los propios alumnos (auto/co-evaluación)	Hacer a los alumnos conscientes de sus progresos	Evaluación centrada en el profesor
Evaluación Auténtica	Competencias funcionales (resolución de problemas)	Problemas representativos de situaciones reales (sociopersonales)	Durante el desarrollo de la resolución del problema (puntual o extenso)	Profesor, tutor o especialista	Tomar decisiones educativas (institucional, nacional o internacional)	Evaluación académica, simplificada y cerrada

Fuente Monereo (2009)

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. “Diseñar una investigación evaluativa es un arte”, dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo, es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien también exige que la mirada se centre en el aula y en los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

Evaluación auténtica o alternativa

Uno de los conceptos de gran uso en el campo de la evaluación se conoce como evaluación auténtica. La expresión *evaluación auténtica* suele emplearse de manera genérica para describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional, la denominada – *testing culturel*, la cultura del examen (Álvarez, 2005; Angelo y Cross, 1993); Monereo, 2003). Entre estos enfoques suelen citarse la evaluación no formal o alternativa (*alternative assessment*), la evaluación del proceso de realización (*performance assessment*), la evaluación formada o la evaluación formativa (ver al respecto Campbell, 1994; Custer, 1998; Darling - Hammond y Snyder, 2000; Nunziati, 1990; Stenberg y Grigorenko, 2003; Weber, 1999; Weinstein y Meyer, 1998).

El concepto de evaluación auténtica se refiere a una evaluación centrada mayoritariamente en los procesos más que en los resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de su programa de formación.

La evaluación para el aprendizaje contempla:

- Tareas de evaluación auténtica conforme a propósitos/resultados de aprendizaje.
- Implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación;
- Retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales.

Un desafío mayor y que se relaciona con las demandas de la sociedad, citadas anteriormente, es que desde la mirada de la autorregulación, las personas que se enfrentan a la vida social cotidiana, necesitan considerarse a sí mismos como sujetos activos y por tanto tienen que determinar qué aprender, cómo aprender, y valorar lo que han logrado.

Cuando el estudiante percibe una coherencia entre lo que se explica, la forma y el nivel con que se hace, y lo que se demanda, es decir la manera y la exigencia con que se evalúa, se produce un impacto positivo sobre la manera en que este estudiante se enfrenta al estudio de esa materia en cuestión (Seges, Dierick y Dochy, 2001).

Al aumentar la autenticidad de las evaluaciones, incidimos positivamente en la motivación de los alumnos como muestran los estudios de Herrington y Herrington (1998) o Sambel, McDowel y Brown (1997).

Una aproximación hacia la Evaluación de Competencias

La concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo tanto, la evaluación debe evaluar los *tres tipos de saberes*. En segundo lugar, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Se requiere, por tanto, el planteamiento de situaciones “veraces” para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente. En tercer lugar, la competencia se demuestra “haciendo”. Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la *actividad* que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo. Si bien la competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, puede ser inferida a través de su desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Para lograr este tipo sobre la competencia, McDonald y otros (2000) sugieren considerar tres principios: en primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización. En segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. En tercer y último lugar, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia. (Villarón, 2006.)

Una vez definidas las competencias de la carrera, deben establecerse los criterios de evaluación que van a permitir definir el logro de cada competencia (conocimientos, habilidades, destrezas). Estos criterios se definen como indicadores de logro o indicadores de desempeño.

Luego habría que solucionar y elaborar las estrategias de evaluación necesarias para obtener evidencias objetivas del logro (Por ejemplo: Autoevaluación; coevaluación o heteroevaluación; técnicas e instrumentos de evaluación) y proceder a su aplicación para la recogida de evidencia tanto del saber; saber hacer; saber ser.

La información proporcionada por las evidencias, se analiza con el propósito de establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en la competencia y compararlo con los estándares de rendimiento, establecidos previamente por los criterios de evaluación.

Catalano, A. *et al.* (2004) presenta algunos conceptos importantes para este proceso:

- *Certificación de Competencias*: Reconocimiento formal de las competencias demostradas por un individuo a partir de un proceso de evaluación realizado sobre la base de normas de competencias establecidas por una empresa para un rol laboral determinado, o consensuadas por los actores de un sector de actividad.
- *Evaluación de competencias*: Es el proceso por el cual un evaluador reúne signos de evidencia de la competencia que un/a trabajador/a debe demostrar para el ejercicio de un determinado rol laboral. El piso de los signos de evidencia que el evaluador utiliza está enunciado en forma de competencia, de la cual deben ser tomados los signos de evidencia para elaborar los instrumentos de evaluación.
- *Norma de competencias*: Es la especificación de un desempeño laboral que ha sido acordado entre los actores del mundo del trabajo para ser utilizado en procesos de selección y/o de formación profesional, y/o de evaluación, y/o de desarrollo de carrera, y/o de certificación. Su utilización en cada uno de estos procesos debe ser acordada previamente entre los actores.
- *Normalización de competencias*: Proceso mediante el cual los estándares de competencia construidos son válidos, rectificadas y ratificados por los actores del mundo del trabajo del sector, y convertidos en norma de competencia. En ese consenso se determinan la aplicación de la norma a diferentes procesos: de selección, de formación, de proyección de carrera profesional, de certificación de trabajadores.

El resultado obtenido permitirá valorar el logro del estudiante sobre el grado de competencia que ha alcanzado, aplicando una escala discreta de calidad (siete, seis, etc.).

La retroalimentación al estudiante permitirá que el alumno identifique el grado de dominio alcanzado por la competencia, los puntos fuertes y débiles y las propuestas de mejora que se deben adoptar.

Los docentes necesitan instrumentos que faciliten la evaluación de los resultados obtenidos por los estudiantes es el logro de las competencias. Se necesitan escalas de medidas; indicadores, métodos y técnicas de evaluación, para poder calcular los indicadores de logro

CONCLUSIONES

Como modo de hacer un cierre de los antecedentes expuestos en este trabajo, se puntualizan algunos de ellos en una primera aproximación:

- Se diría que, de manera global, no existe todavía unidad de criterios teóricos ni epistemológicos que permitan construir una definición de evaluación que satisfaga las diversas perspectivas. Parece que esta pluralidad de conceptos y enfoques existe justamente por la intencionalidad diversa que tienen los agentes de la evaluación en su acción misma, tal como lo señala en otras palabras la cita de Murcia Florián (1991) al decir que “al cambiar

el concepto y el sentido institucional cambia el concepto y el sentido de la evaluación”.

- A pesar que efectivamente, la intencionalidad de propósitos en evaluación presenta una gran variación y ello se manifiesta en los dispositivos, situaciones de evaluación y por cierto en los resultados y decisiones que se acompañan, es posible identificar un elemento común en todos los enfoques evaluativos, como es que la acción intencional busca determinar el valor o el mérito del objeto a evaluar. Cuando se habla de acción intencional se hace referencia a la acción en los términos definidos por Habermas (1987), en el sentido de que la evaluación posee la pretensión anticipada de juzgar la valía o el mérito del objeto a evaluar. Los términos valía o mérito también deben ser definidos para enriquecer el concepto de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).
- La concepción de evaluación que se asuma como profesionales de la docencia es fundamental, dado que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje donde una determinada postura teórica implica un modelo educativo; e igualmente, un paradigma evaluativo condiciona una manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de situar la evaluación eficazmente en el sistema institucional más amplio, a fin de establecer puntos comunes en el colectivo de un programa académico, o carrera, lleva necesariamente a revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida avanzando en una cultura de la colegialidad.
- Es central determinar los contextos de aprendizaje (concepción del aprendizaje, cargas de trabajo presencial, características de la disciplina de base, características de los estudiantes, etc.), a fin de que la evaluación dé cuenta de estas especificidades.
- Revisar las normativas y reglamentos de evaluación vigentes, en nuestras instituciones, ya que el discurso dominante, presente en dicha documentación, no siempre viene a sustentar el cambio conceptual, como podría ser deseable de desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje.
- Evaluación para el aprendizaje contempla: a) tareas de evaluación auténtica y conforme a propósitos / resultados de aprendizaje; b) implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación; c) retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales.

Un desafío mayor y que se relaciona con las demandas de la sociedad, citadas anteriormente, es que desde la mirada de la autorregulación, las personas que se enfrentan a la vida social cotidiana necesitan considerarse a sí mismos como sujetos activos y por tanto tienen que determinar qué aprender, cómo aprender y valorar lo que han logrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I. (2005) Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*, 45; 45-67. American Educational Research Association) Spring 1983, Vol. 53, N°. 1, pp.117-128. analyses recently proposed. *Psychological Bulletin*, 102, 414-417.
- Angelo & K.P. Cross, 1993. *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 13-23.
- Bannister, P. & Ashworth, P. (1998) 'Four Good Reasons for Cheating and Plagiarism', in C. Rust (ed.), *Improving Student Learning: Improving Students as Learners*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE/OUP.
- Brown, G. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Campbell, B. (1994) *Practical aspects of authentic assessment putting the pieces together*. Norwood, MA Christopher-Gordon.
- Carroll, J. & Appleton, J. (2001) *Dealing with Plagiarism: A Good Practice Guide*. Available at: <http://www.jisc.ac.uk/01pub/brookes.pdf>
- Catalano, A. MA.; Avolio de Cols, S.; S. Ladogna, M.G. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas: BID/FOMIN; Cinterfor*. Buenos Aires.
- Choppin, B.H. (1985) *Assessment, Evaluation and Measurement*. The Encyclopedia of Education. Of- ford: Pergamon Press.
- Cole, S. & Kiss, E. (2000) 'What Can be Done About Student Cheating?', *About Campus* May-June: 5-12.
- Cronbach, L. J. (1987). *Statistical tests for moderator variables: Flaws in*
- Custer, R. (1998) *Authentic Assessment. Basic Definitions and Perspective*. Illinois University. Consultado el 5-01-08 en <http://wwwtcall.Tamu.edu/erica/docs/custer/custer2.pdf>
- Dahlgren, L.-O. (1984) 'Outcomes of Learning,' in F. Marton, D. Hounsell&N. Entwistle (eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Darling-Hammond, L. (1995) *Authentic assessment in action*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). *Authentic assessment in teaching in context*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Entwistle, N. J. (1991). *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., Bjork, R.A., Gelman, R. & Wickens, T. D. (2000) 'When Further Learning Fails: Stability and Change Following Repeated Presentation of Text', *British Journal of Psychology* 91: 493-511.

- Fry, H., Ketteridge, S., Marchall, S., 2009. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education – Enhancing Academic Practice*, 3ra. Edit., Routledge, N.York.
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: TES.
- Guzmán Duché, H. (2006) *Aproximación a la Evaluación de los Aprendizajes*. *Gac Med Bol* [online], vol.29, n.1, pp. 63-69. ISSN 1012-2966
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol 1. Madrid: Taurus, p. 27
- Herrington, J. & Herrington, A. (1998). *Authentic Assessment and multimedia. How university student respond to a model of authentic assessment*. *Higher Education & Development*, 17 (3), pp. 305-322.
- Himmel, E. 2003 “Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria”, *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 33, pp. 199-211, Santiago, Chile.
- House, E. (1981) “There perspective on innovation: Technological, political and cultural. En Rolf Lehming y Michel Kane (1981), *improving Schools: Using what know*. Beverly Hills. Ca. Sage Publications.
- Kemmis, S. & Stake,R. (1988). *Evaluating curriculum*. Geelong Victoria: Deakin University.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976) ‘On Qualitative Differences in Learning – 1:Outcome and Process’, *British Journal of Educational Psychology* 46: 4–11.
- Monereo, C. (coord.) (2009) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Murcia Florián, J. (1991): *Procesos Pedagógicos y Evaluación*. Bogotá, Ediciones Antropos.
- Nunziati, G. (1990) *Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice*. *Cahiers pédagogiques*, 280;47-64.
- OECD, 2013 *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing
- Office of Learning & Teaching: *Closing the Loop: Curriculum, Pedagogy, Assessment & Reporting 2007*, p.4.
- Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Sambel, McDowell & Brown, S. (1997). *But is it fair?: An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assesement*. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Santos Guerra, M.A. (1996a): *Cultura que genera la evaluación en las escuelas*. En varios: *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Centro de profesores de Granada.
- Scriven, M. (1983). *Costs in evaluation: Concept and practice*. In M.C. Alkin& L. c. Solomon (Eds.). *The costs of evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Seges, M. Dierick, S. &Dochy, F. (2001) *Quality standards for news modes of assessment.An exploratory study of the consequential validity of the overall test*. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4); 569-586.

- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2003) Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. 2007 Evaluation theory, models and applications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vélaz de Medrano Ureta C. (2005). “Análisis de los procedimientos y criterios utilizados por organismos europeos nacionales y multilaterales para la evaluación y seguimiento de proyectos de investigación educativa. REOP. Vol. 16, N°.1.
- Villardón Gallego, L. (2006). “Evaluación del Aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”. Educación Siglo XXI, 24, pp. 57-76. Universidad de Deusto.
- Weber, E. (1999). Student assessment that works; a practical approach. Boston: Allyn & Bacon.
- Weinstein, C.E. & Meyer, D.K. (1998) Implicaciones de la Psicología cognitiva en la aplicación de las pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En Wittrock, M.C. & Baker, E.L. Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas. Buenos Aires: Paidós; 65-92.



EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE INNOVACIONES CURRICULARES EN EL PREGRADO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

NANCY AMPUERO
MARIELA CASAS
RODRIGO DEL VALLE
FABIOLA FAÚNDEZ
ANA GUTIÉRREZ
ENRIQUETA JARA
LUIS LONCOMILLA
ÁLVARO POBLETE
MAURICIO PONCE
PAULA RIQUELME
ROBERTO SAELZER
ÁLVARO UGUEÑO*²

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe consenso respecto que en el sistema de educación superior chileno, en la última década, se están desarrollando cambios sustantivos y estructurales que generan nuevos y desafiantes escenarios y oportunidades (Jiménez, Lagos y Durán, 2011; Brunner, 2010; Brunner y Hurtado 2011).

En este contexto, se ha dado un gran impulso al rediseño de los planes de estudio (o planes de formación) de carreras universitarias en Chile, en especial debido al apoyo económico entregado por el Ministerio de Educación, a través de los fondos concursables MECESUP, FIAC, y en la actualidad mediante los Convenios Desempeño, que avanzan hacia una mirada más sistémica del cambio. Esto, en efecto, se ha traducido en que una parte importante de los perfiles de egreso y planes de estudio de pregrado han sido modificados (Pey & Chauriye, 2011).

Como parte de este proceso de renovación, se han privilegiado enfoques basados en competencias y resultados de aprendizajes (CINDA, 2009; del Valle, 2012; Moyano, Vásquez y Faúndez, 2012), y se ha instalado el convencimiento de que las universidades deben hacerse responsables de que sus estudiantes logren alcanzar el perfil de egreso definido para su carrera, siendo la

* Nancy Ampuero, Universidad Austral de Chile; Mariela Casas, Universidad de Los Lagos; Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco; Fabiola Faúndez, Universidad de Talca; Ana Gutiérrez, CINDA; Enriqueta Jara, Universidad Católica de Temuco; Luis Loncomilla, Universidad Austral de Chile; Álvaro Poblete, Universidad de Los Lagos; Mauricio Ponce, Universidad de Talca; Paula Riquelme, Universidad Católica de Temuco; Roberto Saelzer, Universidad de Concepción; Álvaro Ugueño, Universidad Católica de Temuco.

² Los autores agradecen a Angie Stuardo de la Universidad de Concepción por su aporte a este capítulo.

definición de los resultados de aprendizaje y las competencias de los perfiles de egreso elementos centrales que aportan en esta línea. Del mismo modo, el logro de los perfiles de egreso debe estar respaldado con evidencias que hagan explícita la vinculación entre los aprendizajes fruto de las actividades formativas y el futuro desempeño profesional (CINDA, 2001 y 2004), lo que además debiera ser reforzado por los procesos de acreditación de carreras (CINDA, 2005).

Consecuentemente, la evaluación de los aprendizajes y de los desempeños de los estudiantes debiera ser un elemento fundamental para el aseguramiento de la calidad del proceso formativo. De este modo, si se renuevan los planes de estudio, y en particular, si se hace desde un enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje, una exigencia de coherencia mínima es que también se renueven los sistemas de evaluación de aprendizaje para que sean consistentes con las nuevas aproximaciones curriculares adoptadas (Latorre, Aravena, Milos, García, 2010). Sin embargo, ya algunos estudios previos han planteado que los sistemas de evaluación de aprendizajes en contextos de educación superior presentan procedimientos insuficientes y falta de coherencia con los principios orientadores de los proyectos educativos de las instituciones (Contreras, 2010).

Adicionalmente, para muchos académicos en Chile, la evaluación de los aprendizajes es probablemente una de las áreas más débiles en el ejercicio de su docencia universitaria, y en la experiencia cotidiana de muchas universidades se presenta como un área atomizada en la que con frecuencia los docentes abordarían los procesos de evaluación con criterios propios y escasamente fundamentados. No obstante, existe poca evidencia para respaldar adecuadamente esta afirmación en contextos de educación superior, dado que es un área aún muy poco investigada. Sin embargo, lo anterior es esperable dado que las formas de evaluación que usan los docentes tienden simplemente a reproducir los procesos evaluativos que estos experimentaron como estudiantes (Himmel, 2003; Ibarra, 2010).

Por lo tanto, se hace necesario indagar acerca de los sistemas y procedimientos de evaluación existentes en las universidades, así como las concepciones de evaluación, implícitas y explícitas, en el contexto de las innovaciones curriculares asumidas por cada institución.

En el contexto señalado, el presente trabajo tiene como objetivo general contribuir a generar un marco teórico práctico de la evaluación de aprendizaje que ayude a las universidades a optimizar sus procesos evaluativos para que efectivamente midan el logro de los resultados de aprendizaje esperados en los contextos de alta complejidad cognitiva que caracterizan a la educación superior y que finalmente contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes, orientando y promoviendo aprendizajes efectivos con altos estándares académicos (Mentkowski, *et al.* 2000).

Como objetivos específicos están:

- Identificar los procedimientos y estrategias de evaluación de aprendizajes que, en el marco de las innovaciones curriculares y pedagógicas, han sido

implementados por las universidades del GOP CINDA³ para el mejoramiento de sus planes de estudio en los últimos ocho años.

- Generar, a partir de la revisión del modelo educativo, las normativas existentes y de las estrategias de evaluación de aprendizajes implementadas en las universidades del GOP CINDA, un marco de elementos críticos que debieran estar presentes en la documentación institucional.
- Analizar el grado de coherencia y pertinencia de la normativa existente y de las estrategias de evaluación revisadas en relación a los modelos educativos definidos.

Las instituciones participantes fueron las catorce universidades chilenas que integran el GOP CINDA, todas pertenecientes al CRUCH⁴. Para efectos de este estudio se asignó un número aleatorio de identificación a cada una de ellas.

A partir de los hallazgos de este estudio, se busca entonces contribuir a la comprensión general del fenómeno y a la mejora y desarrollo de los procesos de evaluación de aprendizajes existentes en el pregrado universitario.

Se define, entonces, como foco de la investigación, la evaluación de aprendizajes en contextos de innovación curricular, para lo cual se consensuaron las siguientes definiciones operacionales de los dos conceptos clave del estudio:

- Innovación curricular: Carreras de pregrado que entre el 2005 y 2012 hayan iniciado la implementación de planes de estudio o formación, que al menos incluyan la renovación o definición del perfil de egreso y de las respectivas asignaturas del plan de estudios.
- Evaluación de aprendizajes: Proceso orientado a recoger, en forma planificada y sistemática, evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes, para emitir juicios fundados, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Se apoya en cuatro elementos fundamentales: criterios de evaluación, recolección de información, generación de estándares y niveles de logro esperado.

En cuanto a la innovación curricular, se definió como fecha de corte el año 2005 por dos razones. En primer lugar, para poder incluir carreras renovadas que ya tengan egresados. En segundo término para cubrir tanto asignaturas de primer año de aquellas carreras de que estaban comenzando a

³ Grupo Operativo de universidades chilenas coordinadas por CINDA compuesto por la U. de Tarapacá; U. de Antofagasta; U. de La Serena; P.U.C. de Valparaíso; U. de Santiago de Chile; U. de Talca; U. de Concepción; U. del Bío Bío; U.C. de la Santísima Concepción, U. de La Frontera; U. C. de Temuco, U. de Los Lagos; U. Austral de Chile; U. de Magallanes.

⁴ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco (25) universidades públicas y tradicionales del país. Consultado el 23.10.12 en <http://www.consejodirectores.cl/>

implementarse, como asignaturas de los últimos años de las carreras. De esa manera se podía disponer de una muestra diversa que permitiera indagar sobre la evaluación de aprendizajes en las distintas etapas del proceso de formación de profesionales.

Por otra parte, se optó por una comprensión amplia de innovación curricular, sea esta o no por competencias, dejando a las instituciones la decisión de qué carreras se consideran innovadas, dado que es algo que se debe determinar en contexto. Pero al mismo tiempo, se establecieron parámetros mínimos como son que se haya renovado o definido el perfil de egreso de la carrera, y que esto se haya traducido también en una renovación de los respectivos cursos (asignaturas, módulos) de la malla curricular acorde al nuevo perfil de egreso.

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, si bien se presenta una definición operacional, esta es consistente con la concepción utilizada en otros trabajos de este libro, incluyendo aquel que profundiza en el estado del arte y marco conceptual de la evaluación de aprendizajes. De este modo, es importante destacar que se entiende la evaluación de aprendizajes no como un acto aislado, sino como un proceso que busca recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, emitiendo juicios en base a criterios, tanto para mejorar la calidad de la enseñanza como la del aprendizaje.

METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta una visión general de la metodología de investigación, la que luego es detallada en cada una de las secciones del documento, entregando las particularidades de los distintos procedimientos, muestras y fuentes de información utilizadas.

El estudio corresponde a una investigación mixta con un proceso investigativo centrado en el análisis de contenido de documentos públicos (Weber, 1990; Ryan & Bernard, 2003). En ella se asume que lo que se declara públicamente por parte de una institución es lo que efectivamente se busca hacer y por lo tanto debe existir coherencia entre los distintos niveles de documentación.

La primera etapa corresponde al levantamiento de información, la que fue realizada principalmente a través de la recopilación de documentos institucionales, primero a nivel censal de las 14 universidades participantes, y luego a partir de una muestra de las carreras de diversas áreas, en las mismas instituciones.

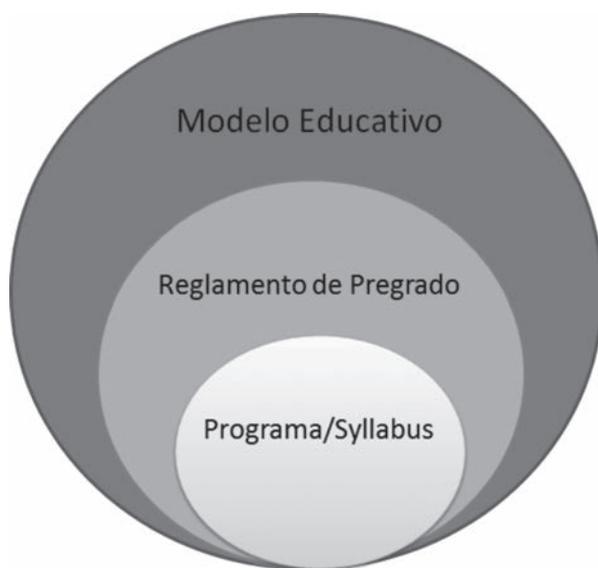
La segunda etapa se centró en el análisis de contenido, tanto a nivel de categorías predefinidas como emergentes para su posterior discusión y triangulación a partir de las diversas fuentes utilizadas.

La tercera etapa y final estuvo centrada en la discusión y triangulación de información a partir de las diversas fuentes utilizadas.

La investigación se llevó a cabo mediante trabajo colaborativo en un equipo interdisciplinario constituido por 12 investigadores de 5 universidades del GOP, ello para la recopilación y el análisis de los datos, en sesiones presenciales y de trabajo a distancia.

En el estudio se utilizaron múltiples fuentes de información, correspondiendo en todos los casos a documentos oficiales y públicos de las instituciones participantes, especialmente en aquellas que han innovado curricularmente, según se observa en el Gráfico 1. En ella se muestra el nivel e interrelación de las fuentes analizadas, que van desde lo declarado en el modelo educativo hasta lo que se plasma en los programas de asignaturas, pasando por el reglamento de pregrado, en cuanto a los sistemas de evaluación adoptados por la institución.

GRÁFICO 1.
FUENTES DE INFORMACIÓN Y SU INTERRELACIÓN



Modelo educativo: hace referencia al documento oficial que plasma el proyecto educativo de la institución, sea bajo el nombre de modelo u otro nombre.

Reglamento de pregrado: se refiere al cuerpo normativo de la universidad en el que se alude las normas generales en relación a la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, pudiendo ser un documento dedicado específicamente a este tema u otro que lo incluya. En términos generales estos corresponden a los reglamentos de régimen de estudio para alumnos de pregrado, los que presentan diferentes denominaciones según la institución.

Programa de Asignatura: para efectos del estudio y del capítulo se asume este nombre para referirse al documento oficial que señala las características esenciales y estables de una asignatura dentro de un plan de estudios.

Syllabus: para efectos del estudio y del capítulo se asume este nombre, salvo contadas excepciones, para referirse al documento extenso que presenta información detallada sobre una asignatura, presentando un nivel al menos básico de planificación cronológica de las actividades de aprendizaje y evaluación.

Es importante señalar que, siguiendo lo propuesto en el *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile* (Kri, Marchant, del Valle, Faúndez, Vásquez, Sánchez, Altieri, Ibarra, 2013, p. 110), “se usa genéricamente el término asignatura para incluir a todas aquellas actividades académicas denominadas, asignatura, curso, módulo, entre otras, que forman parte del plan de estudios de una carrera”.

Una vez recopilada la documentación se procedió al análisis de contenido. Para su desarrollo se utilizaron categorías de análisis apriorísticas definidas por los investigadores, a partir de la literatura y los usos más comunes en educación, levantándose luego algunas categorías emergentes.

En la determinación de las categorías, se tomó en consideración los elementos relacionados con las preguntas orientadoras centrales que se debería responder al abordar el tema de la evaluación de aprendizajes, según la revisión de la literatura realizada por los investigadores. Estas preguntas son:

- ¿Qué se entiende por evaluación de aprendizajes?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Por qué se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?
- ¿Qué consecuencias tiene para el estudiante la evaluación de aprendizajes?

Considerando las preguntas anteriormente mencionadas, se determinaron categorías de análisis:

A partir de las categorías predefinidas, los investigadores en su conjunto analizaron un mismo documento para refinar las categorías y sus definiciones y aunar los criterios de análisis, levantándose ya en esta etapa algunas categorías emergentes. Luego se analizaron los distintos documentos de las 14 instituciones según el detalle presentado más adelante.

Dado que los documentos abordaban temas diversos, no únicamente sobre evaluación de aprendizajes, se acordó focalizar el análisis solo en aquellos párrafos, artículos o secciones en que se hiciera referencia a los temas vinculados a la evaluación de aprendizajes, considerando conceptos clave como evaluación, calificación, aprobación, nota y otros conceptos vinculados y sus derivados.

Se confeccionó una matriz de análisis en la que se vació el contenido utilizando como unidad de análisis el artículo o párrafo que específicamente se refiriera al tema, pasando luego al análisis, discusión y triangulación del contenido y determinación de los principales hallazgos.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Antecedentes

Existen variados modelos educativos que se asocian a diversas y heterogéneas instituciones de educación superior. Entre los más conocidos se pueden mencionar, por ejemplo, el modelo educativo que se ejecuta en relación a “módulos” facilitando la retroalimentación en su desarrollo; modelos que se centran en el logro de objetivos, en diseños constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la formación práctica, en el desarrollo de competencias, entre otros.

Los modelos educativos pueden colocar su atención en el educador, en los contenidos y en el educando. En relación a esto, se puede indicar que en la actualidad diversos modelos educativos han evolucionado desde el “profesor al estudiante”, haciendo explícita la opción institucional de posicionar al estudiante como centro del aprendizaje, y transitar desde una educación “no ciudadana”, hacia una educación “para la ciudadanía”. Este enfoque ha dado la orientación a diversos modelos educativos vigentes hoy en día en Chile, como son “basado en competencias” o por “resultados de aprendizaje”, cuya finalidad es proporcionar autonomía en el estudiante para la búsqueda de aprendizajes superiores, actualizados, integrados y desarrollados en contextos pertinentes a su profesión. Un rol fundamental que estos modelos producen, es la orientación al trabajo en equipo, a la interdisciplinariedad y a una visión crítica y valórica en la formación.

Desde el punto de vista conceptual se puede decir que un modelo educativo constituye una síntesis de las teorías y los enfoques pedagógicos que orientan el proceso educativo, entregando claves para su comprensión, o bien, lineamientos más específicos para guiar las fases de diseño, implementación, evaluación y/o sistematización del proceso. Los componentes más relevantes de un modelo educativo pueden resumirse en lo siguiente:

“(Un modelo educativo) suele contar con: (a) una filosofía de la educación, en la cual se definen los valores y fines del proceso educativo, que se sostienen en una concepción del ser humano, de su entorno y del sentido de su vida; (b) una estructura del sistema educativo, en la cual ese modelo debe cobrar vigencia y sin el cual un modelo educativo carece de un sostén institucional y organizativo; (c) unos énfasis en los contenidos y/o la metodología y/o la didáctica en los procesos formativos que se ofrecen en los diferentes niveles educativos; (d) una determinada asignación de recursos materiales y humanos que aseguren la viabilidad del modelo educativo, y que se orientarán hacia aquello que se considera lo prioritario del modelo: los docentes, los alumnos, la infraestructura o la administración” (González, 2012 p. 1).

En general, los modelos educativos representan esquemas teóricos que están en función de diversas concepciones sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, el alumno, el profesor y el contexto.

Si un modelo educativo se asocia a una institución, significa que relaciona el proyecto educativo a su intervención en la formación profesional del alum-

no. Esto es, las concepciones declarativas del modelo educativo institucional enmarcan las acciones procedimentales de la formación, estableciendo el perfil de ingreso, de proceso y el perfil de egreso que se espera que obtenga el estudiante. Paralelamente, la aplicación de diversos modelos educativos institucionales tiene como resultado de impacto una gran preocupación por el seguimiento de sus egresados y la inserción laboral de ellos.

A pesar de la relevancia actual de los modelos educativos en las IES, existen escasos estudios sobre el desempeño universitario en relación con los modelos educativos, así como también un análisis de la eficacia institucional en su implementación. Generalmente, estos resultados se ajustan a estudios socioeconómicos que pertenecen a variables exógenas al proceso formativo. No obstante existen otras variables endógenas asociadas a la aplicación propia de los modelos educativos institucionales que consideran procesos curriculares y de evaluación de aprendizajes que le son característicos.

En nuestro país, Pey y Chauriye (2011) realizaron un estudio en las universidades del CRUCH para conocer el estado de las innovaciones curriculares implementadas en los últimos diez años. En este estudio se incluye, entre otras fuentes de información, el análisis de los modelos educativos institucionales. Al respecto, las autoras señalan que los principales componentes que conforman los modelos educativos son los siguientes:

- Contexto internacional y realidad local
- Referencias internas que aluden a la coherencia institucional
- Criterios orientadores
- Opción formativa
- Competencias genéricas, fundamentales y específicas
- Metodología de enseñanza-aprendizaje
- Utilización de TIC
- Metodologías de evaluación de aprendizaje
- SCT-Chile
- Unidad académica
- Perfil de egreso
- Ciclos formativos
- Flexibilidad
- Estructura curricular marco
- Mecanismos de transversalidad
- Orientaciones para el diseño curricular
- Mecanismos para la formación continua
- Participación y socialización para construir el modelo educativo
- Mecanismo de mejoramiento y cobertura, seguimiento del modelo educativo

Respecto de la evaluación de aprendizajes, el estudio antes descrito indica que dentro de los cambios que las universidades han debido introducir para la formación basada en competencias, la evaluación es un aspecto metodológico que requiere especial atención, encontrando que existe un reconocimiento al rol formativo de la evaluación, y que, en algunos casos, se ha logrado realizar evaluaciones integradoras que involucran a varias asignaturas.

Marco metodológico para analizar Modelos Educativos

Con el fin de caracterizar la evaluación de aprendizajes presente en las declaraciones de los modelos educativos de las universidades del Grupo Operativo CINDA, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los enfoques, características y orientaciones que asumen los Modelos Educativos Institucionales respecto de la evaluación de aprendizajes?

La respuesta a la interrogante planteada se realizó en función de tres momentos:

- Recolección de los modelos educativos vigentes en cada una de las catorce universidades del GOP.
- Determinación de categorías para analizar los modelos educativos en función a la evaluación de los aprendizajes.
- Análisis matricial de comparación por categorías.

Los procedimientos para la recolección de la información fueron los siguientes:

- Identificación de documentos institucionales en los cuales se plasman los modelos educativos según fecha de publicación.
- Lecturas generales que permitieron delimitar con mayor precisión los objetivos y categorías de análisis a indagar en el estudio.
- Focalización en cada modelo de los principales ejes que definen la innovación curricular adoptada por la universidad.
- Selección de los párrafos que refieran a evaluación de aprendizajes. Se excluyeron del análisis los textos asociados a otros componentes de la evaluación, como aseguramiento de la calidad o evaluación de desempeño académico.
- Análisis de contenido en base a categorías predefinidas emanadas del marco teórico y de la revisión del estado del arte de la evaluación del aprendizaje.
- Levantamiento de otras categorías emergentes del proceso de investigación documental.

Análisis de Resultados

De acuerdo a la pregunta que orienta el estudio, la construcción del sistema categorial consideró las siguientes categorías y alcances conceptuales:

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Enfoque	Referencia a los principios orientadores o fundamentos que están a la base del proceso formativo.
Definiciones	Ideas sobre qué se entiende por evaluación de aprendizajes, definen conceptualmente los elementos y sirven de base para comprender la perspectiva de evaluación que asume la institución.
Propósitos	Fines últimos de la evaluación de aprendizajes considerados en Modelos Educativos.
Función	Para efectos del estudio se conceptualizará como la utilidad “práctica” que la evaluación tiene para el proceso formativo.
Tipología de aprendizajes evaluados	Referido a la tipología de aprendizajes objeto de la evaluación y su integración para resolver problemas profesionales.
Sistema de calificación	Forma en que se verifican aprendizajes y determinan logros en las instituciones de educación superior implicadas en el estudio.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información, considerando el sistema categorial expuesto.

Categoría nº 1: Enfoque de Evaluación en Modelos Educativos

En relación a los enfoques de evaluación, en tanto ellos constituyen una referencia a los principios orientadores o fundamentos que están a la base del proceso formativo, es importante consignar cuáles son aquellos elementos distintivos con que cada institución enfrenta su misión de educar. Al respecto, la mayor parte de ellas evidencia una concepción de aprendizaje asociado a un proceso en el cual se movilizan saberes (declarativos, conceptuales y procedimentales), para resolver problemas profesionales. A continuación se presentan extractos de algunos modelos educativos.

<i>Concepción curricular orientada al desarrollo de competencias, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas metodologías para enfrentar la diversidad de estilos de aprendizaje, nuevas formas de evaluar los resultados de aprendizaje, la inserción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC`s) en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión del conocimiento”. (U8)¹</i>
Aprendizaje expresado en nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar las habilidades, capacidades y competencias logradas por los estudiantes”. (U7)
<i>“El aprendizaje se expresa a través de un resultado descrito como una proposición que establece aquello que se espera que un estudiante sepa, comprenda y sea capaz de demostrar después de completar un proceso de aprendizaje”. (U11)</i>
<i>“Se espera una formación centrada en el estudiante y su aprendizaje, como resultado de la interacción de diferentes factores que condicionan el éxito de la labor formativa”. (U1)</i>

De lo anterior se evidencia concordancia respecto de dos ejes del proceso formativo:

- Modelo centrado en el estudiante y su aprendizaje, que implica un involucramiento de quien aprende a partir de un diseño de la enseñanza, que considera un conjunto de estrategias de aprendizaje y evaluación desafiantes para la resolución de problemas asociados a su futuro desempeño profesional.
- Enfoque basado en competencias y/o en resultados de aprendizaje, el cual se comprende como un conjunto de saberes integrados que se ponen en juego para resolver problemas relacionados con la profesión; actuaciones pertinentes que requieren la movilización de un repertorio de recursos.

Aun cuando se asumen explícitamente estos ejes, los fundamentos presentan diversidad en los énfasis. Los más destacados se presentan en relación a:

- la definición del concepto de competencia, el que se encuentra presente en cuatro de los diez modelos analizados. En ellos se asocian las conceptualizaciones a autores como Le Boterf (2013), Perrenoud (2000), entre otros.
- el grado de pertinencia. Solo dos documentos hacen explícita la vinculación del currículo con las necesidades identificadas en el medio sociolaboral y solo uno a los estándares definidos para el desempeño profesional.
- la relevancia que se da a la formación integral, asociada al valor para actuar en la sociedad del conocimiento. Esto ha significado que de distinta forma las instituciones analizadas incorporen a los procesos formativos competencias genéricas y/o sello que otorgue a los titulados un conjunto de saberes para enfrentar de mejor forma los desafíos de los nuevos escenarios profesionales.
- el cambio en las concepciones educativas, con base en el reconocimiento de las capacidades diferenciadas de los estudiantes.
- la necesidad de transformar las formas de enseñanza y de evaluación, así como de monitorear y retroalimentar el aprendizaje.

Si bien no se describe de manera explícita el enfoque de evaluación asumido por las instituciones, se podría inferir que este a lo menos se asocia a las siguientes características:

- Respondería a aprendizajes complejos, especialmente a asegurar el desarrollo de competencias.
- Se asociaría a varios tipos de conocimientos evaluados en base a la naturaleza de su contenido.
- Se articularía con la demostración de actuaciones (desempeños), que el estudiante debe realizar al término de la formación.

Se puede observar de igual forma que las universidades tienen una intención de responder a estas nuevas perspectivas de aprendizaje desde sus prácticas evaluativas, pero se requeriría potenciar el enfoque incorporando criterios,

estándares y descriptores, que permitan su concreción curricular en los diversos ciclos formativos.

Categoría nº 2: Definición de Evaluación presente en los Modelo Educativos

Uno de los grandes desafíos que la formación universitaria enfrenta hoy, se relaciona al cómo implementar sistemas que permitan efectivamente monitorear aprendizajes y generar estrategias de evaluación ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Así, la evaluación transita desde un propósito orientado a medir resultados, visto como un “*suceso*”, hacia un “*proceso*” orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes en forma planificada y sistemática, para emitir juicios que permitan mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. En otras palabras, la evaluación se articula al aprendizaje, constituyéndose en un componente de él e imbricándose a los diversos momentos en los que se desarrolla.

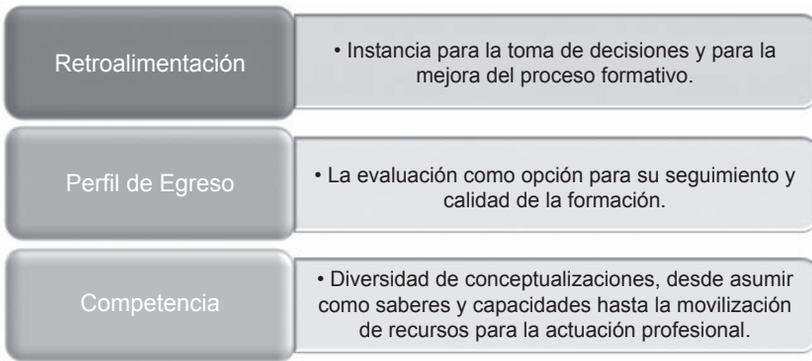
Al analizar los modelos educativos en este estudio, o visiones que orientan las instituciones respecto del proceso de enseñanza, aprendizaje y concreción curricular, fue posible encontrar una diversidad de expresiones y definiciones frente al proceso de evaluar.

La mayoría de los documentos se focalizan preferentemente en algunas características/utilidad/dimensiones que cada institución desea relevar, careciendo de una proposición mediante la cual expongan de manera unívoca y con precisión la comprensión y cualidades esenciales de la evaluación.

En dos casos que se define de manera explícita la evaluación, compartiéndose ideas fuerza, tales como poner foco en el aprendizaje, el estudiante y su desempeño, implicando para la evaluación, además de los saberes, la integración de las actuaciones profesionales que se esperan en el marco del perfil de egreso. En otro de los documentos, se enfatizan la evaluación definiéndola como evidencia de lo que logran hacer los estudiantes, tanto en sus actuaciones iniciales como intermedias. Otro de los documentos releva la importancia de evaluar bajo criterios de realización o desempeño, así como tipos de evaluación definidos para cada uno de los casos.

Finalmente, los otros modelos educativos analizados, levantan características que pretenden relevar frente al proceso de evaluación, encontrándose las de mayor frecuencia en los procesos recursivos que la constituyen. En el Gráfico N° 2, se presenta una síntesis de las características y definiciones antes señaladas.

GRÁFICO 2



Categoría nº 3: Propósitos y funciones de la Evaluación en los Modelos Educativos

En relación a los propósitos que declaran las instituciones respecto de la evaluación, se observa una tendencia a asociarla a un ideal formativo que releva al estudiante en su rol. Un ejemplo se evidencia en la siguiente cita:

“El enfoque educativo centrado en el aprendizaje, considera al estudiante como actor principal de su formación. Se centra la atención en cómo se organizan los aprendizajes en el estudiante y en lograr evidencia de estos por medio de las acciones que realiza” (U12).

Otras instituciones sustentan los propósitos en el contexto de las acreditaciones institucionales y de carreras profesionales, en tanto es a través de estos procesos que se *“reconoce la relevancia de estos saberes, en relación al perfil de egreso que se espera lograr, y que se evidencia a través de áreas de formación desde las cuales se aborda la autoevaluación en los distintos programas formativos que se someten a acreditación” (U11).*

En el mismo contexto, otra institución visualiza como propósito *“mejorar continuamente la calidad de los programas de formación que se imparten, sobre la base de los resultados obtenidos en procesos sistemáticos de autoevaluación y de evaluación externa” (U4).*

Respecto de las funciones representadas en la utilidad “práctica” que la evaluación tiene para el proceso formativo, se observa en los documentos una diversidad de opciones que las instituciones asignan a la evaluación. A continuación, se presenta en orden de mayor a menor la frecuencia de utilidad:

- Verificar y regular la calidad de los procesos, logros de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes, aspecto identificado en seis documentos. Retroalimentar a los estudiantes y docentes en su desempeño.
- Verificar avances y logros, conocer sus debilidades y aspectos que deben mejorar.

- c) Mejorar continuamente la calidad de los programas de formación, que se imparten sobre la base de los resultados obtenidos en procesos sistemáticos de autoevaluación y de evaluación externa. Se plantea una concepción de evaluación con foco en el aseguramiento de los procesos, y el seguimiento de diferentes elementos del currículo, tales como: calidad de la docencia; resultados formativos; tipos de estrategias de aprendizaje y de evaluación.

Respecto de las funciones de la evaluación en los Modelos Educativos se reconocen tres principales, las que se asocian al momento que sucede el proceso de aprendizaje y se identifican como:

- *Diagnóstica*: presente en la mayor parte de los documentos, orientada a explorar y reconocer las características de los estudiantes que ingresan a la educación superior (perfil de ingreso), para proponer diferentes programas de apoyo que le permitan lograr las competencias expresadas en el perfil de egreso.
- *Proceso*: presente de manera explícita en tres documentos. En estos casos, el propósito de esta función se centra en el desarrollo de procedimientos de retroalimentación continua al proceso de aprendizaje, a fin de verificar avances, identificar errores más comunes y guiar el desarrollo de los resultados de aprendizaje.
- *Final*: esta función está presente en siete documentos. En tres modelos se profundiza sobre la verificación del logro de los aprendizajes esperados y competencias expresadas en el perfil de egreso, y de las decisiones que se deben adoptar sobre qué aspectos del proceso se deben optimizar. Se trata de dar un juicio de valor sobre los resultados alcanzados en el proceso formativo.

Al contrastar esta categoría con la teoría actual sobre propósitos y funciones de la evaluación, Brown y Glasner (2003) sostienen que el primero de ellos debe constituir una parte central y formativa de la experiencia de aprendizaje que permita recolectar la información necesaria para permitir “la mejora continua del proceso y *“constituirse en la base del aprendizaje efectivo”* (Benito y Cruz, pág. 87. 2007).

En relación a las funciones se distinguen utilidades tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, preferentemente. Dentro del estudio se conceptualizará como la utilidad “práctica” que la evaluación tiene para el proceso formativo y la toma de decisiones oportuna. Lo que sí es coherente en parte con los datos analizados en el estudio.

Especial mención se puede realizar de una institución que define la utilidad de la evaluación en términos del impacto en el desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, lo que se explicita en el siguiente recuadro.

Nivel personal. Este tipo de evaluación busca la valoración por parte del interesado que reflexiona sobre lo aprendido cuestionándose sobre ello. Este tipo de evaluación implica frecuentemente subrayar aspectos no pretendidos pero que resultan muy interesantes. No se trata de una cuestión técnica sino fundamentalmente de reflexión, vinculada a las propias capacidades, limitaciones y motivaciones personales y a las actitudes, convicciones y valores de las personas. Se trata de hacer pensar a cada persona, de enfrentarla con lo que aprende formal e informalmente y vincularla consigo misma como totalidad.

Nivel formativo. Este tipo de evaluación se fundamenta en la consideración de la retroalimentación como un elemento clave para el progreso o avance del estudiante. Obtener retroalimentación respecto de cómo aprendemos, de cuáles son las principales dificultades y obstáculos que se deben franquear, las principales fallas que se deben corregir, es la base para el mejoramiento y un óptimo aprovechamiento. Se destaca en este punto, la retroalimentación reflexiva de ejercicios, actividades y trabajos individuales y grupales a través de herramientas como el portafolio.

Nivel de Desempeño. La finalidad de este tipo de evaluación es valorar la “rendición de cuentas” del trabajo y del estudio de cada alumno. Se trata por lo tanto de “dar un juicio” o valorar el rendimiento alcanzado por el alumno, lo que implica una calificación académica y acredita un nivel de competencia alcanzado. Este tipo de evaluación se lleva a cabo a través de múltiples métodos, como pruebas de conocimiento, trabajos de investigación y proyectos, evaluación de competencias, para lo cual se requieren distintas estrategias de evaluación (U11).

Categoría nº 4: Tipología de aprendizajes evaluados en Modelos Educativos

Por su carácter progresivo dentro de la formación profesional y las características que los modelos educativos asumen, la evaluación se constituye en un proceso de recogida de información con una posterior interpretación, para emitir un juicio de valor que permita orientar la acción y tomar las decisiones ajustadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el estudio se observa que ocho modelos educativos institucionales estudiados, reconocen la evaluación de saberes como eje del monitoreo de aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales a nivel intermedio. Lo anterior es concurrente con los enfoques de aprendizajes centrados en el estudiante y basados en competencias expuestos anteriormente, tal como se observa en las siguientes citas:

“Dado el enfoque curricular centrado en el estudiante, la evaluación se focalizará en logros de aprendizaje, que permitan verificar los conocimientos, habilidades y capacidades alcanzadas en el proceso de formación” (U7).

“Se aplican estrategias de enseñanza conforme a los aprendizajes y competencias que espera desarrollen sus estudiantes. Implica percibir y reconocer que cada estudiante es único y por lo tanto, que aprende

mediante el uso de diferentes estrategias, con distintos ritmos y estímulos, que considere una variedad de estrategias (comprensivas, analíticas, de síntesis, de elaboración, de aplicación, de evaluación) que promuevan el logro de diferentes tipos de aprendizaje” (U6).

Otras instituciones destacan la evaluación como respuesta al desarrollo de habilidades para el aprendizaje, tales como: desarrollo de pensamiento, habilidades metacognitivas, autogestión y trabajo colaborativo, entre otras, como se observa en la siguiente cita:

“El logro de aprendizajes significativos requiere de acciones pedagógicas diversas y dinámicas, que respondan a una formación integral insertas en un proceso de planificación-evaluación” (U2).

De esta forma, la evaluación aparece relacionada con el monitoreo y desarrollo de las llamadas “habilidades blandas”, que permitirán al futuro profesional desenvolverse con mayor éxito en sus espacios laborales.

Se reconoce, asimismo, que este nuevo tipo de conocimiento, relevado en los modelos educativos analizados, requiere generar dispositivos de aprendizaje diversos y reorientar los procesos evaluativos hacia desempeños reales, en los cuales los estudiantes demuestren dominio sobre ellos. En la siguiente cita se evidencia cómo las instituciones se han abierto a utilizar nuevas estrategias evaluativas en torno a los aprendizajes que busca calificar.

“Adecuando los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, incorporando el uso de nuevas tecnologías y asegurando una capacitación pedagógica y disciplinaria sistemática a sus académicos” (U8).

Desde la explicitación de los resultados de aprendizajes, ocho instituciones aluden a ellos y tres los definen explícitamente como criterios de evaluación. En el contexto, definirlos con claridad transparenta los criterios y desempeños esperados por parte de los estudiantes, implicando para los planes de estudio el desarrollo de actividades y experiencias que se conecten con la resolución de problemas reales del mundo profesional. Sobre la evaluación de desempeños propios de profesión, se constata que en cuatro instituciones se asocian a la etapa final de la formación.

Otro aspecto develado en el análisis, se refiere al carácter formativo de la evaluación y su asociación con el logro de distintos tipos de aprendizajes, en este sentido cuatro instituciones la asumen como una forma de mejorar y ajustar los procesos, asegurando la toma de decisiones oportuna para la mejora institucional de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de los comprometido en los perfiles de egreso.

Referentes teóricos actuales (Hall y Burke, 2003 y Kaftan *et al.* 2006), destacan algunas orientaciones en relación a la relación entre los procesos evaluativos y la construcción de distintos tipos de aprendizaje. A continuación se presenta una síntesis de ellas:

- Los aprendizajes se imbrican a la evaluación en actividades continuas que orientan su progresión.
- La evaluación se focaliza en el grado de dominio logrado en relación a un saber actuar complejo, así como, sobre los recursos posibles de ser movilizables.
- Se articula y apoya el aprendizaje para asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes importantes tanto con relación a lo que se está estudiando como a las transiciones para las que se preparan (técnico, transición laboral, preparación profesional, posgrado, otros).
- La evaluación se vincula a un contexto determinado o a una situación concreta integrada al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Pone énfasis en los desempeños, criterios de ejecución y basa sus resultados en juicios de valor sobre el dominio de la competencia (Gonczi, 2004).
- El juicio o inferencia se basa en la obtención de un conjunto adecuado de evidencias de desempeño que se comparan contra los estándares o criterios de ejecución acerca de la calidad de la actuación.
- La evaluación en el contexto de una formación competencial redefine la relación y coherencia entre Aprendizaje-Evaluación y Actividades en un continuo.

Categoría N° 5: Sistemas de calificación en Modelo Educativos

Los sistemas de calificación son una expresión concreta de los procesos de evaluación de aprendizaje, da cuenta de la función de la evaluación como medio de verificación de los logros alcanzados durante el proceso formativo. En tal sentido, esta categoría se relaciona a la forma en que los documentos institucionales enuncian la verificación de aprendizajes y determinación de logros (niveles de exigencias o dominio, ponderaciones, criterios de logro, escalas, otros)

En los documentos analizados dos universidades relevan la necesidad de explicitar las dimensiones cognitivas, sociales, procedimentales y éticas que permitan a los graduados responder con éxito a los requerimientos inmediatos y de futuro de la sociedad. En sus documentos se observa la intención clara de proyectar la evaluación más allá de la calificación resignificándola como un dispositivo cuyo propósito final es que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y de calidad con base en la adquisición del perfil de egreso. Se destaca en tal sentido la siguiente cita:

“La evaluación de los resultados académicos de aprendizaje debe ser consecuente con la naturaleza metodológica asumida, los Programas de Asignatura convenidos por las carreras, los perfiles profesionales declarados, los estilos de enseñanza y el carácter propio de la asignatura” (U10).

Sobre lo mismo, se pudo constatar que es explícita y mayoritaria la necesidad de normar y transparentar los sistemas de calificación de aprendizaje. Esto sucede en los documentos institucionales analizados, en los cuales la evaluación aparece descrita fundamentalmente desde enfoques teóricos innovadores pero sin profundizar en lo que ello implica para la formación profesional.

Así, los apartados acerca de la evaluación se sostienen en ideas interesantes pero en su aplicación y descripción se refiere a sistemas de evaluación tradicionales, sin foco en muestras de desempeño ni de estándares como criterio de evaluación.

De esta forma, es importante para definir planes de estudios congruentes, que los documentos generen sistemas de evaluación en los cuales se evidencie no solo la forma de calificar sino también, las decisiones formativas que implican sus resultados.

El uso de taxonomías, podrán ser muy útiles para detectar desde el aprendizaje profundo (relevado en la mayoría de los modelos educativos), los avances, progresos y dificultades que respecto a los resultados de aprendizaje presenta el estudiante durante el proceso.

Junto con lo anterior, establecer la evaluación como un sistema que dialoga e interactúa con el aprendizaje durante todos los ciclos y niveles formativos, la transformará en una oportunidad más de aprendizaje al permitir tanto a la institución como a los estudiantes contar con referentes claros y para monitorear los niveles de logro intermedios y finales alcanzados durante el proceso formativo.

Porque hablar de evaluación de los aprendizajes implica situarse en un paradigma respecto de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que hoy en el marco de los avances del conocimiento el concepto se ha transformado asumiendo nuevos roles y funciones, especialmente cuando se asume una formación cuyo currículo se centra en competencias.

En síntesis, el aprendizaje y la evaluación deben reconocer que la formación profesional del estudiante es multidimensional, y por ello se debe considerar el nivel inicial con el cual el estudiante ingresa a la universidad, las brechas que muchas veces traen consigo, sus expectativas, sus necesidades y proyecciones. He aquí el desafío y reto al que deben responder las entidades formadoras.

La realidad expuesta en el capítulo da cuenta de que la evaluación continua siendo el elemento curricular más retrasado en sumarse a las innovaciones. Si bien se evidencia un avance en la concepción de aprendizaje, considerando un enfoque profundo de este, y en el desarrollo de estrategias para promoverlo, las definiciones de evaluación, a nivel teórico, se observan en sintonía con los paradigmas actuales. Sin embargo, no se visualiza una estructura de la formación profesional que permita la concreción de innovaciones curriculares de la evaluación en los procesos formativos.

Los modelos educativos dan cuenta de la multidimensionalidad de la evaluación y de la complejidad de las dimensiones que debe contemplar, por lo cual no es suficiente contar con un conjunto de estrategias evaluativas, se hace necesario avanzar en la instalación a nivel institucional de sistemas que

dialoguen o interactúen con diversas instancias al interior de las universidades asociados a estándares, niveles, criterios e indicadores transparentes, característicos de los modelos formativos basados en competencias.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA NORMATIVA DE PREGRADO

Marco metodológico

Con el objetivo de comprender la importancia, rol y sentido que las universidades dan institucionalmente a la evaluación de aprendizajes en el pregrado, se realizó un análisis de contenido de la normativa vigente. Para ello, se solicitó a las 14 universidades del Grupo Operativo CINDA (GOP), que pusieran a disposición de los investigadores aquel reglamento general de pregrado que contuviera la normativa vinculada a la evaluación de aprendizajes. En términos generales, estos corresponden a los reglamentos que regulan la formación de los estudiantes de pregrado, los que presentan diferentes denominaciones según la institución. Algunos de estos permiten la existencia de reglamentos de evaluación ad hoc en las facultades, los que no fueron considerados para efectos de este estudio. Como ya se indicó antes en concordancia con los objetivos del estudio, la metodología de este trabajo corresponde a un análisis de contenido en base a documentos públicos (Weber, 1990; Ryan & Bernard, 2003). Para su desarrollo, los investigadores en su conjunto, a partir de la literatura y los usos más comunes en educación, definieron siete categorías de análisis apriorísticas, levantándose luego tres categorías emergentes.

Inicialmente, a partir de las categorías definidas, con el fin de aunar los criterios de análisis, distintos investigadores analizaron los mismos reglamentos para refinar las categorías y sus definiciones. Luego se analizaron los reglamentos de las 14 universidades participantes, para determinar la presencia, predominancia o eventual ausencia de estas categorías.

A continuación, se confeccionó una matriz de frecuencias con las categorías acordadas, utilizando como unidad de análisis el artículo o párrafo que específicamente se refiriera a ella.

Categorías apriorísticas:

- *Definición de evaluación de aprendizajes*: se identifica si en el texto aparece explícitamente el concepto de evaluación de aprendizajes al que adscribe la institución.
- *Propósito*: se identifica en el texto si se señala para qué se evalúa, esto es, cuáles son los fines últimos o deber ser que tiene la evaluación de aprendizaje en el contexto del proceso formativo del estudiante.
- *Agente responsable*: se identifica quiénes participan en la evaluación de aprendizajes, ya sea como afectados positiva o negativamente (estudiantes), responsables de su aplicación (docentes, ayudantes), o del proceso administrativo asociado (autoridades individuales, colegiadas o administrativas).

- *Momento de aplicación:* se identifica en qué momento del proceso formativo de una asignatura del plan de estudios se aplica la evaluación (inicial, de medio término o final), sea esta de carácter diagnóstica, formativa o sumativa).
- *Enfoque/Modelo:* se identifica si en el texto se hace referencia a los principios orientadores o fundamentos del proceso formativo adoptado por la institución, como también respecto de la misión, visión, objetivos estratégicos y otros que consideren la evaluación de aprendizajes bajo determinadas concepciones pedagógicas, por ejemplo: modelo academicista, modelo basado en competencias, modelo basado en resultados de aprendizajes, entre otros.
- *Procedimientos o mecanismos:* se identifica si el texto incluye protocolos sistematizados que operacionalizan las acciones o secuencias de acciones vinculadas a la evaluación de aprendizaje.
- *Sistema de calificaciones:* se identifica si el texto da cuenta de la forma en que se calificarán los aprendizajes de los estudiantes, a saber, determinación de niveles de exigencia o dominio, ponderaciones, criterios de logro, expresión de las calificaciones en una escala numérica, porcentual o de conceptos, entre otras.
- *Otros:* corresponde a elementos emergentes no incluidos en las categorías previamente definidas y que, si bien se relacionan con la evaluación de aprendizaje, su baja presencia no permite que se constituyan por sí mismos en una categoría emergente.

Categorías emergentes:

- *Información al estudiante:* se identifican en el texto aquellos elementos que explícita y claramente indican al estudiante sus deberes y derechos en las diferentes etapas del proceso evaluativo, incluyendo las de tipo administrativo.
- *Instrumentación:* se identifican si en el texto se da cuenta de manera explícita, de los tipos de instrumentos evaluativos que pueden ser aplicados en las diferentes instancias de evaluación.
- *Consecuencias de la evaluación:* se identifica si en el texto se establecen las consecuencias que tiene para el estudiante el resultado del proceso evaluativo.

Identificación de las unidades de análisis

Considerando las categorías señaladas, y a partir del análisis de contenido de los reglamentos, fue posible identificar 625 unidades de contenido (artículos o párrafos de artículos con ideas distintas), cuyo análisis arrojó las siguientes frecuencias por categoría (Tabla 1):

TABLA 1.

FRECUENCIA DE ARTÍCULOS SEGÚN CATEGORÍA POR UNIVERSIDAD

Universidad	Categoría										
	Definición	Propósito	Agente responsable	Momento aplicación	Enfoque/ Modelo	Procedimientos/ mecanismos	Sistemas calificación	Consecuencia evaluación	Instrumentación	Información estudiante	Otros
U1	0	1	1	3	0	13	7	2	1	5	0
U2	0	3	2	7	0	20	12	4	6	5	1
U3	0	0	2	1	3	6	4	1	0	2	0
U4	0	0	4	2	2	10	4	5	0	1	0
U5	0	0	2	0	0	9	5	1	0	5	0
U6	1	2	3	8	0	23	12	5	4	1	0
U7	1	3	5	3	0	18	12	3	2	7	0
U8	0	1	2	1	1	2	9	1	1	2	0
U9	1	2	2	1	2	11	10	3	1	7	1
U10	0	0	0	0	0	9	22	4	2	7	0
U11	1	4	24	16	1	27	26	12	1	5	1
U12	1	2	10	8	3	10	7	7	0	2	1
U13	0	2	4	6	0	11	6	3	1	10	0
U14	0	0	2	1	1	8	13	2	0	6	0
TOTAL	5	20	63	57	13	177	149	53	19	65	4
% DEL TOTAL	0,8	3,2	10,1	9,1	2,1	28,3	23,8	8,5	3,0	10,4	0,6
PROMEDIO	0,36	1,43	4,50	4,07	0,93	12,64	10,64	3,79	1,36	4,64	0,29
MODA	0	0	2	1	0	10	12	1	1	5	0
MÁXIMO	1	4	24	16	3	27	26	12	6	10	1
MÍNIMO	0	0	0	0	0	2	4	1	0	1	0

En relación a la categoría *Definición de evaluación de aprendizajes*, en 5 de los 14 reglamentos institucionales se identificaron artículos en que se explicita el concepto de evaluación de aprendizaje que asume la institución. La mayoría solo menciona los tipos de evaluación que se considerarán en el sistema y definen algunas de ellas. De estos cinco, solo una minoría de ellos hace referencia a evaluación de aprendizaje acorde a las innovaciones curriculares, el resto presenta un concepto tradicional, de acuerdo a un modelo academi-cista⁵. Un ejemplo de definición enmarcada según innovación curricular es la siguiente:

“Evaluación: corresponde al proceso que permita evidenciar los conocimientos, aptitudes, habilidades y progresos adquiridos durante su formación y aprendizaje en una determinada asignatura” (U7).

En cuanto a la categoría *Propósito*, en nueve de las instituciones se hace mención explícita a la función que cumpliría la evaluación. Por ejemplo:

“La evaluación de los estudiantes en su desempeño académico tiene el propósito de valorar cualitativa y cuantitativamente el desarrollo del proceso de formación y los logros, durante la actividad curricular y al final de ella” (U13).

“La evaluación formativa corresponde a las actividades de evaluación que se realizan en el transcurso de la asignatura para dar cuenta de los resultados de aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) alcanzados por el/la estudiante. Constituye una evaluación formativa que orienta y retroalimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje” (U7).

En relación a *Agente responsable*, 13 de las 14 instituciones presentan artículos de esta categoría, la mayor parte de las veces aludiendo al profesor como responsable principal en lo que al proceso de evaluación de los aprendizajes se refiere. Por ejemplo:

“Solamente podrán ser evaluados aquellos estudiantes que estén debidamente inscritos en los cursos y/o actividades respectivas. El docente será responsable de dar cumplimiento a esta disposición, la cual será supervisada por el Director de la carrera respectiva” (U11).

Atendiendo al *Momento de aplicación*, en 12 instituciones se alude en su articulado al momento dentro del proceso formativo en que se aplicarían las diferentes evaluaciones, con expresiones como:

⁵ Para mantener la confidencialidad de los datos no se identifican las universidades a que pertenecen los textos. Solo se usa un código U y un número.

“El alumno que no haya cumplido con una de las evaluaciones sumativas, en las semanas 19 y 20 del semestre, tendrá derecho a optar a una Instancia Evaluativa de Recuperación, de carácter global que necesariamente deberá incluir los conocimientos, habilidades y actitudes no evaluados” (U7).

Por otra parte, solo en 7 de las 14 instituciones se puede identificar, entre los artículos de sus reglamentos, una alusión explícita o implícita a elementos que entren en la categoría de *Enfoque o Modelo* en que se inserta el proceso evaluativo o una evaluación en particular. Por ejemplo:

“La universidad propicia un proceso formativo de aprendizajes significativos, centrado en el estudiante, orientado al desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas. Este proceso tiene como ejes fundamentales la búsqueda de la flexibilidad curricular, el trabajo inter y transdisciplinario, el uso de metodologías docentes y criterios evaluativos pertinentes, la movilidad estudiantil y la vinculación con el postgrado” (U12).

En todos los reglamentos revisados fue posible identificar la categoría *Procedimientos o Mecanismos* que pueden ser aplicados durante el proceso evaluativo, la mayoría de las veces eso sí con la idea de calificar, siendo esta la categoría más frecuente, lo cual muestra la preponderancia que las instituciones asignan a esta dimensión de la evaluación de aprendizaje. A modo de ejemplo:

“El alumno que no asista a una evaluación será calificado con la nota mínima (1.0). Sin embargo, podrá ser sometido a otra especial aquel alumno que justifique su inasistencia, mediante solicitud presentada para su resolución a la Dirección del Departamento que dicta la asignatura, dentro de los tres días hábiles siguientes al término de la causal que provocó su inasistencia” (U2).

Por otro lado, en todas las normativas revisadas existen artículos que refieren explícitamente a la categoría *Sistema de Calificación*, siendo esta la segunda categoría más frecuente, vinculado además con becas, ayudas y otros reconocimientos a los que los estudiantes pueden acceder en el sistema de educación superior chileno. Por ejemplo:

“La nota final de las actividades curriculares será el promedio ponderado de todas las calificaciones indicadas en el programa, sean estas de carácter teórico, práctico o teórico-práctico” (U10).

En esta categoría se menciona principalmente la escala de calificaciones que es común dentro del sistema educacional chileno. Esta es de tipo numérica y va desde 1,0 a 7,0, siendo 1,0 equivalente a muy malo, 4,0 a suficiente (nota mínima de aprobación) y la calificación máxima corresponde a 7,0, que equivale a sobresaliente.

En algunas instituciones se usan sistemas de calificación alternativos para algunas actividades curriculares, por ejemplo en el caso de talleres, seminarios, prácticas, internados, preinternados, actividades de formación y tesis de grado o título, pueden ser calificados mediante los conceptos “distinguido” (D) aprobado (A) y reprobado (R). No obstante, estos conceptos se traducen a la escala de calificación tradicional:

“Para los efectos de calcular el promedio a que hubiese lugar, se considera la letra D como equivalente a nota 7, la letra A equivalente a nota 5 y la letra R como equivalente a nota 3” (U9).

En el articulado de cuatro instituciones se identificaron cuatro elementos que quedaron categorizados bajo *Otros*, y que se relacionan en algunos casos con aspectos éticos vinculados a la evaluación de aprendizaje. Artículos en que por ejemplo se señala:

“El estudiante que proceda con deshonestidad en el cumplimiento de sus obligaciones académicas, y de acuerdo con el Reglamento de Derechos y Deberes de los Estudiantes de la universidad, podrá ser sancionado académicamente hasta con la reprobación de la asignatura o módulo” (U12).

“Se entenderá como copia la reproducción ilegítima de respuestas o trabajos realizados por otra persona, ya sea en una prueba o en otra forma de evaluación. De igual modo, se entenderá como plagio la presentación de una obra ajena, o parte de ella, como propia u original. Por lo tanto, es deber de todo estudiante indicar siempre las fuentes de la información utilizada en sus trabajos académicos, citándolas como corresponda” (U11).

Por otra parte, hay artículos en los reglamentos de todas las instituciones que fueron clasificados bajo la categoría emergente de *Consecuencias de la Evaluación*, los que adoptan sentidos diversos según la universidad, y cumplen un rol clave en cuanto a la progresión de estudios y el acceso a becas y ayudas, tanto de la institución como del sistema universitario. Por ejemplo:

“El incumplimiento injustificado del porcentaje de asistencia exigida, facultará al profesor para evaluar su efecto en el logro de las competencias u objetivos, debiendo comunicar a la Dirección de Escuela los procedimientos a seguir: actividades de nivelación, reprobación o anulación de la asignatura” (U12).

“Todo alumno tendrá tres oportunidades para cursar las asignaturas básicas de su plan de Estudios, definidas por resolución, y, solo dos para las restantes. Si reprueba en su última opcional el alumno perderá su calidad de tal al término del año académico” (U14).

En lo referido a la categoría emergente *Instrumentación*, en 9 de los 14 reglamentos analizados, se hace referencia explícita a los instrumentos con-

templados dentro del marco institucional para realizar la evaluación, observándose en varios casos una amplia gama de posibilidades de instrumentos a utilizar. Por ejemplo:

“Las evaluaciones podrán ser escritas, orales, kinestésicos, trabajos de laboratorio, talleres u otros que el o los profesores deberán establecer en el programa” (U13).

“Son formas de evaluación las pruebas escritas y orales (presenciales y no presenciales); los trabajos de grupo o individuales; la elaboración de informes de terreno, taller y laboratorios; los ensayos y los trabajos de investigación y bibliográficos; las exposiciones, los portafolios, la creación de productos, las pautas de autoevaluación y coevaluación, y otras actividades que permitan determinar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje” (U11).

Finalmente, en relación a la categoría emergente *Información al estudiante*, del análisis de la reglamentación se infiere que en todas las instituciones tienen instancias a través de dicha reglamentación para informar a los estudiantes de sus derechos y deberes en lo que respecta a evaluación, pero como ya se ha dicho centrada en la calificación del proceso. No obstante lo anterior se destacan como un valor agregado en las normativas revisadas derechos relacionados, entre otros, con el conocimiento anticipado de criterios, pautas y rúbricas de las evaluaciones, así por ejemplo:

“El estudiante tiene derecho a conocer en forma anticipada los criterios con que será evaluado, sean estos el logro de determinados indicadores o estándares de desempeño o la demostración de determinados conocimientos (conceptuales, procedimentales, y/o actitudinales)” (U11).

“Los estudiantes tienen derecho a conocer las notas y a recibir retroalimentación de sus evaluaciones y del proceso de validación de competencias dentro de un plazo máximo de quince días hábiles contados desde la fecha en que se realizó la evaluación, ingresando al respectivo sistema computacional” (U11).

Principales hallazgos

En general las reglamentaciones que regulan la formación de los estudiantes de pregrado incluyen un título específico relativo a evaluación de aprendizaje, mayoritariamente expresados bajo un sistema educativo tradicional y en menor medida haciendo referencia a modelos educativos innovados.

Se destaca que algunas universidades enuncian la evaluación y las estrategias de evaluación de aprendizajes, vinculándolas a los resultados de aprendizaje incluyendo además los posibles tipos de instrumentos a utilizar, tales como pruebas escritas, orales, trabajos grupales, trabajos individuales, informes de visitas a empresas o centros de prácticas, informe de trabajos en

terreno, resultados de experiencias, trabajo en talleres, laboratorios, u otras formas, señalando además en algunos casos los propósitos de su aplicación..

Forma parte de todos los reglamentos la escala de calificaciones que rige en la respectiva institución, sea esta numérica, porcentual o conceptual, siendo la primera la más utilizada. Los reglamentos incluyen además, una importante cantidad de definiciones orientadas a clarificar conceptos y a establecer procedimientos relacionados con el registro de la evaluación y sus respectivas calificaciones, predominantemente en el marco de un sistema tradicional de evaluación, propio de un enfoque academicista, centrado en la transmisión del conocimiento.

Un elemento destacado es la relevancia que se otorga a la claridad de la información que debería entregarse al estudiante respecto de las evaluaciones, así como también a la comunicación *ex ante* respecto de los criterios de evaluación, aspectos que debieran contribuir a transparentar el sistema evaluativo utilizado en la institución.

Por otro lado, predomina en los reglamentos la necesidad que los procedimientos y momentos de aplicación de las evaluaciones se ajusten a lo establecido oficialmente por las instituciones, específicamente en lo concerniente al Calendario Académico.

En los catorce reglamentos revisados, se observa que la mayor frecuencia de artículos en las categorías definidas, corresponde a la relacionada con procedimientos y mecanismos de evaluación, los que en algunos casos incluyen la especificación de sus instrumentos asociados. Le siguen los artículos referidos a sistemas de calificación y los agentes responsables de estos procesos, así como los momentos de aplicación de las evaluaciones. Otro elemento que aparece con cierta regularidad en los reglamentos, corresponde a la información relativa a los derechos, obligaciones y consecuencias de la evaluación para el estudiante. Sin embargo, escasa es la mención a la retroalimentación como un aspecto fundamental en la formación del estudiante, que debiera darse en el proceso de evaluación de aprendizaje en un modelo curricular innovado.

Las categorías para las que se identificó la menor frecuencia de artículos corresponden a aquellas asociadas a la conceptualización y propósito de la evaluación, que puedan permitir establecer una relación con el modelo o enfoque educativo definido por la institución. La definición de un concepto y propósito de la evaluación sería esperable que forme parte de una reglamentación que plasme uno de los elementos centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es la evaluación, especialmente cuando se trata de encontrar evidencias de consistencia y coherencia, considerando el hecho que se trata de universidades que han implementado innovaciones curriculares, las que en algunos casos ya cuentan con profesionales formados bajo modelos innovados.

Finalmente, es importante mencionar que en general y en el marco de modelos educativos innovados, las normativas vinculadas al pregrado de las instituciones y particularmente los acápites relativos a evaluación de aprendizaje no han sido actualizadas, manteniéndose más bien un sistema tradicional de evaluación.

Siete elementos críticos a considerar en un reglamento de evaluación de aprendizajes en un contexto de innovación curricular

Una vez analizados los reglamentos, es necesario identificar algunos aspectos centrales que debieran considerarse al abordar la evaluación de aprendizaje en el contexto de innovaciones curriculares, y particularmente en relación con las preguntas clave enunciadas anteriormente. De este modo, todo reglamento relativo a estudios de pregrado en contexto de innovación curricular en lo correspondiente a evaluación de aprendizajes, debiera dar respuesta al menos a los elementos críticos que se mencionan a continuación.

Primer elemento crítico a definir en el reglamento: definir qué se entiende por evaluación de aprendizaje en la institución.

Es imprescindible que todo reglamento de pregrado defina y sitúe la conceptualización de evaluación de aprendizaje en el marco de las innovaciones curriculares que lleva a cabo. Por ejemplo, se esperaría que la evaluación de aprendizaje sea concebida como un proceso sistemático, que se desarrolla en paralelo con el proceso formativo, buscando evidencias para la toma de decisiones que retroalimenten los aprendizajes y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

No se debe olvidar que “la utilidad de la evaluación viene dada por su carácter de herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que a través de la misma se puede obtener información para tomar decisiones efectivas” (Ruiz, 2010).

Segundo elemento crítico a explicitar: evidenciar por qué se evalúan los aprendizajes.

Habitualmente se ha evidenciado que el porqué de la evaluación de aprendizajes está relacionado con que es necesario calificar para certificar un proceso formativo. Así se ha constatado en la mayoría de la reglamentación de pregrado revisada en las universidades del GOP. Sin embargo, en contexto de innovación, es requerido que la institución base el porqué evalúa esencialmente en la necesidad de levantar evidencias de desempeño y emitir juicios justos en relación al avance del estudiante en su proceso de profesionalización, que lo retroalimenten y le entreguen orientaciones de cómo avanzar para el logro de aprendizajes. De ahí entonces que resulta fundamental que en la documentación rectora oficial, se plasme este carácter por sobre aquel que releva en las normativas la sola calificación para aprobar o reprobar una asignatura.

Tercer elemento crítico a explicitar: cómo se privilegia en la institución que se evalúen los aprendizajes.

El tipo de evaluación empleado hoy en gran parte de las instituciones tiende a evaluar y derivar el cómo evaluar desde una mirada de calificar. Más aún “este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza general-

mente por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos o hacia un saber operativo. Tiene la intención de verificar cómo el alumno restituye el conocimiento, aplica procedimiento fundamentalmente estadísticos y tiende a hacer ponderaciones al azar, de modo que pueden ponderarse con la misma puntuación tanto la puntualidad en la entrega de un trabajo como la asistencia a clases, en contraste con las aportaciones reales o evidencias que determinan el aprendizaje del que se trate” (Ruiz, 2010).

Por el contrario, cuando la institución se oriente a trabajar bajo un modelo educativo de innovación curricular, es significativo que al plantearse directrices relativas cómo evaluar, estas se definan, estimulen y normalicen relevando:

- La utilización de estándares de desempeño, “buscando evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se presentan” (Ruiz, 2010). Un estándar de desempeño es un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible, el nivel de logro y desempeño requerido para poder evidenciar como lograda una competencia o resultado de aprendizaje por parte del estudiante. El estándar debe ser definido para cada una de las competencias o resultados de aprendizajes que se desea que un estudiante logre, las que se deben estipular ya sea en el perfil de egreso o en la trayectoria formativa.
- Los estándares de desempeño definidos especifiquen indicadores que permitan evidenciar el nivel de logro de los aprendizajes o competencias, esto es, la operacionalización del conjunto de elementos constitutivos de la competencia o resultado de aprendizaje.

Cuarto elemento crítico a explicitar: explicar con qué fines o propósitos se efectúa la evaluación de aprendizaje.

La institución debe explicitar en su reglamentación el propósito o los propósitos de la evaluación de aprendizaje en el contexto del proceso formativo del estudiante. Es necesario entonces que el porqué de la evaluación de aprendizaje, en contextos de innovación en una institución, incorpore la valoración de avances en el logro de competencias y la retroalimentación al estudiante como lo esencial.

De igual forma, es de suma importancia que la institución defina un marco de referencia de evaluación que guíe la implementación de las innovaciones curriculares. Así, se puede esperar que el reglamento institucional explicita elementos referenciales, tales como los identificados en la tabla 2.

TABLA 2.

ELEMENTOS REFERENCIALES DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA INCLUSIÓN EN LA NORMATIVA DE PREGRADO.

Elementos de marco de referencia para la inclusión de evaluación de aprendizajes en la normativa de pregrado:	Ejemplos
Intencionalidad	Diagnóstica Formativa Sumativa
Momento en que se aplica	Inicial De proceso Final Diferida
Extensión	Global Parcial
Persona que asume el rol	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación
Estándar de comparación	Normativa Referida a criterio

Quinto elemento crítico: ¿con qué instrumentación se debe evaluar los aprendizajes?

Como se ha afirmado en este capítulo, en las reglamentaciones se ha constatado que se promueven aquellos instrumentos que de manera sumatoria apuntan a tomar decisiones en función de resultados que muestra el estudiante en un momento específico, por cierto influido por múltiples factores. No obstante, una propuesta evaluativa de aprendizajes derivada de innovaciones curriculares requiere reformular los instrumentos, a lo menos en herramientas que permitan recuperar evidencias de la trayectoria de aprendizajes que va realizando el estudiante (por ejemplo: observación sistemática, portafolios, pautas de desempeño, escalas actitudinales, entre otros). Asimismo, se debe privilegiar una evaluación centrada en juicios equilibrados, que surgen de la evidencia que entrega la instrumentación aplicada, más que convertir estas en notas que no tienen habitualmente sustento argumentativo en el nivel de logro que alcanza el estudiante en un momento determinado.

Sexto elemento crítico a considerar: identificar claramente qué consecuencias tiene para el estudiante la evaluación de aprendizajes.

A diferencia del carácter de premio o castigo que la evaluación de aprendizaje tiene para el estudiante en sistemas evaluativos basados en calificación,

las consecuencias del proceso evaluativo para el alumno en contexto de innovación, deben centrarse en que él obtiene información sobre su proceso y sus avances en el mismo. En pocas palabras la principal consecuencia está dada porque el estudiante es retroalimentado en su trayectoria. En la reglamentación en contexto de innovación entonces, esto debe quedar claramente representado.

Séptimo elemento crítico: destacar en la reglamentación quiénes y qué rol cumplen los actores principales del proceso de evaluación de aprendizajes.

Sobre este punto y para ser incluido en la reglamentación es imprescindible destacar que el actor principal del proceso es el estudiante, quien coadyuvado por su profesor, guía o académico, idealmente avanza en el proceso formativo.

En términos de los estudiantes es recomendable no solo apelar a situaciones de orden académico-administrativo como señalan actualmente algunos reglamentos al referirse a qué sucede si no asiste a una prueba, o reprueba o aprueba una asignatura, entre otros. Lo esencial es dar cuenta en el reglamento la forma en que se retroalimenta el proceso de desarrollo de competencias y resultados de aprendizajes por parte del estudiante, cómo se comunican sus derechos a conocer los criterios, indicadores, instrumentos con los que será evaluado, con qué aprendizaje se relaciona la evaluación, por mencionar algunos.

Desde el punto de vista del docente es importante normar cómo contribuye al proceso de aprendizaje de los estudiantes, más que solo dar cuenta de su rol preponderante como “evaluador” en un sistema reglamentario unilateral. Si la idea es centrar y visualizar el proceso formativo hacia los estudiantes, se debe promover aquello compartiendo el control del proceso con los alumnos, generando instancias de aprendizaje y/o formativas profundas y significativas que potencien su perfil de egreso.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS Y SYLLABUS

Marco Metodológico

Esta parte del estudio tiene el propósito de identificar y analizar los contenidos referidos a evaluación de aprendizajes en los programas de asignaturas / cursos, incluyendo cuando es posible los syllabus / guías de aprendizajes en una muestra predeterminada de carreras que están implementando innovaciones curriculares en universidades pertenecientes al Grupo Operativo de CINDA.

Para el desarrollo del trabajo, se consideró una muestra de Programas de asignaturas o Syllabus de un grupo de carreras de pregrado. Para la selección de carreras se solicitó a cada una de las 14 Universidades del Grupo Operativo CINDA (GOP) informar las carreras de pregrado de su institución, que entre los años 2005 y 2012 hayan iniciado una innovación curricular, entendiéndose como tal la implementación de planes de estudio que al menos incluyan mo-

dificaciones en el perfil de egreso y en las asignaturas (cursos, módulos) de la malla curricular.

Se recibió información de todas las áreas del conocimiento, en total 339 carreras, de las cuales 233 correspondían al período solicitado (2005-2012). Se optó por seleccionar 12 carreras pertenecientes a las cuatro áreas del conocimiento con mayor número de carreras informadas: Administración y Comercio, Educación, Salud y Tecnología, teniendo en consideración que en la muestra queden representadas todas las Universidades del GOP y carreras en distintos grados de avance de su implementación.

Una vez definidas las carreras se solicitó a las universidades respectivas enviar Programas de Asignaturas y sus Syllabus (documento de planificación detallada), correspondientes a los distintos años de implementación del Plan de Estudios innovado y, de distintas áreas curriculares de formación. Se recibió información de 13 de las 14 universidades consultadas. De la documentación recibida, se seleccionaron 55 documentos, que tenían características estructurales de un programa de asignatura o syllabus.

TABLA 3.
NÚMERO DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA O SYLLABUS SELECCIONADOS
SEGÚN UNIVERSIDAD Y CARRERA

Universidad	Carrera	N° Programas o Syllabus
U1	Ingeniería Comercial	4
U2	Ingeniería Comercial	5
	Kinesiología	5
U3	Contador Auditor	1
U4	Contador Auditor	5
U5	Pedagogía en Educación Diferencial	2
U6	Pedagogía en Educación Parvularia	5
U7	Pedagogía en Educación Básica	1
U8	Pedagogía en Educación Media Humanística	4
U9	Enfermería	2
	Ingeniería en Administración de Empresas	1
U10	Ingeniería Civil Industrial	2
U11	Ingeniería Civil Industrial	7
U12	Ingeniería Civil Informática	6
U13	Ingeniería en Construcción	5
	TOTAL	55

Análisis de los Programas de Asignatura y Syllabus

Al revisar los documentos recibidos, se observó que existían diferencias estructurales al interior de ellos, en algunos casos los programas tenían características de syllabus o a la inversa. Por otra parte, en los programas se distinguieron unos muy breves con la información básica de la asignatura, mientras que otros incluían un mayor nivel de detalles sin presentar una planificación detallada. En razón a ello se establecieron tres tipos de documentos:

- Programa Corto: El que tiene una estructura general e información básica de la asignatura.
- Programa Extenso: El que tiene una estructura e información más detallada de la asignatura, especificando la metodología por unidad o resultados de aprendizajes.
- Syllabus: Documento que incluye además una planificación cronológica detallada del curso.

Los 55 documentos recopilados representan un total de 54 asignaturas. Con la excepción de un caso, se da una relación excluyente para las asignaturas seleccionadas, es decir, se contaba con el syllabus o con un programa corto, o con un programa extenso del curso, pero no con el programa acompañado de su syllabus.

De acuerdo a lo ya indicado, algunos documentos denominados por las instituciones como “Programa” o “Programación”, se clasificaron como Syllabus (9); del mismo modo 2 documentos denominados “Syllabus” se clasificaron como Programas.

De los 55 documentos, 19 se clasificaron como *Programas Cortos*, 21 como *Programas Extensos* y los otros 15 como *Syllabus*.

TABLA 4.
TIPO DE DOCUMENTO SEGÚN UNIVERSIDAD

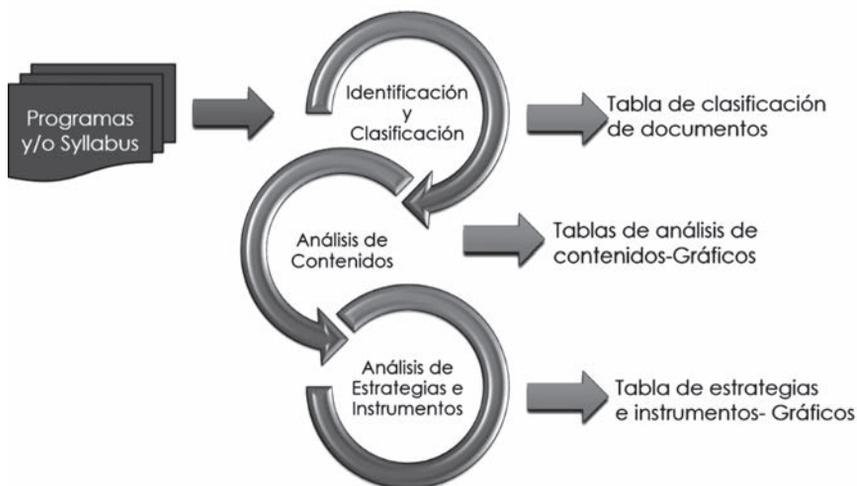
Universidad	Programas Cortos	Programas Extensos	Syllabus	Total
U1	0	0	4	4
U2	0	10	0	10
U3	1	0	0	1
U4	4	0	1	5
U5	2	0	0	2
U6	0	5	0	5
U7	0	1	0	1
U8	0	4	0	4
U9	3	0	0	3
U10	0	1	1	2
U11	4	0	3	7
U12	5	0	1	6
U13	0	0	5	5
Total	19	21	15	55

Observando la predominancia de *programas*, si bien existen instituciones cuyas carreras seleccionadas llevan más años de implementación de la innovación curricular, pareciera no estar implantada la práctica de desarrollar una planificación de los cursos como documento de respaldo.

Los programas cortos corresponden a 6 de las 13 universidades, los programas extensos a 5 universidades y los syllabus provienen de 6 universidades. Tres instituciones que entregaron syllabus para algunos cursos también entregaron programas cortos para otros; otras dos instituciones, syllabus y programas extensos.

El Gráfico 2 ilustra el procedimiento metodológico que se siguió para realizar el análisis de los contenidos referidos a evaluación de aprendizajes:

GRÁFICO 2.
PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS Y/O SYLLABUS



Para el análisis de los documentos en estudio, se utilizaron las categorías de contenidos referidos a evaluación de aprendizajes establecidas para el estudio, agregándose una categoría emergente (declaración de resultados):

TABLA 5.
CONTENIDOS

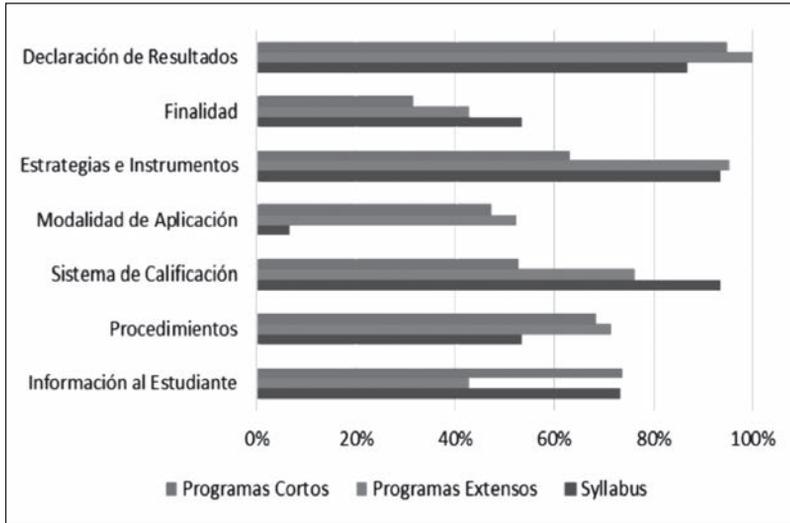
Categoría de contenido	Descripción
Declaración de Resultados	Entrega información relativa a los aprendizajes que se espera desarrollar en el curso.
Finalidad	Proporciona información respecto de si la evaluación es diagnóstica, formativa o de proceso, sumativa o final.
Estrategias e Instrumentos	Proporciona información relativa a las estrategias e instrumentos a utilizar, tales como autoevaluación, pruebas, controles, exámenes, trabajos, simulaciones, etc.
Modalidad de Aplicación	Proporciona información relativa a la forma de aplicación de la evaluación; si es oral, escrita, en línea, grupal, individual u otra.
Sistema de Calificación	Proporciona información referente a ponderaciones, escalas y niveles de exigencia.
Procedimientos	Entrega información respecto a fechas, inasistencias, plagios, plazos, recuperaciones, etc.
Información al Estudiante	Entrega información relacionada con retroalimentación al estudiante, entrega de resultados y criterios de evaluación.

En 9 instituciones se observó homogeneidad en la presencia de las categorías en sus documentos. Solo en 4 universidades se evidenció que para un mismo tipo de documento, si bien hay consistencia en la estructura, el grado de cobertura de las categorías definidas es diversa, indicación de que no hay uniformidad en la información que se presenta sobre la evaluación de aprendizajes.

Se observa que hay dos instituciones que solo declaran resultados de aprendizaje en sus documentos, pero no entregan ninguna información relativa a la evaluación de estos.

GRÁFICO 3.

CATEGORÍAS DE CONTENIDOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
SEGÚN TIPO DE DOCUMENTO



La categoría *modalidad de aplicación* de los instrumentos está presente en 21 de los 55 documentos y la *finalidad* en 23 de ellos, siendo la información que menos se explicita en los documentos. Al observar la distribución de categorías de contenidos por tipo de documento, en los Syllabus la *modalidad de aplicación* se presenta solo en un documento y, en los Programas Extensos las categorías menos citadas son *Información al Estudiante* y *finalidad*, presentes en 9 de los 21 documentos.

Casi la totalidad de las instituciones considera en su documentación la declaración explícita de los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje de las asignaturas, presente en 52 documentos (95%). Asimismo, explicitan las *estrategias e instrumentos*, categoría que fue identificada en 46 documentos (84%).

En 34 documentos (62%) se consideraba retroalimentación al estudiante o entrega de resultados y criterios de evaluación. En relación a los tipos de documentos, esta información se presenta en menor grado en los Programas Extensos (43%).

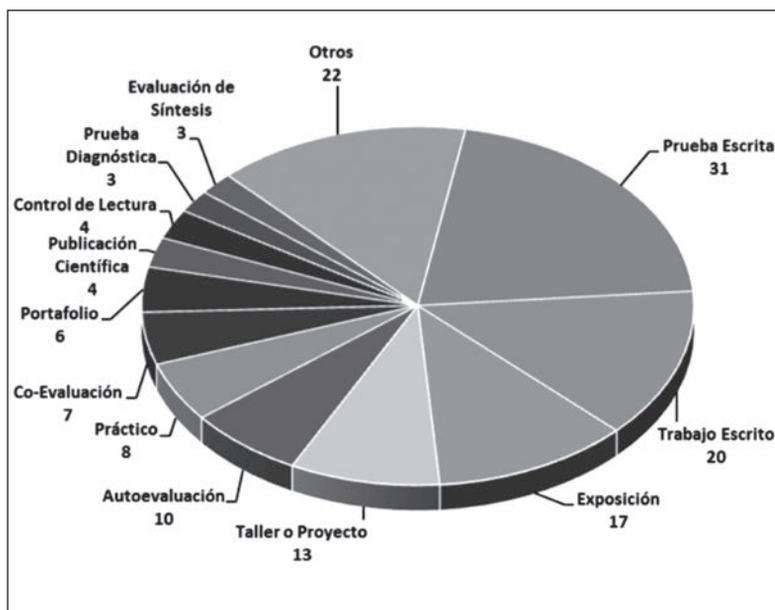
Todas las categorías establecidas están presentes en todos los documentos revisados. No obstante, hay disparidad en cuanto al grado de cobertura de las categorías en los tres tipos de documentos.

Al focalizar el análisis en las *estrategias e instrumentos* para indagar cómo opera en la práctica la evaluación de aprendizajes, se identificaron 12 opciones que estaban señaladas en al menos tres documentos, y otras que se contabilizaron con menor frecuencia se agruparon en una categoría "Otros." En **Otros** se consideraron estrategias tales como *Seminario Bibliográfico*,

Evaluación Grupal, Supervisión, Dramatización, Creación de videos, Diseño Power Point, Evaluaciones de proceso, Participación en clases y Debate.

GRÁFICO 4.

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LAS ASIGNATURAS



La información muestra que continúa siendo predominante el uso de instrumentos y estrategias tradicionales, siendo la más utilizada, la *evaluación escrita* y le sigue los *trabajos escritos* y las *exposiciones*.

Llama positivamente la atención que se observa un porcentaje significativo de nuevas estrategias o instrumentos tales como *Autoevaluación* (5 instituciones), *Coevaluación* (4 instituciones), *Portafolio* (4 instituciones) y *Taller o Proyectos* (4 instituciones), que dan cuenta de las innovaciones curriculares asociadas a los nuevos Modelos Educativos declarados por las instituciones, y que corresponden a estrategias de evaluación más centradas en el desarrollo de competencias (Cabrera & Bordas, 2001).

En la revisión por tipos de documentos, en los Syllabus no se aprecia mucha variedad en la definición de estrategias o instrumentos de evaluación (6 de las 12 identificadas), lo que puede sugerir que cuando se considera una planificación temporal de la asignatura, resultaría más difícil comprometer el uso de estrategias evaluativas diversas.

Al observar la presencia de estas estrategias de evaluación de aprendizajes en las cuatro áreas del conocimiento consideradas en la muestra, en el área de salud se aprecia que todos los documentos revisados incluyen estrategias innovadoras, en educación 10 de los 12 documentos, seguido del área de ad-

ministración y comercio con 4 de 16 documentos, siendo de menor incidencia en el área de tecnología donde solamente un 15% de los 20 documentos presentan innovación en evaluación.

TABLA 6.
PRESENCIA DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS IDENTIFICADAS EN LOS
DOCUMENTOS SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Área del Conocimiento	Nuevas		Tradicionales		Total
Administración y Comercio	4	25%	12	75%	16
Educación	10	83%	2	17%	12
Tecnología	3	15%	17	85%	20
Salud	7	100%	0	0%	7
Total	24	44%	31	56%	55

Principales hallazgos

Si bien en los planes de estudio reformulados, los programas de asignatura continúan utilizando preferentemente los instrumentos tradicionales para la evaluación de los aprendizajes, se vislumbra una tendencia al uso de otros instrumentos de evaluación orientados a evaluar resultados de aprendizajes más allá de contenidos.

En la mayoría de las instituciones existe una estructura clara para la documentación referida a programas de asignaturas y/o syllabus. No obstante, en algunas de ellas no hay uniformidad en la forma en que se completa la información relativa a la evaluación de aprendizajes en dichos documentos.

Existen instituciones que en la documentación relativa a programas de asignaturas declaran resultados de aprendizajes esperados, pero no explicitan la forma en que estos serían evaluados.

En la mayoría de las instituciones se observa que no está establecida la práctica de planificar temporalmente la asignatura para el período académico en que se impartirá.

Cuando se elabora una planificación y el académico compromete esta frente al estudiante se observa una limitada variedad de estrategias e instrumentos a utilizar respecto a la declarada en los programas de asignaturas. Una posible explicación para ello es la claridad que el académico tiene al asumir la responsabilidad de dictar el curso.

ANÁLISIS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA DOCUMENTACIÓN REVISADA

En esta parte del capítulo, una vez sintetizada e interpretada la documentación recogida, es necesario efectuar un análisis de coherencia y pertinencia de la evaluación de aprendizaje en la documentación, en virtud que, interpretada en su conjunto, se asume que toda ella enmarca desde distintas aristas al proceso de innovación curricular en cada institución explorada, a lo menos en lo que a aprendizaje y evaluación de los mismos se refiere. Algunos sustentos argumentativos, que compartimos a continuación, nos permiten respaldar el análisis de coherencia y pertinencia que se presenta posteriormente en estas mismas páginas.

Un primer antecedente que contribuye al análisis propuesto radica en que la literatura da cuenta que la evaluación de aprendizaje, especialmente a nivel de “aprendizajes profundos”, como debe propiciar la educación superior, debe considerar en su desarrollo a lo menos los siguientes elementos (Casanova, 2000; Ahumada 2001; Biggs, 2005):

- Es un proceso sistemático de recolección de información proveniente de diferentes fuentes.
- Considera diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se basa en criterios transparentes y conocidos por los participantes.
- El análisis de la información lleva al establecimiento de un juicio y una toma de decisiones basada en la mejora continua.
- Se caracteriza por basarse en evidencias que ponen en acción los estudiantes para resolver problemas complejos asociados a la profesión.
- Visualización de la evaluación como una situación de aprendizaje y no de solo calificación.

Considerando lo anterior, se afirma que la evaluación debe dejar paulatinamente de ser sinónimo de medición y calificación. En la actualidad, este proceso debería acompañar al aprendizaje y la información que se recolecta por medio de sus diferentes procedimientos e instrumentos, debería servir de base para la toma de decisiones orientada a la mejora continua de los procesos formativos.

Un segundo antecedente es que se esperaría que la evaluación de aprendizaje en contexto de innovaciones curriculares presentara a los menos:

- Una propuesta de evaluación de aprendizajes contextualizada y asociada directamente con el modelo educativo “innovado” que la universidad espera concretar para apoyar el proceso formativo del estudiante.
- Enfoque/Modelo: referencia a los principios orientadores del proceso formativo (vincula misión, visión, objetivos estratégicos) abordado bajo alguna concepción pedagógica.
- Explicitación directa del propósito: relacionado con el para qué se evalúa. Los fines últimos o deber ser que tiene la evaluación de aprendizajes.

- Referencias claras a la función esencial de la evaluación de aprendizajes, en el contexto formativo, cual es retroalimentar el proceso respecto de la evaluación de aprendizajes en el contexto del proceso formativo del estudiante.
- Identificación y significación clara y explícita en la cual se identifica el rol de cada una de los actores clave del proceso formativo: estudiantes, docentes, autoridades, gestores.
- Clara definición de momentos de aplicación de la evaluación en el proceso formativo (¿inicial, medio término, final? ¿diagnóstica, sumativa o formativa?).
- Existencia de procedimientos/mecanismos: existencia de protocolos sistematizados que operacionalizan las acciones referidas directamente con el modelo educativo (basado en competencias, resultados de aprendizajes).
- Visión de Calificación como una parte, no la sustancial, de la evaluación de aprendizajes. Sistematizar y presentar principalmente la forma en que se evaluará los aprendizajes acorde con cada tipo de ellos (cognitivos, procedimentales, actitudinales), buscando evidencias de logro, generando niveles de exigencia o dominio, pautas para estudiantes y docentes.
- Clara y oportuna al estudiante: aquellos que indican deberes y derechos en las diferentes etapas del proceso educativo, incluyendo las administrativas.
- Instrumentos evaluativos fundamentados que evalúan el aprendizaje específico y no que se utilizan solo por la “novedad”.

Revisados los modelos educativos, reglamentos y programas, se observó escasa asociación de discurso entre las herramientas normativas (reglamentos), modelos (proyectos) programas o syllabus. En este sentido se aprecian:

- ◆ Reglamentos tendientes a presentar básicamente evaluación de aprendizajes como calificación; No pertinentes en función de las innovaciones curriculares.
 - ◆ Modelos mayoritariamente generados a partir de visión, misión, propósitos y objetivos asociados a innovaciones curriculares basadas en competencias y/o resultados de aprendizajes. No coherentes con reglamentación.
 - ◆ Programas de Asignaturas o syllabus que se ajustan parcialmente a las declaraciones en reglamentos y modelos planteados. En varios casos mas cercanos a Modelos que a Reglamentos actuales.
- Los *reglamentos* incluyen principalmente aspectos relacionados con evaluación de aprendizajes centrados en “calificar” en “poner notas”, en aprobar o reprobar. Falta la mirada proyectiva de profesionalización por ejemplo, sea que el itinerario formativo se aborde basado en competencias o resultados de aprendizajes.
 - En consecuencia los procedimientos y sistemas de evaluaciones mayoritariamente propuestos son “tradicionales”. No se observa una adecuada

actualización en el marco de las innovaciones curriculares que declaran a veces al comienzo de los mismos documentos.

- La instrumentación sugerida en los reglamentos no es respaldada sobre por qué se utiliza en términos de aprendizajes, se enuncian más bien asumiendo “modas” específicas (por ej. ¿Portafolios?).
- En los modelos educativos representados en los documentos revisados, se utiliza un discurso que releva al estudiante como centro del aprendizaje, pero no se evidencian propuestas específicas para que el estudiante asuma efectivamente este rol ¿quién se hace hoy principalmente cargo de preparar al estudiante para que sea autónomo y controle su proceso? ¿se asume que esto se ha conseguido ya en los niveles anteriores del Sistema Educativo?
- La mayoría de los modelos/documentos carecen de definiciones acerca de lo que se entiende por evaluación de aprendizaje. Definen más bien su enfoque formativo y algunos elementos aislados sobre evaluación. Esto deja un vacío importante en función de cómo esto puede ser interpretado desde el punto de vista de estudiantes, profesores, autoridades.
- La retroalimentación del aprendizaje es un concepto visible pero de inicial desarrollo y muy pocas veces referida a un proceso sistemático y continuo que tienda a la profesionalización.
- Si bien las innovaciones curriculares se han situado fuertemente en diseñar o rediseñar nuevos perfiles de egreso, no existe vinculación de estos con evaluación de aprendizajes, en términos que se definan indicadores clave, pautas de desempeño u otro que muestren cómo se irán verificando logros o no por parte de los estudiantes del desarrollo de aprendizajes y de competencias.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante contrastar estos resultados del análisis de los documentos con la relación actual entre evaluación y el aprendizaje. Para Benito y Cruz (2007), el nuevo enfoque evaluativo se centra en los siguientes aspectos:

- Evaluación ligada a procesos de calidad de la enseñanza.
- La evaluación es una vía esencial para producir aprendizajes de manera consciente por parte del estudiante, esto se debe a que es parte del proceso de diseño e implementación de la enseñanza.
- Busca interpretar desempeños y evidencias para que los actores involucrados tengan referentes de sus niveles de avances en relación a los logros establecidos.
- La retroalimentación, es un mecanismo que permite hacer devoluciones al estudiante y docente de cómo están enfrentando los procesos de aprendizaje y enseñanza respectivamente.
- Implica la transparencia de los criterios asociados a la evaluación para generar los compromisos necesarios para el aprendizaje.

En síntesis, este enfoque está imbricado en el proceso de aprendizaje, por lo cual se requiere de una visión alternativa y auténtica del proceso evaluativo que implica “la demostración activa del conocimiento en cuestión” (Biggs, 2008, pág. 189), la evaluación desde esta perspectiva es considerada participativa por medio de los procesos de autoevaluación y coevaluación. En este contexto, los docentes se involucran junto a sus estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que no es posible concebir un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje.

En un contexto tan desafiante como el actual, en que el aprendizaje se vincula directamente con el desarrollo de competencias a lo largo de la vida, se hace necesario que las universidades tengan mayor claridad sobre sus propósitos formativos. Por lo anterior se requiere formar en perfiles profesionales que permitan a los titulados integrarse a escenarios laborales cada vez más complejos.

Así como el propósito de la evaluación debe contener elementos claros que contribuyan al logro del perfil de egreso, debe también tener funciones que bajo principios de practicabilidad permitan su utilización en distintos momentos y para determinadas funciones en el proceso formativo.

Si la evaluación de aprendizajes se asume como un proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones en relación con el proceso formativo que vive el estudiante.

- En esta perspectiva, el hecho que es un proceso intencionado, implica que se realiza con un fin determinado para lo cual se requiere una una visión, una planificación integral.
- En el mismo sentido, que sea sistemática, connota que se ajusta a un conjunto de pasos dispuestos en función de cierto(s) principio(s) establecido(s) previamente.
- Su carácter consustancial la hace inherente al proceso educativo, lo que significa que debe estar presente de distintas maneras en todas las etapas de dicho proceso.
- Finalmente, se puede afirmar que posibilita la toma de decisiones en la medida en que utilizando diversos instrumentos, permite recoger información relevante.

REFERENCIAS

- Ahumada Pedro (2001). La evaluación en una concepción de aprendizajes significativos. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Benito, A. y Cruz, A. (2006). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005) Calidad del Aprendizaje Universitario (2ª ed.) Madrid: Narcea.
- Brunner, José Joaquín, & Hurtado, Rocío (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – informe 2011 (Primera ed.)*. Santiago: CINDA.

- Brunner, José Joaquín. (2010). "Mercados, instituciones y políticas en la educación superior chilena". Revista cultura, *ideología y sociedad*. Número 57,
- Cabrera, F. & Bordas, M.I. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. Revista española de pedagogía, 59 (218), 25-48.
- CINDA. (2001) Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. CINDA, Santiago, Chile.
- CINDA. (2004) Competencias de egresados universitarios. CINDA, Santiago, Chile.
- CINDA. (2005) Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades. CINDA, Santiago, Chile.
- CINDA. (2009) Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. CINDA, Santiago, Chile.
- Contreras, Gloria (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. Educación y Educadores. 13(2), 219-238.
- Del Valle Rodrigo. (2012) Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco. En Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores. CRUCH, Santiago, Chile.
- Gonczi, A. (2004). Enseñanza y aprendizaje de las competencias clave Revista: Investigación en Salud 2004 VI(1). México.
- González, Luis Armando (2012). Modelo educativo e incidencia sobre la educación superior. Miércoles 6 de junio de 2012. Diario digital Contrapunto. El Salvador.
- Hall, K. and Burke, W. (2003) Making Formative Assessment Work: Effective practice in the primary classroom. Buckingham: Open University Press.
- Himmel, E. (2003) Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria. Revista Pensamiento Educativo, Vol.33, pp. 199-211, Santiago, Chile.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. Revista de Educación Española, 351, 385-407.
- Jiménez, Mónica; Lagos, Felipe & Durán, Francisco (Eds.). (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias*. Santiago: Aequalis/INACAP.
- Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P., Faúndez, F., Vásquez, M. (2013) Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile. CRUCH, Santiago, Chile.
- Latorre M., Aravena P., Milos P., García, M. (2010). Competencias habilitantes: un Aporte para el reforzamiento de las Trayectorias formativas universitarias. Calidad en la Educación 33, 276-301.
- Le Boterf Guy (2013) Construire le comeptences individuelles y collectif Eyrolles, Francia.

- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A, Loacker, G, Hart, J, Rickards, W., Roth, J. (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moyano, Emilio; Vásquez, Marcela; Faúndez Fabiola (2012) Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión. En *Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. CRUCH, Santiago, Chile.
- Perrenoud (2000) *Contruire des comeptences des l'ecole ESF*, Francia Francia.
- Pey, Roxana, & Chauriye, Sara. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 - 2010*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Ruiz Iglesias, Magaly (2010) *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Editorial Trillas, México.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) *Data management and analysis methods*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weber, R.P. (1990). "Basic content analysis". (2nd Ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.



BUENAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN UNIVERSIDADES CHILENAS

ABARCA, MIREYA
ALVARADO A., VIRGINIA
ÁLVAREZ B., SANDRA
AUDIBERT A., MARÍA ADRIANA
CÁRCAMO A., ANAHÍ
GARCÍA V., VERÓNICA
MELLA G., ELIA
ROMÁN V., ANA MARÍA
SOTO C., XIMENA*

REFERENCIAS TEÓRICAS

LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Calidad educativa

En la medida en que se alcanzan las metas referidas, a cobertura educativa, otros desafíos cada vez más exigentes surgen respecto a la calidad formativa. Actualmente en Chile esta demanda aparece con mucha fuerza, en tanto en otros países este tema está superado o en vías de superación, siendo de importancia reconocer que las concepciones, fundamentos y estrategias que permiten avanzar en esta importante tarea no responden a soluciones estereotipadas, transferibles y medibles con iguales parámetros; al contrario, requieren considerar, a lo menos, la filosofía que subyace a las políticas, sistemas educativos y características de los contextos socioculturales a los que estos responden.

Se sabe de la existencia de una serie de conceptualizaciones referidas a “calidad”, las que surgen y se construyen desde distintos paradigmas, como también adquieren diversas valoraciones dependiendo de la concepción ideo-

* Mireya Abarca, Docente Facultad de Salud de la Universidad de Antofagasta; Virginia Alvarado, Directora de Docencia de la Universidad de Magallanes; Sandra Álvarez, Docente de la Universidad de La Serena; María Adriana Audibert, Jefa Unidad Aseguramiento de Calidad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Anahí Cárcamo, Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes; Verónica García, Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Elia Mella, Académica de la Universidad de Magallanes; Ana María Román, Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Ximena Soto, Académica de la Universidad de Magallanes

lógica que las sustentan. En adelante se otorgan algunas definiciones del término, las que dan cuenta de esta diversidad.

“El discurso de la calidad valora y busca certezas por medio de la aplicación de un método científico que es sistemático, racional y objetivo. En la médula de estas declaraciones se descubren las ansias de la universalidad y estabilidad, de la normalización y estandarización, a través de lo que se ha denominado criteriología, es decir, la búsqueda de criterios permanentes y estables de racionalidad, todos fundados en el deseo de objetivismo y la creencia de que debemos, de un modo u otro, trascender las limitaciones al conocimiento que son las inevitables consecuencias de nuestra perspectiva socio-temporal como personas que conocen” (Dahlberg y otros, 2005).

El aporte bibliográfico señalado pone acento en cómo se detecta la calidad y no en lo que quiere decir este término, menos aún en el porqué se busca, logra y promueve. Estas posturas teóricas, como sus fundamentos y principios, orientan la investigación y el trabajo hacia la estandarización, la objetivación racional, la búsqueda de respuestas comunes y generalizables; por tanto no dejan espacios para el descubrimiento de sentidos, orientaciones, razones, planteamientos e interrogantes importantes y productivas. Lo que antecede da cuenta que *“El discurso de la calidad se halla firmemente implantado en la tradición y en la epistemología del positivismo lógico”* (Dahlberg y otros, 2005).

Por otro lado, el autor R. Myers plantea que hay que aceptar la complejidad y las múltiples dimensiones sobre el concepto de calidad en cada uno de los contextos y niveles educativos. Es fundamental lograr consenso sobre la calidad y desde allí determinar lo que se define como buenas prácticas docentes y específicamente, buenas prácticas evaluativas (Myers 2001). Esta perspectiva teórica permite asociar el concepto a las estructuras, orientaciones y dinámicas de las organizaciones educativas, a los docentes que desarrollan estos procesos como también a sus políticas, estrategias, programas, procedimientos y prácticas que permiten materializar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son algunos de estos aspectos de carácter contextual los que podrían considerarse al momento de evaluar la calidad formativa; a partir de ellos sería posible construir referentes o indicadores pertinentes que permitan valorar los logros asociados a metas educativas de carácter integral.

“En el proceso de indagar sobre la manera como distintos sistemas educativos definen y evalúan la calidad, ha encontrado confusión, desacuerdo o, a veces, un vacío. El desacuerdo y la confusión parecen incrementarse cuando la discusión cambia de un enfoque sobre dimensiones generales de calidad (donde se acerca más a un consenso) hacia aterrizarla en exploraciones concretas de una calidad que esté inserta en condiciones específicas que caractericen niveles locales” (Tiana en Myers; 2001). Aun en el nivel nacional, y con aparentes acuerdos sobre las dimensiones generales, parece difícil llegar a un consenso sobre cómo medir estas dimensiones de calidad y sobre cómo insertarlas en los procesos de evaluación y seguimiento.

Dicho brevemente: *“...es difícil encontrar indicadores específicos de calidad que sean consensuados, aplicables y difundidos...”* (Dahlberg y otros; 2005). Estos autores aportan una perspectiva diferenciadora de la calidad al

distinguir las singularidades que adoptan las evaluaciones a niveles macro y micro. Las valoraciones que se hagan de un sistema o de una comunidad formativa en su conjunto seguramente dependerán de las políticas educativas nacionales, de las visiones y misiones declaradas en los proyectos y estrategias de desarrollo; por tanto desde esas inspiraciones de formación podrían surgir algunos indicadores evaluativos. Los escenarios áulicos, considerados estos como niveles microeducativos, presentan señales y referentes de otra naturaleza, provenientes de una dinámica de enseñanza aprendizaje pertinente y contextualizada. Por su parte, los estudiantes aportan a sus propios procesos de aprendizaje, preconceptos, experiencias, creencias, percepciones, mitos, entre otros aspectos, y desde allí construyen significados a los contenidos programáticos y a otros temas complementarios al currículo oficial. Toda esta información de carácter objetivo y subjetivo, sería conveniente considerar al momento de generar indicadores evaluativos asociados a la calidad formativa. En un mundo posmoderno, la idea de la coexistencia de muchas bases, y además distintas, para describir una misma realidad, toma aún más fuerza que antes, tanto para valorar la calidad de la educación inicial como la que se alcanza en otros campos.

En apoyo a esta posición, basta considerar que es obvio que los cimientos para describir la calidad son muy variados, debido a que existen una multitud de factores sociales y personales que pueden influir en la visión y en el juicio que tienen y emiten distintos espectadores respecto a la calidad de un programa formativo.

Al respecto Vargas señala: *“Pero si aceptamos la idea de que la calidad es relativa y dinámica, ¿nos lleva esto por fuerza a una situación anárquica en la que cada persona puede aplicar su propia definición? ¿O es posible imaginar un nivel de consenso práctico sobre el conjunto de cualidades inherentes a la calidad de los programas dirigidos a mejorar el bienestar de la infancia? ¿Existe un denominador común?”* (Vargas; 2011). Estas son algunas de las preguntas a considerar en todos los niveles educacionales a la hora de definir o medir la calidad de un currículo, de las instituciones, de los aprendizajes, de los contenidos, de las planificaciones, de las prácticas docentes, de las prácticas evaluativas, entre otras, para no caer en la homogenización y estandarización de la calidad educativa.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICO-EVALUATIVA Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA.

Las buenas prácticas docentes.

Tampoco es fácil encontrar opiniones convergentes cuando se trata de definir “Buenas prácticas”. En principio, dicho concepto, que procede del ámbito empresarial y se ha extendido y aplicado en los últimos años, en realidades y escenarios muy distintos, hace alusión a experiencias que se caracterizan por tener “principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos que se consideran apropiados y son coherentes con una pauta concreta o nor-

ma y/o que han demostrado su eficacia y utilidad en un contexto determinado” (Junta de Andalucía; 2012).

En principio, las “buenas prácticas” hacen referencia a “*algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados*” (Anne y otros; 2003) es decir, consideran que una buena práctica es una manera de actuar que ofrece resultados concluyentes y que en su puesta en práctica pueden mostrar una innovación respecto a lo que se hace hasta el momento.

En definitiva, se habla de experiencias prácticas e implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no de una reflexión sobre teorías a un programa a desarrollar.

Donoso (2010) focaliza el concepto en prácticas de retención a nivel universitario, resaltando que son todas aquellas iniciativas que están orientadas a estudiantes con alta vulnerabilidad (intelectual, social, cultural); aquellas que han alcanzado permanencia en el tiempo y que registran buenos resultados, es decir que mitigan el problema para el cual fueron creadas. En otras palabras, las buenas prácticas se asocian a alcanzar la sustentabilidad de los resultados en el tiempo.

De esta manera, el concepto de buenas prácticas, aunque a veces controversial, es posible encontrarlo actualmente transversalizando diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas. Hernández Ajá (2001). señala “... *no se utiliza para determinar algunas experiencias como si fueran mejores formas de actuación imaginable, sino aquellas que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales...*”

Al centrarse en el terreno educativo, se puede entender por “buenas prácticas docentes”, de aquellas intervenciones en educación que apoyan el desarrollo de acciones docentes para que se logren los aprendizajes previstos y también otros que emerjan del proceso y de calidad creciente en cuanto a su valor educativo, como puede ser, mayor implicancia de los estudiantes con grupos desfavorecidos, menor fracaso escolar, mayor profundidad en los aprendizajes, entre otros. La bondad de las acciones docentes debe valorarse de acuerdo en el contexto en el cual se implementan y desarrollan.

Un aspecto importante a considerar en relación al límite entre una buena o mala práctica, es la relatividad de la misma. Al respecto, Coffield y Edward, (2008) señalan que “*una buena práctica, creada en contextos singulares por ideas y acciones de profesores y alumnos, nunca puede ser considerada como la única posible, como algo fijo y abstracto, ni como una predeterminación susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar o posición*”. Por tanto, cuando se toma la decisión de seleccionarla y darla a conocer ampliamente, debemos considerar en primer lugar, cómo se relaciona con la idiosincrasia característica de un contexto o cómo responde a los intereses o necesidades de las personas concernidas (Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual - FEAPS).

Otra definición de buenas prácticas docentes es planteada por la Universidad de Zaragoza “*Podemos definir el concepto de buenas prácticas docentes como aquellas actuaciones que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos pre-*

vistos. Estas experiencias deben guiarse por unos objetivos y procedimientos apropiados y deben producir resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se persigue que puedan servir de modelos para otras actuaciones. El diseño de buenas prácticas debe seguir unos criterios de calidad, no solo en la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades de las personas a las que van dirigidas. Se trata por tanto de que ese conjunto de acciones mejoren la calidad de la docencia universitaria” (Universidad de Zaragoza, 2010).

Como se puede apreciar, las características de una buena práctica se orientan en dos ámbitos: en lo que el profesorado debe realizar para que la actividad sea considerada una buena práctica y en los resultados que puede tener con los estudiantes.

Para delimitar de forma más detallada el marco conceptual de “buena práctica”, parece conveniente ofrecer otras perspectivas. Existen modelos centrados en el desarrollo de las competencias profesionales ligadas a los distintos perfiles, partiendo de la consideración de que el desarrollo profesional, al centrar su atención en determinadas competencias, conllevará una mejora de los procesos y resultados educativos. Sin embargo, las competencias profesionales deben contemplarse desde las necesidades de la escuela –aquí y ahora–, en consecuencia, ser consideradas como una herramienta útil para alcanzar los objetivos estratégicos y no como un fin en sí mismas. La sociedad, en tanto, exige unos objetivos determinados a su sistema educativo y, para lograrlos, el personal docente debe poseer las competencias necesarias con que poder alcanzarlos.

Un conjunto completo de estándares por cada una de las competencias genéricas y específicas definidas en programas de formación, que guíen el desempeño profesional en un determinado puesto de trabajo, a través de un conjunto de buenas prácticas que establece un itinerario hacia la mejora en el que se especifica qué necesita saber y hacer el personal docente, constituiría una base sólida para desarrollar una enseñanza de calidad.

Los *Seven Principles for good practice*, elaborados por Chickering A.W. y Gamson Z.F. (1987) y completados por el mismo Chickering A.W. y su colega Ehrmann S.C. (1996), el año 2009 fueron utilizados por académicos de universidades de Brasil y Portugal (Gonzaga y otros; 2009) con la finalidad de evaluar el impacto en estudiantes con currículos adscritos al denominado proceso de Bolonia en lo relativo al cambio de paradigma sobre el aprendizaje, el cual al estar basado en competencias implica un nuevo rol para este, en el sentido de tener más acciones pedagógicas de autoaprendizaje. En este contexto investigativo los académicos revisaron estos principios e intentaron actualizarlos, a la luz de las nuevas exigencias educativas del siglo XXI. La nueva versión es:

- Las buenas prácticas fomentan el contacto entre estudiantes y docentes. Tener consideración de las nuevas tecnologías de comunicación y usarlas para el beneficio de estudiantes y académicos, como una alternativa que

permita promover la interactividad y flexibilidad temporal y geográfica de estos actores pedagógicos.

- Las buenas prácticas desarrollan la reciprocidad y la cooperación de los estudiantes entre sí.
- Las buenas prácticas usan técnicas de aprendizaje activo.
- Las buenas prácticas deben proporcionar un *feedback* oportuno. Es siempre necesaria la evaluación del aprendizaje pero debe ser en tiempos oportunos que faciliten la retroalimentación, y debe estar acompañada de una permanente monitorización y acciones de autoevaluación de los procesos de desarrollo del conocimiento y competencias.
- Las buenas prácticas deben enfatizar la definición de plazos para la conclusión de tareas. Se refiere a que el estudiante logre equilibrar la gestión de su tiempo.
- Las buenas prácticas deben implicar expectativas elevadas.
- Las buenas prácticas respetan los diferentes talentos y las diferentes formas de aprender.

Las buenas prácticas del proceso educativo son consustanciales al docente e incluyen como parte integrante del proceso, el sistema evaluativo empleado. Con la asunción de estos principios se hace realidad un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje. Se demanda un cambio e innovación en la docencia para abordar un desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje desde estándares de calidad. En la búsqueda de esta calidad y en la identificación de buenas prácticas, se consideran aquellas que relacionan el aprendizaje con los intereses, necesidades, experiencias y perspectivas profesionales de los estudiantes; tienen objetivos muy claros con respecto al proceso didáctico y marcan retos de aprendizaje; desarrollan un proceso de evaluación, coevaluación y autoevaluación en el que todos los elementos personales implicados en el proceso didáctico colaboren en la mejora continua; plantean nuevos modelos de evaluación dirigidos no solo a los resultados sino también a los procesos, a las competencias, capacidades y todos los procesos relacionados con el trabajo realizado por el estudiante.

De los elementos que se deben considerar tanto en una evaluación de la docencia realizada como en aquellos que se identifican como característicos de buenas prácticas docentes, se pueden además inferir las características de una buena práctica evaluativa.

- una buena práctica evaluativa debe responder a los requerimientos establecidos por el programa de asignatura en relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dichos requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias del plan de estudio y con los objetivos de la institución: cumplir con un criterio de Coherencia.
- la actividad evaluativa debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos, al dar respuesta a demandas o necesidades declaradas: cumplir con criterio de Pertinencia.

- la actividad evaluativa debe propiciar, con el uso adecuado de los recursos disponibles, el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, apoyar y comprobar el logro de los resultados previstos: cumplir con criterios de Eficiencia y Validez.
- la actividad evaluativa debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se evalúan los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje: responder a un criterio de Innovación.
- la actividad evaluativa debe respetar los diferentes talentos y las diferentes formas de aprender. Tener presente que los tiempos y formas de aprender son particulares y heterogéneos, por lo cual las prácticas evaluativas deben propiciar escenarios educativos que respeten estos tiempos y formas de aprendizaje presentes en los estudiantes, lo que implica variación en instrumentos, tipos, procesos y procedimientos de evaluación utilizados: cumplir con criterio de Flexibilidad.
- Las buenas prácticas evaluativas deben proporcionar un *feedback* oportuno. La evaluación del aprendizaje debe ser en tiempos que faciliten la retroalimentación del estudiante, y debe estar acompañada de una permanente monitorización y acciones de autoevaluación, tanto del docente como del alumno, en relación a los procesos de desarrollo del conocimiento y competencias. Cumplir con el criterio de retroalimentación.

Las buenas prácticas de evaluación se recogen en diversos documentos públicos y en los que, de una forma precisa, se incluyen aspectos relativos a la docencia y a la evaluación en general.

El tema de la retroalimentación como parte de los procesos evaluativos ha sido extensamente investigado; desde una delimitación conceptual propuesta por autores como Askew y Lodge (2000), Stobart (2005), Avila (2009), Amaranti (2010), entre muchos otros; hasta conclusiones de investigaciones (Black y William, 1998) que afirman que en las escuelas hay una ausencia de la evaluación para aprender y se privilegia la evaluación del aprendizaje, prácticas que según Díaz Barriga, “*fomentan una individualización del proceso de evaluación, en el cual los estudiantes se preocupan más por obtener una buena calificación, que por conocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje*” (Díaz Barriga 1997). Otro aspecto interesante referido a la retroalimentación es aquel referido a la influencia que esta tiene sobre el estudiante en cuanto su autoestima, la percepción de sus logros, el aumento de sus expectativas. Según Clarke “*uno de los aspectos significativos de la retroalimentación efectiva en muchos estudios es la importancia de informar sobre los objetivos del aprendizaje de la tarea. La investigación sugiere que los estudiantes están más motivados y más orientados por la tarea si se conocen la intención de esta, pero también son capaces de tomar mejores decisiones acerca de cómo avanzar respecto de la tarea*” (Clarke, 2001).

Las distintas aportaciones recogidas sobre retroalimentación se vinculan de manera importante con la definición que construye Amaranti para este concepto: “*es un proceso de diálogo mediante el cual el profesor le proporciona*

información al estudiante sobre el estado actual de su aprendizaje, a partir de evidencias recogidas en situaciones específicas, el profesor identifica e indica qué ha sido bien hecho en la tarea, qué se debe mejorar y entrega estrategias concretas a sus estudiantes de cómo mejorar. Dentro de este proceso el profesor también motiva al estudiante a identificar sus errores y reconocer sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de autocorregirse. Este proceso de retroalimentación involucra criterios de calidad compartidos por el profesor y el estudiante, que le ayudan de forma más efectiva a visualizar y comprender sus metas de aprendizaje, asimismo lo guían para poder llevar a cabo un proceso de autoevaluación, que lo hace más consciente de su propio aprendizaje” (Amaranti, 2010).

Evaluación y Aprendizaje

Si se parte de determinada concepción de enseñanza y aprendizaje que plantea que entre ambos no hay una relación de causa y efecto, sino una dependencia ontológica, obviamente, ello debe considerarse en la evaluación de esos aprendizajes. Ello significa que la enseñanza no siempre provoca aprendizaje, ya que este proceso es una actividad interna de los sujetos en los que intervienen muchos factores: saberes previos, intereses, experiencias de vida, situaciones coyunturales, entre otros. Al asumir estos supuestos, la evaluación cobra un papel más relevante, ya que al considerarse como un proceso sistemático de búsqueda de información, servirá de sustento para la toma de decisiones respecto de la enseñanza y del aprendizaje, propiciando la mejora de las prácticas.

En la comunidad académica existe consenso en considerar que la evaluación es parte inherente de la enseñanza y, como tal, debe guardar coherencia con las otras decisiones didácticas adoptadas, propósitos, objetivos, contenidos, actividades. No es posible hablar de evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución en la que se realiza esta evaluación.

Se afirma que *“Toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento”* (Elola y otros (2013).

Con el objeto de clarificar cuándo se evalúa y especificar aquella expresión tan repetida de que “siempre estamos evaluando” se recoge el aporte de Barbier (1993) quien distingue entre evaluación implícita, espontánea e instituida; en la primera, el juicio de valor solo se explicita a través de los efectos; en la evaluación espontánea, el juicio de valor se explicita a través de su formulación y en la instituida, el juicio de valor se explicita como resultado de un proceso social específico y en el que sus etapas puedan ser observadas.

Al profundizar en esta tipología, vemos que se diferencia en el objeto el efecto, la realización y su amplitud y profundidad.

TABLA 1.

TIPOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN SEGÚN JEAN MARIE BARBIER

Nombre	Definición	Ejemplo
Evaluación Implícita	Se plantea la cuestión del valor de lo que él mismo u otro está haciendo y su respuesta modifica su acción	El alumno revisa su elaboración de un mapa conceptual
Evaluación espontánea	Manifiesta la propia opinión sobre una actividad o una persona. Es una actividad habitual orientada por criterios que tienen un juicio de valor y pretende objetivizar el proceso de evaluación en relación a los actores que la practican.	Exámenes, calificaciones, test, evaluaciones de aptitud, de programas, etc.
Evaluación instituida	En esta evaluación los juicios de valor se desarrollan de forma explícita a través de un diseño de proceso a priori, con objetivos bien definidos, método científico y evaluación de resultados, entendida como consecución de metas. Su producción es el resultado de un proceso social específico	Evaluación del proceso pedagógico.

Según Toranzos (2000) la asociación entre evaluación y práctica educativa es muy directa y ello justifica la afirmación de que las buenas prácticas evaluativas se dan o deben darse en el contexto de una buena práctica docente. Se reconoce que los sistemas de evaluación pueden y deben influir no solo en aquello que es enseñado, sino también en cómo es enseñado. Por ello, la importancia de desarrollar sistemas de evaluación que permitan mediciones útiles, válidas, precisas y, sobre todo, contextualizadas en el ambiente de aprendizaje respectivo. (Castañeda, 1998).

Del trabajo realizado por Glaser, Lesgold y Lajoie (1987) para evaluar resultados de aprendizaje, se han originado múltiples modelos de evaluación de aprendizajes orientados cognitivamente, que se pueden resumir en lo siguiente: *“La medición cognitiva de resultados de aprendizaje intenta medir la extensión con la cual los estudiantes logran la construcción de estructuras, procesos y estrategias cognitivas que permitan el desarrollo de conocimientos y habilidades en un dominio de contenido específico”*.

Con respecto a estos planteamientos, se debe definir cuál es el tipo de evaluación predominante en las diferentes universidades que se estudiaron, de modo de establecer las características que identifican las buenas prácticas evaluativas.

En el año 2006, académicos de la Universidade Estadual de Londrina-Brasil realizaron una investigación de carácter cualitativa que tuvo como objetivo “conocer las prácticas evaluativas de profesores indicados por sus estudiantes como buenos evaluadores”; se realizaron 48 entrevistas semiestructuradas a profesores que realizaban cursos en carreras de Licenciatura de dicha universidad, obteniendo hallazgos que los autores sugieren asumir para la compleja tarea de evaluar en educación superior:

- Asumir una concepción de enseñanza amplia, que traspase los límites de la sala de clases y de la clase en sí. Implica que el docente debe tener con sus estudiantes compromisos que van más allá de los impuestos por la burocracia institucional (dictar clases en los tiempos comprometidos, entregar notas en plazos definidos), el docente debe crear vínculos con sus estudiantes que superen lo administrativo. Esto requiere una conducta ética de los docentes que depende en gran medida de sus factores personales.
- La autoevaluación como práctica permanente de los evaluadores, es considerada como un recurso que facilita la reflexión sobre el sentido de las acciones evaluativas y de las prácticas pedagógicas.
- Prevalencia de los fines sobre los medios. Dado que existen múltiples formas de evaluar, el foco debe estar en la intención con la cual se realizan y que permitan obtener aprendizajes significativos en los estudiantes.

Los cambios paradigmáticos en educación se asocian también con cambios en la forma de evaluar el aprendizaje. “...La respuesta a la interrogante acerca de cuál y cómo debe ser la evaluación del aprendizaje parece abarcar el significado general de una variedad de términos empleados en la literatura para describir ‘formas alternativas de evaluación’, tales como evaluación auténtica, evaluación basada en el desempeño, evaluación de materiales contenido en carpetas (portafolios), entre otras, en contraste con la evaluación tradicional...” (Herrington y Herrington, 2006).

La evaluación reconceptualizada en las prácticas educativas actuales remite a diversos formatos de lo que se pueden considerar tareas auténticas de evaluación. Un concepto cercano a la evaluación auténtica es el de evaluación formativa, denominada también informal, ambos con evidencia investigativa que muestra su impacto en los logros de aprendizaje.

Monereo señala que: “La implicación básica del término auténtico está referida a que la evaluación se basa en tareas que han de ser realistas y relevantes” (Monereo, 2003). Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuales deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales.

En esta nueva concepción evaluativa, asociada a los currículos basados en competencias, las situaciones auténticas de evaluación “se refieren a dos atributos esenciales: 1) diseños que preservan la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional 2) actividades que en sí mismas tienen integradas la evaluación” (Álvarez, 2005).

Frente a las innovaciones curriculares instaladas hoy en la educación superior chilena, para identificar y comprender las buenas prácticas evaluativas, se hace necesario distinguir entre la evaluación tradicional y aquella con base en competencias.

Ruiz (2008), indica que “...La evaluación tradicional se caracteriza por:

- Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.
- Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen
- Generalmente se hace con el fin de ver quiénes aprueban o reprueban una asignatura.
- Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros
- Establecida por el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.
- Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje.
- Son escasas las oportunidades para el automejoramiento pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.
- Se asume como un instrumento de control y de selección externo.
- Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.
- Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro.

En tanto, la evaluación con base en competencias:

- Se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo (producto integrador)
- Toma como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional).
- Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, independientemente del contexto en que se lleve a cabo (inicial, final o en un determinado proceso de certificación)
- Debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisar la evaluación, para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos.
- La evaluación con base en competencias es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar; construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral; definir el tipo de evidencias que se deben presentar; establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación; analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de

reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación...”

En el ámbito educacional, los enfoques curriculares actuales asumen dentro de sus características el concepto de flexibilidad curricular, entendiendo como tal, en términos generales “la posibilidad de establecer relaciones múltiples y dinámicas”. La aplicación de tal concepto se extiende en la práctica mucho más allá de lo curricular, es el caso de una institución que posee “flexibilidad institucional” cuando es capaz de ofrecer respuestas diversas frente a la mejora continua de su gestión o es el caso de un docente que evalúa el aprendizaje de sus estudiantes considerando para enfrentar sus diferencias individuales, los distintos tipos, instrumentos y procedimientos de evaluación que mejor se les adaptan.

Contera (2000) manifiesta que “... *la innovación crítica no se reduce a la introducción de cambios macrocurriculares (...). Implica un nuevo paradigma de formación, de conocimientos y aprendizajes, sustentado en ejes transversales y programas flexibles*”, lo que se relaciona con la idea de flexibilidad en formación, contextos y procesos educativos.

La presencia de la flexibilidad se materializa en situaciones de innovación y cambios, por ejemplo, en los diseños curriculares basados en competencias o en los cambios desde una evaluación tradicional a una auténtica. El docente cumple un rol fundamental en esta materialización conceptual de estos cambios, pues será el que implemente procesos en los cuales la flexibilidad tomará forma y realidad, cumpliendo los objetivos últimos que la educación de hoy le señala.

El acto de evaluar en innumerables ocasiones pasa a ser un hábito donde se repiten modelos sin una acción reflexiva sobre los paradigmas implícitos y explícitos contenidos en ese acto. Estos paradigmas forman parte de la cultura social e institucional. Y por ello deben ser relevados y asumidos por la comunidad que los vivencia y promueve.

Ejemplos de prácticas evaluativas

En octubre del año 2012, en Chile se realizó el seminario denominado “Buenas prácticas de Evaluación de aprendizajes en Educación Superior”, organizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. De lo presentado en esa oportunidad, se recogen las siguientes experiencias evaluativas con sus aspectos más relevantes:

TABLA 2.

ASPECTOS RELEVANTES DE EXPERIENCIAS EVALUATIVAS

Seminario “Buenas Prácticas de Evaluación de aprendizajes en Educación Superior”	Estrategias Evaluativas
Universidad Católica de Temuco: “Evaluando competencias genéricas”	Talleres, clase expositiva, lectura reflexiva, producción de contenido, foro, debate. Retroalimentación continua Autoevaluación Indicadores y criterios claros.
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez “Microteaching: estrategia de evaluación entre pares para retroalimentar competencias requeridas en la construcción de explicaciones científicas”	Método Indagativo Práctica permanente de evaluación entre pares (coevaluación)
Universidad del Bío -Bío Uso del UVE de Gowin: instrumento de evaluación de habilidades de indagación científica en estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales	Método Indagativo Resolución de problemas Autoevaluación Mapa conceptual Metacognición.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso El estudio de caso: una estrategia evaluativa para la asignatura Investigación de Práctica Pedagógica	Estudio de Caso autoevaluación Estudio de Caso Práctica reflexiva
Universidad Alberto Hurtado “Círculo evaluativo para la regulación del aprendizaje del diseño didáctico disciplinar”	Evaluación contextualizada Evaluación diagnóstica Talleres Retroalimentación individual y colectiva Metacognición
Universidad de Chile “El ECOE (examen clínico objetivo estructurado) como estrategia de evaluación de competencias, en un currículo basado en competencias”	Sistema de tutoría docente. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Examen clínico objetivo estructurado (ECOE) Evaluación de competencias a partir de situaciones clínicas.

Seminario “Buenas Prácticas de Evaluación de aprendizajes en Educación Superior”	Estrategias Evaluativas
Universidad Finis Terrae (UFT) “Proceso de medición Intermedia de competencias: una instancia de evaluación estratégica”	“Un proceso evaluativo sustentado bajo el paradigma de la “Evaluación Auténtica o Contextualizada” Retroalimentación continua Evaluación de competencias de especialidad, asociadas a las distintas disciplinas.
Universidad del Desarrollo “Integración de aprendizajes en alumnos de primer año: innovación metodológica y evaluativa”	Evaluación progresiva del trabajo escrito Retroalimentación Coevaluación autoevaluación Taller tutorial.
Universidad Católica del Maule “Percepción de los profesores universitarios de la Universidad Católica del Maule sobre los enfoques evaluativos que subyacen a las prácticas docentes”	Organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagrama causa efecto, línea de tiempo, etc.) Presentaciones orales, desarrollo de proyectos, realización de portafolios, pruebas escritas, etc.). Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). Evaluación contextualizada
Universidad Católica de la Santísima Concepción “Evaluación de la física en el contexto del futuro profesional”	Considera la evaluación y desarrollo en el aula, en coherencia con las características y conocimiento del perfil de ingreso de los alumnos y con un proceso docente que integre contenidos y evalúe lo que se enseña. Resolución de problemas
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso “El desafío de evaluar a alumnos de primer año de Ingeniería de Ejecución Informática”	Evaluación de procesos: rúbrica Retroalimentación continua Coevaluación Autoevaluación Resolución de problemas

Seminario “Buenas Prácticas de Evaluación de aprendizajes en Educación Superior”	Estrategias Evaluativas
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso “Exposición del portafolio de práctica para el seguimiento de las competencias del perfil de egreso: sistematización de la experiencia en la carrera de Educación Parvularia PUCV”.	Portafolio de Práctica Retroalimentación continua Evaluación de desempeños Indicadores para establecer logros de resultados de aprendizajes Tutorías Prácticas Reflexivas Exposición oral Evaluación de procesos
Universidad de Chile “Innovación curricular en la facultad de Artes de la Universidad de Chile Métodos y herramientas de evaluación en un curso de formación básica transversal”.	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Los elementos y recursos priorizados son: pautas, rúbricas, videos, registros, TIC. Evaluación Colaborativa, los elementos distintivos para apoyar y monitorear el aprendizaje son: diálogo, criterios, análisis, comunicación. Retroalimentación para la mejora, socialización de aciertos y errores. Ayudantías. Monitoreo del avance de acuerdos a resultados obtenidos.

En síntesis, las experiencias evaluativas que expusieron las universidades participantes del seminario, expresaron distintas perspectivas de la evaluación de los aprendizajes que concuerdan en que el tipo, función y herramientas de la evaluación eran determinantes a la hora de valorar los procedimientos evaluativos como buenas prácticas, pues del cumplimiento de los criterios de las mismas, se desprenden su valoración, calificación y calidad.

De la lectura de estos resúmenes se infiere que la evaluación valora los procesos de aprendizaje y exige nuevas formas de abordaje en los *procedimientos* y en la aplicación de los *instrumentos* que proveerán de información para la *toma de decisiones*. Estos procedimientos e instrumentos, por ser *innovadores*, precisan, por parte de las y los docentes, de una comprensión cabal de sus alcances y limitaciones, de modo que su implementación, procesamiento y uso de los datos que proporcionan, reúnan condiciones de alta calidad.

Asimismo, otro criterio importante en las buenas prácticas evaluativas que se visualiza en las presentaciones, es la *reflexión continua* del estudiante, que lo hace responsabilizarse de su propio aprendizaje y a la vez dominar ciertas estrategias *metacognitivas* que le permiten tomar conciencia sobre qué, cómo

y para qué se está aprendiendo, lo que demuestra un papel activo frente a su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las experiencias de evaluaciones auténticas son consistentes con el uso de diferentes herramientas evaluativas tales como el *portafolio*, que permite evaluar el producto y el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo, en sus primeras etapas. De este modo, constituye una actividad formadora que permite *regular* los aprendizajes, es decir, comprenderlos, *retroalimentarlos* y mejorar los procesos involucrados en ellos.

Por último, un criterio que está presente en todas las exposiciones bajo una mirada de evaluación auténtica, es la *autoevaluación* que ofrece al estudiante oportunidades para que este autorregule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso.

En síntesis, de la revisión y reflexión que se realizó posteriormente con relación a las experiencias presentadas en el Seminario, se puede reconocer:

- que las prácticas evaluativas presentes en la educación superior han transitado paulatinamente, desde aquellas tradicionales hacia nuevas prácticas más variadas e innovadoras, relacionadas con un nuevo paradigma educativo;
- que el foco de la evaluación va más allá de contenidos programáticos, poniendo énfasis en evaluación de competencias, sean estas genéricas o específicas, en niveles iniciales, intermedios o finales, buscando integración o profundización de saberes en diversas disciplinas e instancias del proceso formativo en carreras de pregrado;
- que las prácticas evaluativas que se incorporan en estas experiencias son en su mayoría de desempeño y de carácter auténtico, lo que demuestra un cambio importante en las prácticas evaluativas en educación superior.

Aunque es solo una muestra de experiencias, es promisorio, pues nos hace suponer que el cambio paradigmático que abarca todos los elementos curriculares involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, está progresivamente avanzando en su instalación e implementación.

MARCO METODOLÓGICO

Con la finalidad de comprender de manera más acotada el fenómeno educativo de esta investigación es que el Grupo Operativo a cargo del desarrollo del proyecto, consideró necesario aportar también con una mirada investigativa de carácter cualitativa. Su uso permite a los investigadores profundizar el cómo y el porqué de los fenómenos sociales. Para ello se utilizan métodos y técnicas que privilegian la aproximación a los contextos y sujetos de un modo cercano y particular realizando el ejercicio de comprensión interpretativa de los comportamientos de los diversos grupos humanos, entregando valor y sentido a ello, oponiéndose a las generalizaciones de la realidad.

La construcción de la información se va elaborando desde la relación e interacción entre investigador y sujeto investigado. Para LeCompte la investi-

gación cualitativa se define como “...*descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos...*” (Pérez; 2004).

Los métodos cualitativos se caracterizan por la descripción y comprensión de los fenómenos que ocurren en la realidad presente, buscando conocer y develar los significados que los sujetos dan a su experiencia, para ello se requiere realizar una reconstrucción de significados que surja desde la narración que se hace de estos. La información que se va recogiendo y textualizando permite realizar un análisis permanente, a través de una relación sistémica entre trabajo de campo, entrevistas, registros, redacción y análisis.

En este estudio, se acordó realizar un Estudio de Caso denominado: “*Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas*”. A continuación se presentan las principales acciones metodológicas realizadas:

Problematizar la realidad

De ese modo, elaborar un problema de investigación, el cual está siendo comprendido desde los aspectos teóricos de quien investiga.

El problema investigado surge de la realidad curricular presente en muchas de las universidades chilenas, en las cuales se ha diseñado e implementado, en algunos casos, el modelo basado en competencias y resultados de aprendizaje, aunque todavía es escaso el conocimiento sobre qué sucede con las prácticas docentes y especialmente evaluativas en relación a su concordancia con el paradigma curricular, coherencia que debiera darse en lo que se considera en este estudio una buena práctica evaluativa. Las preguntas que surgen de este problema tienen relación con cuáles son las características que presentan las prácticas evaluativas presentes en los casos estudiados y si con ellas se conforma una buena práctica.

Identificar los límites de la investigación

La etapa siguiente se centra en identificar los límites de la investigación para definir el tipo o diseño de investigación, así como las que serán utilizadas.

Se identifica entonces el Estudio de Caso como la mejor alternativa, dado que “...*representa particularidades y singularidades donde se privilegian los límites del tiempo y el espacio del inter/sujeto/objeto de estudio...*” (Díaz y otros; 2011).

El estudio de caso se funda en el principio comprensivo-explicativo y se ubica en las ciencias de carácter ideográfico, dado que su objetivo es obtener información relevante del tema investigado, a partir de situaciones particulares. Si bien existen variadas tipologías, en esta investigación se utilizó la propuesta elaborada por Yin, donde el tipo utilizado en esta investigación, se denomina: “*Múltiples casos, diseño incrustado: se persigue la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para*

obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación. Realizados con dos o más unidades de análisis.” (Díaz y otros; 2011).

Como primera actividad del trabajo de campo realizado, el equipo investigador definió la realización de cuatro casos de estudio (A, B, C, D) presentes en universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. En las cuatro universidades definidas que aceptaron la invitación a participar, seleccionaron las carreras que cumplían con los criterios de inclusión determinados por el equipo investigador y que se constituirían en el objeto de estudio.

Elaborar criterios de inclusión

Estos criterios indican qué características deben tener quienes conformen el colectivo de estudio.

Los criterios elaborados para constituir el colectivo de estudio y que dicen relación con el problema planteado, apuntan a las características o atributos que deben estar presentes en aquellas carreras universitarias que al equipo investigador le interesa conocer. Estos son los siguientes:

- Carrera que se encuentre diseñando o implementando una innovación curricular,
- Con acreditación vigente,
- Que tenga tasas de aprobación, iguales o superiores al indicador estratégico institucional,
- Que pertenezcan a las siguientes áreas: Salud, Educación, Ingeniería, Arte,
- Que acepten colaborar en la investigación.

A continuación, se da conocer el colectivo de estudio.

TABLA N° 3.

COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN Y ACTORES CONSULTADOS.

Caso	Área	Carrera	Actores consultados
A	Salud	Terapia Ocupacional	Docentes y estudiantes de cada carrera en estudio
B	Educación	Educación Diferencial	
C	Ingeniería	Ingeniería Civil	
D	Arte	Diseño Gráfico	

La primera acción aludida se realizó entre los meses de abril y mayo implicó identificar a las carreras universitarias que presentarían los criterios de inclusión previamente definidos para conformar el colectivo de investigación. Este quedó conformado por:

- ocho docentes universitarios ubicados en el rango etario de 40 a 55 años, los cuales realizan acciones docentes en el nivel inicial, intermedio y final de la carrera en la cual prestan servicios;
- profesionales que entregaron sus relatos a través de entrevistas semi-estructuradas y
- 38 estudiantes, ubicados en el rango etario de 17 a 25 años, los que participaron en los diversos grupos focales que se realizaron. Los alumnos y alumnas presentes en los distintos casos analizados pertenecen a cursos diferentes, asegurando de ese modo, tener la voz de estudiantes recién ingresados, de nivel intermedio y de nivel final de sus respectivas carreras.

Definición de las técnicas de recolección de información utilizadas

Con la finalidad de obtener la información necesaria de los dos actores sociales involucrados, estudiantes y académicos, se acordó usar las técnicas de recolección de información denominadas Entrevista Semiestructurada y Grupo Focal, en atención a lograr acercarse al colectivo de estudio de manera más asertiva.

Entrevista semiestructurada

Según Fontana y Frey (2005) “...la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”. Al respecto, Hernández Sampieri y otros (2003) afirma que “las entrevistas semiestructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados”. En un sentido más amplio, Alonso (2007) indica que: “(...) *la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación*”.

Según Goetz y LeCompte lo más aconsejable (en la entrevista) “es buscar y seguir protocolos utilizados con fines y para cuestiones distintas, compatibles con marcos teóricos y modelos de investigaciones diferentes y aplicables a escenarios diversos, es decir, buscar las que sean consistentes con los fines y diseño de la investigación que se esté llevando a cabo” (Pérez; 2004).

Grupo focal

El segundo instrumento utilizado es el llamado Grupo focal o de discusión. “Patton (en Flick; 2007) define la entrevista grupal de la siguiente manera: “La entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico, los grupos son normalmente de seis a

ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas”. Asimismo, ve la entrevista de grupo de discusión como una técnica de recolección de datos cualitativa sumamente eficiente que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas.

Elaborar las categorías de análisis

Las categorías de análisis que expresan los temas o tópicos esenciales que guiarán el proceso de levantamiento de información (lo que en lenguaje cuantitativo se conoce como las variables de investigación) y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos.

Se identifican dos maneras de elaborar las categorías y sus respectivas subcategorías de análisis estas son: *categorías apriorísticas*, es decir, que se elaboran al inicio del proceso investigativo y que surgen de los objetivos y sus correlativas preguntas de investigación, las que también se conocen como “conceptos objetivadores” y *categorías emergentes*, que son las que surgen en el proceso investigativo, denominadas igualmente como “conceptos sensibilizadores”. Es importante destacar que no son excluyentes, ni es obligatorio que estén ambos tipos de categorías presentes en una investigación. (Elliot, 1990). Este proceso implica, además, que el equipo investigador para cada categoría de análisis, elabora una definición operacional que surge de una revisión teórica realizada previamente. También existe para cada categoría de análisis, una definición conceptual, que refiere con mayor fuerza a lo que se conoce desde la lengua tradicional (diccionario) y los aspectos teóricos seleccionados. A continuación se presenta un cuadro que recoge las categorías y subcategorías, apriorísticas y emergentes que condujeron el proceso de conocimiento del fenómeno educativo investigado:

TABLA 4.
CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS Y EMERGENTES QUE
CONDUJERON EL PROCESO DE CONOCIMIENTO INVESTIGADO

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Subcategorías
1.- Coherencia evaluativa	Grado de integración lógica de los componentes de un plan de estudios específico, en directa relación con la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existente como metas finales al egreso del plan de estudios cursados (López, 2011)	La correspondencia entre las concepción educativa y evaluativa, a nivel instruccional	<p>Docentes:</p> <p>Sb1: Concepción de coherencia evaluativa con foco en el desarrollo de competencias.</p> <p>Sb2: Prácticas evaluativas relacionadas directamente con la concepción de aprendizaje del propio profesor.</p> <p>Sb3: Concepción de coherencia evaluativa con énfasis en los intereses de los estudiantes.</p> <p>Estudiantes</p> <p>Sb1: concepción evaluativa con foco en el desarrollo de los estudiantes.</p> <p>Sb2: Coherencia evaluativa con foco en la calificación.</p>

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Subcategorías
<p>2.- Flexibilidad evaluativa</p>	<p>Un indicador de buenas prácticas evaluativas del docente que considera los ritmos, estilos y características de aprendizajes propios de cada estudiante, considerando referentes y criterios de evaluación como a las circunstancias propias de cada proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Estilos y sistemas evaluativos del docente en relación a la variedad de estrategias, técnicas e instrumentos, que utiliza en función de las características y necesidades de aprendizaje, identificadas en los estudiantes.</p>	<p>Docentes:</p> <p>Sb1: Variedad de tipos, instrumentos, procesos y procedimientos de evaluación que utilizan los docentes en su quehacer pedagógico</p> <p>Sb2: Las evaluaciones diagnósticas y formativas: su importancia por la aplicación sistemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Sb3: Instrumentos centrados en el desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.</p> <p>Estudiantes:</p> <p>Sb1: Variedad de instrumentos de evaluación aplicados.</p> <p>Sb2: Instrumentos con exigencia progresiva para evaluar el desarrollo de competencias.</p> <p>Sb3: Validación de los instrumentos evaluativos con participación de los estudiantes.</p>

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Subcategorías
<p>3.- Retroalimentación desde la evaluación</p>	<p>“...un proceso de diálogo mediante el cual el profesor le proporciona información al estudiante sobre el estado actual de su aprendizaje, a partir de evidencias[...] Este proceso de retroalimentación involucra criterios de calidad compartidos por el profesor y el estudiante, que le ayudan de forma más efectiva a visualizar y comprender sus metas de aprendizaje, asimismo lo guían para poder llevar a cabo un proceso de autoevaluación, que lo hace más consciente de su propio aprendizaje...” (Amaranti; 2010)</p>	<p>Utilización de los resultados de la evaluación y sus efectos e impactos en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes</p>	<p>Docentes:</p> <p>Sb1: Retroalimentación para integrar la formación del estudiante, con foco en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.</p> <p>Sb2: Retroalimentación que surge en diversos contextos y se realiza usando variadas modalidades.</p> <p>Sb3: Retroalimentación de carácter remedial.</p> <p>Sb4: Retroalimentación con foco en el desarrollo docente.</p> <p>Estudiantes:</p> <p>Sb1: Retroalimentación desde procesos dialógicos entre docentes y alumnos, donde estos últimos participan en la toma de decisiones respecto a la evaluación.</p> <p>Sb2: Retroalimentación desde los procesos de postevaluación que realizan los estudiantes, con o sin consulta a los docentes.</p> <p>Sb3: Retroalimentación en el marco de las supervisiones de práctica.</p> <p>Sb4: Aprendizaje que surge desde sus pares y en evaluaciones tanto generales como de ciclos.</p>

Aplicación de técnicas de recolección de información

El trabajo de campo continúa con la aplicación de los instrumentos de recolección de información, a saber, entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios y grupos focales destinados a los estudiantes, a cargo de los integrantes del equipo investigador, los que realizan las entrevistas de acuerdo a pauta general como guía de la entrevista y grupo focal a realizar, con el fin de alcanzar algún nivel de homogeneidad temática que oriente los discursos hacia el problema planteado. La aplicación de entrevistas y grupos focales dan como resultado un conjunto de grabaciones que son luego transcritas, para poder realizar el análisis de los discursos allí contenidos.

Procesamiento y análisis de la información

Con los hallazgos del trabajo de campo se procesa y analiza información obtenida.

Sin duda, el procesamiento y análisis de la información obtenida en el marco de una investigación cualitativa difiere en gran medida de los análisis de carácter cuantitativo, citando a Spradley: “...*Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones*” (en Cisterna, 2005). Los autores Rodríguez, Quiles y Herrera (2005), manifiestan que el análisis de información es la fase que sigue al trabajo de campo, y corresponde a una segunda etapa *analítica* de la investigación cualitativa, que se configurará en torno a tres aspectos que los investigadores consideran relevantes: *reducción de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones*:

Reducción de datos

Separación de unidades significativas según criterios temáticos, desde relatos obtenidos de académicos y estudiantes, teniendo como parámetro de búsqueda las categorías de análisis apriorísticas..

A continuación se presenta un ejemplo del trabajo operativo realizado para reducir la información obtenida y avanzar en el análisis hacia la construcción de las conclusiones.

TABLA 5.
EJEMPLO DE TRABAJO OPERATIVO

<i>Caso:</i> A B C D	<i>Entrevistado/a</i> (e-1, e-2....)	<i>Texto auténtico</i> <i>surge de los relatos</i> <i>transcritos</i>	<i>Ubicación</i> <i>texto</i> (p1, p2....)	<i>Unidad de contenido</i> <i>que refiere a un solo</i> <i>concepto que las</i> <i>representa.</i>
<i>Caso:</i> D	E-1	“...corresponde a un régimen colectivo, colectivo en el sentido de que es uno o más profesores para una cátedra con la participación directa cierto, de los alumnos...”	P-1	Concepción educativa de carácter colaborativo

Obtención de resultados

Consiste en la interpretación y análisis del contenido, según el tipo de análisis elegido. Una vez realizada la reducción de datos, fue posible conocer los hallazgos investigativos que surgieron de los relatos de académicos y estudiantes, los cuales fueron organizados, a partir de las categorías apriorísticas; desde allí fueron surgiendo las categorías emergentes informadas. Con toda esta información se da paso a la elaboración de conclusiones que darán respuesta al problema investigado.

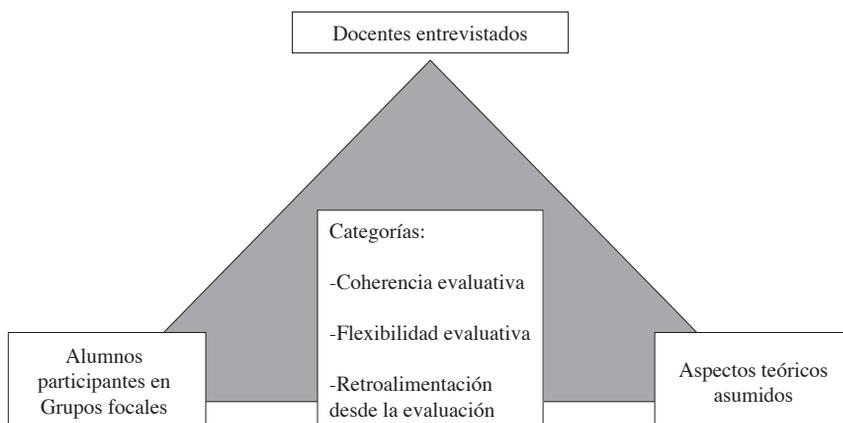
Verificación de conclusiones

El equipo investigador optó por la triangulación, usando para ello la información obtenida de los académicos, la obtenida por los estudiantes y los aspectos teóricos asumidos por el equipo. La información obtenida desde esas tres fuentes se constituye en el hilo conductor que permitió elaborar las conclusiones finales del Estudio de caso. Para asegurar la rigurosidad del estudio, se usaron criterios de validez (diversidad de informantes respecto al fenómeno investigado) y saturación informativa (cuando el entrevistado empieza a repetir información, es decir, ya no tiene más que decir sobre el fenómeno consultado (Rodríguez y otros, 2005).

En el Gráfico 1 siguiente, se ilustran los elementos triangulados y al interior, se señalan, las tres categorías sobre las cuales se busca investigar:

GRÁFICO 1.

ELEMENTOS TRIANGULADOS Y CATEGORÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN



ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Categoría Coherencia Evaluativa

Definición teórica

Para algunos autores, la coherencia se refiere a una estrecha correspondencia entre los recursos e insumos humanos y no humanos, entre los procesos y los resultados declarados por una unidad o institución. Así por ejemplo, en el ámbito educativo de nivel superior, se puede definir como el grado de integración lógica de los componentes de un plan de estudios específico, en directa relación con la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existentes como metas finales al egreso del plan de estudios cursado (López, 2011). Por su parte, De la Orden (2009), en un intento por abordar el concepto con énfasis en la calidad educativa, proporciona la siguiente aseveración: *“Las relaciones de coherencia entre los distintos elementos del contexto, input, proceso, producto y objetivos de la educación, constituyen la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad”*.

De acuerdo a esta conceptualización, la evaluación no queda al margen de esta relación, ya que se presenta como un elemento significativo para la promoción y la calidad de la educación en cuanto debe garantizar la coherencia y eficacia del sistema en general. Así lo expresan muy bien las siguientes palabras: *“Si los criterios y modos de evaluación movilizan los procesos educativos hacia objetivos no coherentes con las metas formalmente establecidas, la evaluación se constituye en el mayor obstáculo de la calidad”* (De la Orden, 2009).

Los aportes anteriores permiten concebir la idea que para propiciar la calidad y cambios en la evaluación es imprescindible considerar su estrecha relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, es posible determinar que las prácticas evaluativas evidenciadas en las universidades deben estar permeadas de este elemento prioritario en todo proceso educativo –la coherencia–, el que este estudio trata de abordar en cuanto se le considera como uno de los principios de base para la caracterización de las buenas prácticas evaluativas en educación superior.

Definición operacional

En una definición operacional, la coherencia evaluativa se define como la correspondencia entre las concepciones educativas y evaluativas a nivel institucional y a nivel docente.

Entrevistas a docentes

Al analizar con mayor profundidad los registros de entrevistas de los docentes representativos de esta categoría, se descubren subcategorías emergentes, que dan cuenta de especificidades de los procesos de coherencia en la evaluación. En adelante, estas se exponen e interpretan a partir de las evidencias seleccionadas por su importante significatividad.

En las citas seleccionadas, los casos se identifican con C (caso) y la A, B, C o D se refieren a las distintas carreras universitarias donde se realizaron las entrevistas; la E alude al entrevistado y es seguida por el número asignado al entrevistado y finalmente, la P alude al párrafo del texto codificado de donde se extrajo la cita, el cual también es identificado con un número. Los textos de las entrevistas, ya codificados, podrán ser consultados a través de la página web de CINDA

- Subcategoría 1: “Concepción de coherencia evaluativa con foco en el desarrollo de competencias”.

“... donde el docente, en este caso,... permite acompañar, generar las instancias para que el alumno pueda descubrir conjuntamente y desarrollar ese potencial que está próximo, pero todavía no está desarrollado y en ese sentido...me gusta trabajar mucho con los alumnos las experiencias un poco, de manera de conocerlos con cierta profundidad, para ver cuáles son sus características y poder acompañarlos en su desarrollo.” (CA-E1-P4).

“... yo entiendo que... la universidad concibe al proceso de enseñanza de aprendizaje como ...un proceso, como profesional docente uno desarrolla o aplica las competencias que en realidad tiene para que los alumnos construyan su propio conocimiento y desarrollen las competencias que se espera de cada perfil.” (CA-E1-P3).

“... Mi concepción evaluativa como docente se enmarca naturalmente en la concepción de la institución que trabajo, donde relevo el desarrollo

la estimulación de la conformación de competencias en mis estudiantes a través de la exposición a distintas experiencias de aprendizaje, práctica conceptuales que se vinculen con el saber, el saber hacer, saber ser y yo diría por sobre todo aprender a conocer, como se autoforman y desarrollan aprendizaje autónomo.” (CB-E2-P2).

Pablos y González (2007) consideran que una buena práctica es la innovación que permite mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en un determinado sistema. Estas importantes señales que aportan los autores, se relacionan con algunos de los discursos captados en las entrevistas a docentes donde se observa en ellos concepciones educativas de un trabajo académico orientado, fundamentalmente, a que exista coherencia entre el desempeño que se busca y que tiene su base en el marco curricular y el tipo de desafío que este construye asociado a una concepción educativa en el desarrollo de competencias. Es posible también evidenciar que las competencias están focalizadas en el desempeño, por lo tanto, ello permite a los estudiantes una selección del gran bagaje de conocimientos para integrarlos a la experiencia práctica. Es decir, la demostración de competencias actúa como un mecanismo para mejorar la coherencia evaluativa.

Por lo tanto, es posible establecer en los relatos de los docentes la concepción de competencia como resultado de aprendizaje que supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, aspectos altamente significativos para proyectar el futuro profesional y personal de sus estudiantes.

- Subcategoría 2: Prácticas evaluativas relacionadas directamente con la concepción de aprendizaje del propio profesor.

“Para mí lo más importante es que los estudiantes realmente aprendan y para que eso suceda significa que en este caso, yo como docente, tengo que poder hacer un encadenamiento entre o con ello, yo quiero que el estudiante aprenda sus propios procesos cognitivos, yo creo que ahí está el juego”. (CB-E3-P3).

“...al concebir la evaluación como parte del aprendizaje, tanto la instalación, en este caso, yo en mis prácticas pedagógicas se produce un espiral que el estudiante y en este caso yo como profesora, establezco acuerdos con los estudiantes, entonces ellos siempre están visualizando que aquello que yo enseño es aquello que yo voy a evaluar y siempre estoy validando aquellos criterios con ellos” (CB-E3-P4).

“Yo creo que yo soy coherente, no puedo hablar por los demás, o sea, creo firmemente en una evaluación centrada en el aprendizaje, en la transparencia de los criterios en que el estudiante tiene la posibilidad de no estar de acuerdo con determinados aspectos de evaluación, me parece que el estudiante debe conocer los criterios con anterioridad, que los profesores deben revisar los trabajos con los estudiantes para que comprendan los criterios de evaluación, entonces, creo eso sí, enmarca todo dentro de una concepción auténtica de una evaluación dialógica que es lo que pretende la universidad en su modelo educativo” (CB-E3-P8).

De acuerdo a lo señalado por Villardón (2006), la evaluación es una función fundamental del docente. Supone una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe aplicar a las situaciones de evaluación que se le presenten. Desde este punto de vista, la concepción de aprendizaje que tenga el docente será fundamental a la hora de planificar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes y en donde la evaluación constituye la instancia formativa y verificadora de los resultados de aprendizajes de los alumnos.

Al respecto, en los relatos de docentes, extraídos de las diversas entrevistas, se puede verificar que las prácticas evaluativas llevadas a cabo por estos, están en estrecha relación con la forma en que ellos conciben el aprendizaje, de los elementos que lo condicionan, de su funcionalidad y de los impactos en la vida de sus estudiantes. Así por ejemplo, el docente del primer relato pone énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos de sus estudiantes, en que ellos estén conscientes de ese proceso, ya que para él, lo más importante es que el alumno aprenda. A su vez, el segundo relato denota en la profesora una concepción evaluativa directamente relacionada con lo que se enseña. Por otro lado, el tercer relato nos evidencia una concepción de evaluación en relación directa con el transparentar con los estudiantes criterios y procedimientos. En todos los casos, se aprecia una idea de aprendizaje colaborativo en que el proceso se construye tanto por estudiantes como por docentes.

Para enfatizar aún más la idea anterior, es conveniente resaltar que es imperioso abordar esta situación, que por lo general parece ser muy desigual, desde la perspectiva de la profesionalización del docente, ya que es en este contexto donde se sitúa la formación para un eficaz ejercicio de la función evaluativa de estos.

- Subcategoría 3: Concepción de coherencia evaluativa con énfasis en los intereses de los estudiantes.

“...creo yo que los estudiantes debieran también tener una participación incluso en la evaluación de cómo quieren que sean evaluados...” (CC-E1-P10)

“...que mi tipo de enseñanza tiene que adaptarse a los alumnos...” (CA-E3-P4)

“...tú puedes hacer un tipo de...de docencia digamos y de repente viene otro grupo que es mucho más pasivo, que requiere ser más guiado, etc. Yo voy aprendiendo en realidad cómo tiene que adaptarse, ahí voy construyendo con ellos y es el ritmo de ellos lo que necesito para lograr los objetivos de...distintas asignaturas” (CA-E3-P5).

El proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, debe propiciar para estos, la oportunidad de contar con las condiciones necesarias para identificar sus necesidades e intereses de aprendizaje elaborando sus propios constructos en función de ellas. En relación a las influencias motivacionales sobre el aprendizaje, afirman que la conciencia de sí mismo y las creencias acerca del control, la competencia y la aptitud personal, además de la profundidad y la amplitud de la información procesada, y el qué y cuánto

se aprende y se recuerda, se ven influidos por la claridad y la preeminencia de los valores, los intereses y las metas personales de los estudiantes. De esta manera, el proceso evaluativo no queda al margen de esta situación, ya que la evaluación se vuelve mucho más pertinente y relevante cuando los alumnos han experimentado su proceso de aprendizaje en forma más directa y vivencial. Los mismos autores señalan que para aumentar la motivación, la curiosidad, la creatividad y el pensamiento de orden superior se ven estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y útiles, que entrañen un grado de dificultad y novedad óptimo para cada alumno. (Mc Combs y Whisler, 1997).

Los relatos anteriormente presentados son validados por los autores, ya que evidencian el interés por practicar una evaluación más auténtica, capaz de indicar que lo que aprenden los estudiantes tiene que ver estrictamente con el mundo real en el que se desenvuelven aumentando la percepción sobre la utilidad de lo que se le pide que aprendan y por tanto lo demuestran en sus resultados.

Los tres relatos presentados dan cuenta que los docentes conciben la evaluación en estrecha relación con los intereses y necesidades que los propios estudiantes demostraron por su aprendizaje durante todo el proceso. En este punto destaca el primer relato cuyo docente enfatiza en su convicción de generar altas instancias de participación de sus estudiantes en la toma de decisiones especialmente en cómo ser evaluados. Destaca también, por su parte, el tercer docente presentado, quien enfatiza la capacidad de adaptación que debe evidenciar el profesor en cuanto a considerar el ritmo y estilos de todos sus estudiantes para estimar el aprendizaje alcanzado al momento de la evaluación.

Grupos Focales con Estudiantes

Al analizar con mayor profundidad los registros resultantes de los grupos focales desarrollados con alumnos de las cuatro carreras del estudio, se descubren las siguientes subcategorías emergentes:

- Subcategoría 1: Concepción evaluativa con foco en el desempeño de los estudiantes.

“..lo que les importa a los profesores es la forma en la que ven los problemas y los alumnos no lo entienden igual a pesar que les preguntan muchas veces...” (CC-F1-P30)

“El Taller Pedagógico es algo distinto si, o sea, se ven otras cosas, tiene que ver con las prácticas, ciento por ciento, la práctica es algo que nos rige a todos y es como lo más importante de la carrera porque es en la única instancia que sabemos aprender de las otras cátedras, lo ponemos en práctica, las practicamos, entonces es sí o sí, si el taller pedagógico nos ve como nos desenvolvemos con la gente, con los niños, con los directores, con los profesores, entonces nos evalúan más como personas, se podría decir, como ente independiente” (CB-F1-P14).

La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Cabe recordar, no obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan solo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. (De Miguel; 2005.) Dicha conceptualización lleva a reflexionar sobre una cuestión central relativa a la concepción evaluativa con foco en el desempeño de los estudiantes y que presenta como foco de interés buscar evaluar lo que se hace entendiendo cómo se sucede el desempeño en un contexto y situación determinada, como también identificar las relaciones existentes entre lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Este soporte conceptual entregado por el autor puede verse reflejado en los relatos presentados anteriormente de diversos estudiantes participantes de los grupos focales de las universidades participantes de la investigación. De esta manera, uno de ellos, específicamente del caso B, enfatiza en un elemento muy propio de la evaluación basada en el desempeño, que es la Práctica (Taller Pedagógico); instancia que le permite verificar y aplicar en el mundo real sus conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación disciplinaria.

- Subcategoría 2: Coherencia Evaluativa con foco en la calificación.

“En principio, el primer año se parte con Taller y concentra la mayor cantidad de créditos de la carrera, pero ya de segundo año en adelante se empiezan a disgregar los ramos, se empiezan a separar los créditos, entonces, el primer año era como una evaluación anual, teníamos una nota a fin de año” (CD-F1-P47).

“Era después que te evaluaron el proceso, te van diciendo como vas pero a fin de año lo que vale es la nota”(CD-F1-P52) “Igual que cada entrega tiene valor y al final todo lo que entrega el primer trimestre va a tener la nota que nos van a dar en el próximo semestre” (CD-F1-P60)

“Pero en general ese como discurso que dan ellos, siempre va con la misma temática es como de acá, con lo de la escuela, acá todos los trabajos son así” (CD-F2-P166).

Tal como lo señala Sánchez y otros (1996) “La evaluación resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas, en gran medida subjetivas, pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos profesores”.

Los comentarios y opiniones entregadas por los estudiantes del Caso D, revelan una concepción de evaluación, que a juicio de estos, se vincula directamente con la calificación, es decir, se busca generalizar los resultados, los

profesores solo se interesan por el resultado calificado, se piensa en un proceso de aprendizaje, pero al final, se mide únicamente con una nota y se intenta establecer ciertas leyes que son aplicables a todas las situaciones educativas, sin considerar el progreso de cada uno de los estudiantes.

Se puede desprender de lo señalado que la evaluación es, tanto para profesores como para estudiantes. La evaluación implica realizar un juicio objetivo sobre la capacidad de los estudiantes en un momento y situación determinada. De acuerdo a Sanchez *et al.* (1966) la calificación debe ser “una estimación de los logros de cada estudiante, una indicación del logros de los aprendizajes estipulados. Esto es, la calificación no puede tener una función comparativa y discriminatoria, en la que la valoración de un estudiante depende de los resultados de los demás, atendiendo a una “norma” que aproxima las calificaciones a una gaussiana

Triangulación de información

En los procesos de análisis que surgen desde los antecedentes provenientes de las entrevistas docentes y grupos focales de estudiantes de las cuatro carreras profesionales consideradas en esta investigación, se descubren valoraciones concordantes respecto a la coherencia evaluativa:

Los docentes focalizan sus concepciones sobre la coherencia en el proceso evaluativo en función de lo que se espera y de la importancia que hoy día adquiere para sus instituciones, apuntar hacia una educación de calidad, dentro del cual su rol como docentes es de alta significación para validar los diversos logros de los estudiantes y orientar su evaluación para el aprendizaje. De esta forma, se observa una significativa tendencia a valorar sus prácticas evaluativas enfatizando en su naturaleza formativa, donde se innova en prácticas que promueven la comprensión y respeto por los distintos estilos y ritmos de aprendizajes de todos sus estudiantes. De esto es posible desprender que los docentes cuentan con una concepción bastante acertada sobre los principios fundamentales de lo que significa y requiere una evaluación para el aprendizaje.

Por otra parte, los docentes entrevistados dejan entrever que sus prácticas evaluativas están en estrecha correspondencia con sus propias concepciones sobre el aprendizaje, aspecto que logra evidenciarse en posturas de índole psicológica, política, social y ética del docente y que manifiestan directa o indirectamente al referirse a aspectos netamente profesionales, como también al momento de referirse a sus propias creencias. En otras palabras, la forma en como se concibe y se lleva a cabo el proceso evaluativo, permite interpretar la concepción que el docente tiene acerca de cómo debe lograrse el aprendizaje en un contexto de calidad, aspecto tan exigido hoy en día.

Lo expresado anteriormente es validado por la siguiente argumentación: *“En la actualidad, se ha vuelto una verdadera necesidad tomar como objeto de estudio las concepciones de los profesores, por la enorme influencia que tienen sobre la práctica, en especial en el área de la evaluación, puesto que tradicionalmente se ha considerado como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. Sin em-*

bargo, la evaluación escolar es un proceso mucho más complejo, donde confluyen una gran variedad de aspectos, unos bastante explícitos y otros menos advertidos. Los primeros provienen desde la escuela y están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, aspectos que no solo orientan la evaluación sino que también la afectan. Los implícitos provienen desde los propios profesores quienes aplican criterios e implementan prácticas relacionadas con sus concepciones respecto de enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos.” (Vergara, 2011).

En términos generales, las concepciones de los profesores acerca de cómo confluyen hacia la evaluación de calidad son coherentes; consideran que se trata de una tarea compleja que requiere poner a prueba altas capacidades pedagógicas y profesionales, considerando que es posible mejorar sus prácticas metodológicas y docentes en general, las que muchas veces se ven limitadas por su propia incapacidad para realizar las adecuaciones pertinentes.

Por su parte, los estudiantes en este mismo aspecto, también consideran que la evaluación debe y está, en muchos casos, relacionada estrictamente con mejorar la calidad de la educación, especialmente de sus propios aprendizajes. Sin embargo, no siempre los docentes muestran coherencia entre lo que se ha enseñado, el cómo se ha enseñado y el para qué la evaluación. En este sentido, es posible también verificar en los relatos de los estudiantes la idea que aun, a pesar los esfuerzos realizados en esta materia, tanto por sus profesores como por la institución en general, no se cuenta con criterios claros de referencia para determinar el nivel de desarrollo real de sus capacidades, por tanto, tampoco aún se alcanza el nivel de transparencia deseado en cuanto a propósitos, forma y modalidad, aspecto que impide en muchos casos concebir a la evaluación en coherencia directa con los fines del aprendizaje planteados por su misma institución.

Por lo demás, tanto profesores como estudiantes, visualizan las prácticas evaluativas en relación directa con los requerimientos y planteamientos institucionales, declarados en los modelos educativos y perfiles de egresos, aspecto significativamente valorado por ambos agentes, por considerarlo altamente pertinentes para alcanzar los estándares de calidad exigidos. Tal es el caso de la práctica evaluativa con foco en el desarrollo y verificación de competencias de los estudiantes que está altamente sensibilizada y comprendida por ambos, instalada como práctica habitual en una gran cantidad de casos, y que a juicio de estudiantes y académicos, es pertinente en preparación para su futuro profesional en contextos laborales. Por esto, desde este punto de vista, es compartida y relevante especialmente para los estudiantes.

En cuanto a la conceptualización de la coherencia evaluativa con foco en los intereses de los estudiantes, tanto docentes como alumnos la consideran oportuna y relevante en pro de lograr aprendizajes de calidad. Se evidencia de esta manera el alto interés de un gran número de docentes por hacer partícipes del proceso evaluativo a sus estudiantes en cuanto a su participación en la definición de criterios, rúbricas y otros instrumentos que permitan equidad en el

trato y en la verificación real y contextualizada de los logros alcanzados. Asimismo, los docentes manifiestan la necesidad de respetar los intereses y necesidades de los estudiantes durante todo el proceso, por considerar tal aspecto, relevante a la hora de comprometer a sus estudiantes con su propio aprendizaje. Al respecto, casi la totalidad de los estudiantes que participaron de la investigación opina que su activa participación en la toma de decisiones sobre el qué, el cómo y cuándo evaluar denota una conceptualización de evaluación fundamentada correctamente en los nuevos paradigmas de aprendizaje, es decir, contextualizada, coherente, continua, dialógica, formativa e integral.

En síntesis, tanto estudiantes como docentes, tienen plena convicción que la evaluación para que sea coherente, debe ser parte sustancial del proceso enseñanza y aprendizaje en cuanto a los fines educativos como también a las actividades y estrategias didácticas empleadas, aun cuando se evidencien ciertas discrepancias en lo que se realiza con los referentes teóricos relacionadas especialmente con lograr una evaluación integral de los aprendizajes. Ejemplo de esto es la relación que hace la mayoría de los docentes, y que tiene que ver con asociar permanentemente la evaluación con la calificación, aspecto que principalmente a juicio de los estudiantes, le resta coherencia al proceso, ya que deja en evidencia un enfoque de evaluación centrada únicamente en la medición, como una herramienta de control meramente disciplinario y que deja de lado la concepción más teórica de la Evaluación Integral.

Categoría Flexibilidad Evaluativa

Definición teórica

De acuerdo a la bibliografía revisada no existiría una definición teórica específica acerca de lo que se entiende por Flexibilidad Evaluativa; sin embargo, definiciones asociadas al concepto buscado y relacionadas con las buenas prácticas evaluativas, otorgan el marco conceptual requerido para el análisis. Al respecto, Ainojovich y González (2011) señalan que *“Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura institucional. Por medio de ellas, se abre un modo de:*

- *comprender el sentido de la evaluación,*
- *dialogar,*
- *identificar qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor.*

En general, los docentes que llevan adelante buenas prácticas de evaluación tienen altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de sus alumnos, y generan un clima de confianza y de comprensión de los errores, ofreciendo tiempo para pensar y para resolver sin desdeñar la rigurosidad en los aprendizajes”.

Es importante resaltar que una buena práctica, como señala Donoso (2010) *“...debe estar documentada para servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos, es flexible, porque se adapta a las necesidades de*

sus clientes y/o los cambios en el contexto... Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados procesuales..., por otro lado, sistematiza y evalúa el conjunto de resultados obtenidos, utilizando indicadores que apunten hacia su efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad o flexibilidad”.

En tanto, Álvarez (2005), habla de *Flexibilidad Curricular* en el ámbito educacional entendiéndola como “...la posibilidad de establecer relaciones múltiples y dinámicas”. La aplicación de tal concepto trasciende lo curricular. Por ejemplo, una institución posee *flexibilidad institucional*, si ofrece respuestas diversas frente a la mejora continua de su gestión. Lo mismo ocurre cuando un docente evalúa el aprendizaje de sus estudiantes considerando los distintos tipos, instrumentos y procedimientos de evaluación que se adapten mejor a sus diferencias individuales.

Por otra parte, Glaser, Lesgold y Lajoie (1987), se refieren al tipo de evaluación predominante que han estudiado en diversas universidades para establecer las características identificadoras de buenas prácticas evaluativas, indicando que “*La calidad de los resultados de aprendizajes puede mejorarse substancialmente introduciendo aquella evaluación que permita prescribir mejoras en las actividades de los estudiantes tanto como en las prácticas docentes*”. Es importante asimismo saber si la evaluación cumple con las condiciones de organización, flexibilidad y accesibilidad, consideradas de importancia, en la literatura contemporánea.

Contera (2000) manifiesta que “*(...) la innovación crítica no se reduce a la introducción de cambios macrocurriculares (...). Implica un nuevo paradigma de formación, de conocimientos y aprendizajes, sustentado en ejes transversales y programas flexibles*”, lo que se relaciona con la idea de flexibilidad en formación, contextos y procesos educativos.

A partir de la teoría revisada se puede definir la “Flexibilidad Evaluativa” como un indicador de buenas prácticas evaluativas del docente que considera los ritmos, estilos y características de aprendizajes propias de cada estudiante, referentes y criterios de evaluación y las circunstancias propias de cada proceso de enseñanza y aprendizaje para establecer el qué y el cómo de la evaluación.

Definición operacional

En una definición operacional, la flexibilidad evaluativa se entiende como estilos y sistemas evaluativos del docente en relación a la variedad de estrategias, técnicas e instrumentos, que utiliza en función de las características y necesidades de aprendizaje, identificadas en los estudiantes.

Entrevistas a Docentes

Al analizar con mayor profundidad los registros de entrevistas de los docentes representativos de esta categoría, se descubren subcategorías emergentes, que dan cuenta de especificidades de los procesos de flexibilidad evaluativa. En adelante, estas se exponen e interpretan a partir de las evidencias seleccionadas por su importante significatividad.

- Subcategoría 1: Variedad de tipos, instrumentos, procesos y procedimientos de evaluación que utilizan los docentes en su quehacer pedagógico.

...“Mira, yo como estrategia... evaluativa uso mucho el tema de la autoevaluación..., no evaluó solamente con pruebas que es como más tradicional, sino trato de incluir, aunque es más pega, pero trato de incluir por ejemplo autoevaluación, trato de incluir evaluación con los pares, trato de incluir... evaluaciones de proceso y resultados, evaluaciones formativas... ¿Cuáles?, distintas estrategias que me permiten un poco que ellos se vayan dando cuenta del grado de desarrollo” ... (CA-E1-P27)

...”porque además ponen todo lo que han hecho en el semestre, todas las láminas, tomas las láminas con fundamento, la síntesis, las carpetas, las bitácoras, traen todo lo que han hecho, se trae a la sala, se monta una exposición, la exposición es parte de la evaluación porque saber colgar un objeto de diseño en el mundo es un problema para nosotros, la primera manera del problema es exponerlo en la exposición, si hay un problema es en la exposición” ... (CD-E2-P34)

...”Las escalas de evaluaciones vinculadas, también a, ya sea, a pautas de cotejo, escala de precisión son las que más uso” ... (CB-E2-P15)

En las evidencias se destaca que los docentes aplican estrategias evaluativas como la aplicación de autoevaluaciones y coevaluaciones, las que permiten fomentar la autonomía del aprendizaje del estudiante, ubicándolo en un rol protagónico, con una actitud positiva hacia el aprendizaje y promoviendo el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación; por otro lado, focaliza la flexibilidad, en el uso de los diferentes instrumentos evaluativos, que incorporados como estrategias en diferentes ámbitos se aplican a contenidos de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Subcategoría 2: Las evaluaciones diagnósticas y formativas: importancia por su aplicación sistemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

...”y ahí en ese momento hacemos una evaluación diagnóstica y le decimos bueno tú tienes estas capacidades para dibujar, te acercas a la observación porque primero nada de lo que ves en el espacio geoméricamente lo describes, tienes algunas habilidades gráficas y plásticas y estas van a ser tus fortalezas y estas van a ser tus debilidades” ... (CD-E2-P25)

...”la estrategia evaluativa que nosotros usamos es un acompañamiento del día a día, hasta las conversaciones que no son dentro del aula, estás de alguna manera transfiriendo información que es de carácter evaluativo, porque tú siempre le estás diciendo al alumno, mira hazlo por aquí hazlo por acá, incluso los alumnos se acercan para resolver problemas de otras asignaturas” ... (CD-E2-P37)

En estas evidencias los docentes destacan el manejo de instancias evaluativas de diagnóstico permitiendo al estudiante al inicio del proceso, darse cuenta de su capacidad real y a la vez, al docente, diseñar sus estrategias evaluativas acomodándose a la realidad del grupo y a las singularidades individuales. Por otro lado, las evaluaciones formativas que el docente incorpora en el proceso, le permiten estrategias de mejora permanente en beneficio o ayuda de sus estudiantes, invitándolos además a ser partícipes de su aprendizaje.

- Subcategoría 3: Instrumentos centrados en el desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.

“Entonces de primer a cuarto año, es muy coherente el proceso evaluativo porque tú siempre vas apuntando a fortalecer y valga la redundancia las fortalezas que el alumno tiene en términos de competencias disciplinares, valóricas y profesionales, y vas también mostrando cuáles son sus debilidades en las que debe trabajar”... (CA-E2-P10).

“...Por ejemplo, las preguntas, las situaciones de caso, situaciones de desempeño, situación de demostrar conocimiento duro de la profesión, lectura, todas son estrategias, ahora ¿qué técnicas? todas también, auto informe, pruebas, pautas de observación y dentro de los instrumentos pruebas de selección múltiples, pruebas de desarrollo, lista de cotejo, rúbrica, para registrar el desempeño del estudiante, no es que use una, son variadas formas”... (CB-E3-P15).

... “A ver, lo que pasa que mi quehacer docente, a partir de este modelo de trabajo, un poco más innovador, centrado en el aprendizaje del estudiante, requiere que las prácticas evaluativas vayan cambiando y en ese sentido uno va tomando como referentes la orientación en que han ido dando desde el servir y también ha ido gestionando estrategias de evidencia distintas, es decir, estrategia mucho más centrada en desempeño, vinculado en el análisis de algunos casos”... (CB-E1-P3).

En las tres evidencias se observa flexibilidad evaluativa, orientada a evaluar el desarrollo de competencias y desempeño del estudiante. En la primera opinión, el docente tiene claro en el proceso evaluativo, el desarrollo de competencias y releva la importancia de declararlas fortalezas y las debilidades en todo el proceso formativo del estudiante. Junto a este desarrollo de competencias, también adquiere valor el desempeño que va asociado en este caso a aprendizajes conceptuales de la profesión, la evaluación de estos desempeños lo realiza con criterios de evaluación definidos a través de variadas instancias e instrumentos aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje al estudiante, manifestando dejar las evidencias para su debido análisis.

En suma, la flexibilidad se manifiesta en los diversos aspectos que se evalúan. Esto es los distintos tipo de competencias (disciplinares, valóricas y profesionales), y en los diferentes tipo de instrumentos y técnicas empleadas para dar cuenta del desempeño del estudiante.

Grupo focal con estudiantes

Al analizar con mayor profundidad los registros resultantes de los grupos focales desarrollados a los estudiantes, se descubren las siguientes subcategorías emergentes:

- Subcategoría 1: Variedad de instrumentos de evaluación aplicados.

“...Yo creo que sí, en los procesos sí se evalúa de diferentes formas y diferentes evaluaciones como prueba, disertación, exposición, presentaciones, actuando y en diferentes momentos...” (CB-GF-P4).

A medida que los profesores se han ido dando cuenta de que a quinto año los compañeros llegan con falencias, han ido cambiando la metodología, entonces, ahora se hacen evaluaciones a través de modeling, por ejemplo juego de roles, hacen ese tipo de evaluaciones que son más prácticas...” (CA-GF-P1).

De acuerdo a la evidencia presentada por los estudiantes consultados, estos valoran positivamente cómo son evaluados, teniendo conocimiento de la variedad de tipos de instrumentos de evaluación que se les aplica, tomando en cuenta los procesos de aprendizaje y contenidos a evaluar. La evaluación es referida no solo a la calificación cuantificada, sino que se valora o se consideran varios elementos subjetivos, por ejemplo: opiniones, sentimientos, percepciones. Así, es posible evaluar y acreditar sin que existan *calificaciones* de por medio, en otras palabras, construir un proceso evaluativo que aporte al mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje.

- Subcategoría 2: Instrumentos con exigencia progresiva para evaluar el desarrollo de competencias.

“...yo pongo como ejemplo, a nosotros ahora nos hacen en segundo trimestre nos hacen investigar mucho y algo que en realidad uno aprende a investigar o buscar cosas como sea, pero ese encargo es una primera aproximación, pero el resto lo hace uno, a ver cómo te digo, la forma de evaluar es a través de la construcción propia” (CD-GF-P161).

“...en todas las etapas estamos en periodo de evaluación porque va presentando clase a clase tus avances, entonces es por eso que se me hace difícil pensar en cuando te evalúan porque siempre nos están evaluando, no con notas precisamente, o sea es un trabajo constante” (CA-GFP42).

“Aparte de las entregas finales, siempre nos dan como anticipado para que nos vayamos corrigiendo y así al final entregamos algo bueno, no algo como que ya esta semana tienes que entregar esto y si se equivocaron se equivocaron. Es un poco más de proceso” (CD-GF-P84).

En los tres casos mencionados, la elección de un determinado instrumento de evaluación y los niveles de desempeño se elegirán en función de los objeti-

vos y de las circunstancias que rodeen a esta, tiene que ver con los propósitos, el grado de estructuración, la amplitud de la evaluación, los recursos disponibles, el tiempo disponible, las personas implicadas, la obtención de los datos, el proceso de análisis.

Para anticipar los contenidos y sus expectativas de logro, se necesitan instrumentos adecuados que ayuden a identificar y a compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

De las evidencias presentadas, se puede extraer con facilidad dos conceptos en los cuales se basa la evaluación empleada: por una parte, esta se entiende como un proceso en el que participan docentes y estudiantes; por otra, se sitúa la evaluación en una perspectiva de aprendizaje constructivista.

- Subcategoría 3: Validación de los instrumentos evaluativos con participación de los estudiantes.

“Sabemos en qué te equivocaste, qué cosas esperaban, en el trimestre pasado hicieron una evaluación y se tenía una pauta y cada semana íbamos revisando pruebas...” (CD-GF-P216).

En este caso, se destaca que los estudiantes saben acerca de la evaluación que se les aplicará y por lo tanto, saben a qué proceso se enfrentarán, porque han sido partícipes de este. Con esto queda de manifiesto que las buenas prácticas docentes y evaluativas reúnen un conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos en un contexto determinado.

Una buena práctica evaluativa les permite a los estudiantes verificar sus avances y logros, y también conocer sus debilidades y los aspectos que deben mejorar.

Triangulación de información

En los procesos de análisis que surgen desde los antecedentes provenientes de las entrevistas docentes y grupos focales de estudiantes de las cuatro carreras profesionales consideradas en esta investigación, se descubren valoraciones concordantes respecto a la categoría flexibilidad evaluativa:

- Los docentes se focalizan en la aplicación de estrategias evaluativas en la variedad de tipos, instrumentos, procesos y procedimientos de evaluación que utilizan en su quehacer pedagógico, fomentando la autonomía del aprendizaje, promoviendo un conocimiento más profundo del contenido que se aprende, y propiciando el cambio de rol del alumnado (de aprendizaje pasivo a activo); por su parte, los estudiantes le dan la misma importancia a esta subcategoría, dando énfasis en los procesos de enseñanza y apren-

dizaje a la adquisición de contenidos, la variedad de los instrumentos de evaluación que se les aplica y al cambio de metodología que los profesores realizan para asegurar sus aprendizajes.

- Los docentes valoran y relevan la importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la sistematicidad en aplicar evaluaciones diagnósticas necesarias para el inicio de cualquier cambio educativo ya que servirán como referente a la hora de valorar el término de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios y también valoran el aplicar evaluaciones formativas porque pueden intervenir sobre el estudiante que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje a fin de poder corregirlos. Los estudiantes no dan cuenta de estas instancias evaluativas, pues su comprensión del fenómeno no alcanza la dimensión de percibir el enfoque educativo que subyace a estas prácticas.
- Los docentes establecen una relación entre el desempeño que esperan del estudiante como consecuencia de su desarrollo competencial y las estrategias metodológicas y evaluativas aplicadas en el proceso. En estos procedimientos e instrumentos con exigencia progresiva, incorporan a sus estudiantes en la participación, diseño y validación de pautas y criterios de evaluación de dichos instrumentos para comprobar la adquisición de un real desempeño de los mismos. Asimismo, los estudiantes asignan importancia a la variedad de instrumentos de evaluaciones que utilizan sus profesores para que el alumno pueda evidenciar las competencias adquiridas y por sobre todo, a la invitación que reciben de sus profesores para construir y validar instrumentos, conociendo de antemano los criterios de evaluación para verificar la adquisición de las metas propuestas y permitir la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los análisis realizados, se puede agregar información y sustento teórico provenientes de la investigación que refuerzan lo hasta aquí presentado.

Ambos grupos investigados consideran la importancia de la flexibilidad en diferentes instancias evaluativas, que no solo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. La información recogida, su análisis e interpretación les ofrecen material potente para repensar en su quehacer cotidiano en el aula. Al respecto, los autores Anijovich y González (2011) señalan que “...las buenas prácticas de evaluación deben ser sostenidas en el tiempo, sistematizadas e incorporadas al trabajo cotidiano. Para sostener en el tiempo este modo de evaluación, los docentes recurren a una variedad de instrumentos, como la observación, las preguntas, las listas de control, las escalas de observación, las rúbricas, los portafolios, los registros narrativos y los protocolos de retroalimentación”. “Es importante tener presente que los tiempos y formas de aprender son particulares y heterogéneos, por lo cual las prácticas evaluativas deben propiciar escenarios educativos que respeten estos tiempos y formas de aprendizaje presentes en los estudiantes, lo que implica variación en instrumentos, tipos, procesos y

procedimientos de evaluación utilizados: cumplir con criterio de Flexibilidad” (DOCENTIA; 2013).

Respecto a la variedad de instrumentos evaluativos utilizados por los docentes en diferentes ámbitos, aplicados a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, Grees (en Sacristán 2008), señala que *“No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que los alumnos aprenden y la forma en que el primero controla lo que los segundos aprenden. Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito el profesor desempeña un papel importante de orientación y de ayuda. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clases, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones, carpetas de aprendizaje, corrección de exámenes...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, sus propias competencias cognitivas y de aplicación, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que posee. Con la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla”.*

Por otro lado, es importante que los estudiantes reconozcan la gran importancia que adquieren las evaluaciones diagnósticas y formativas, al ser aplicadas constantemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Santibáñez (en Sabirón y otros; 2009), la evaluación diagnóstica determina: cuáles son los alumnos que no poseen las competencias para comenzar un nuevo aprendizaje con el objeto de nivelarlos para que alcancen los objetivos propuestos; cuándo se obtiene información para retroalimentar permanentemente y con esto reforzar, ajustar y dirigir el proceso del aprender para la obtención de mejores logros; cuando ambas condiciones se cumplen, se realiza evaluación formativa.

Al respecto, los autores Castillo y Cabrerizo (2003), señalan *“la finalidad de la evaluación diagnóstica es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico (...) la evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado (...) la evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc.”.*

Scriven (1967), propone un concepto de evaluación formativa que tiene como propósitos retroalimentar al estudiante y descubrir los problemas aso-

ciados a la enseñanza del docente y al aprendizaje del estudiante. Esta evaluación permite que el aprendizaje sea reforzado permanentemente, resaltando las fortalezas de los estudiantes y permitiendo avanzar en sus debilidades, atendiendo a todos los momentos de la acción pedagógica del maestro que también se constituye en objeto de evaluación.

Junto a las instancias evaluativas nombradas anteriormente, las que adquieren gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en un proyecto formativo, son las declaradas por docentes y estudiantes, sobre el desarrollo de las competencias, que se entenderá por integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007). Además, el autor Poblete (2003), declara que *“desde nuestra perspectiva de educadores, las competencias deben estar enraizadas en las motivaciones, en las actitudes y en los valores que marcarán la direccionalidad de las actividades profesionales de las personas formadas en la Universidad”*.

Mario de Miguel Díaz (2005), indica *“la evaluación auténtica presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud. Es también pertinente al desempeño profesional al plantear al alumno desafíos que, siquiera virtualmente, sean reales y relevantes en el mundo laboral”*.

Algunos educadores utilizan un enfoque basado en la teoría de la enseñanza efectiva, conocida como “los siete principios de la buena práctica”, Chickering y Gamson. (1987); Chickering y Ehrmann (1996). Dicho enfoque plantea nuevos modelos de evaluación dirigidos no solo a los resultados sino también a los procesos, a las competencias, a las capacidades y a todo el trabajo realizado por los estudiantes. En esta línea se ha señalado que *“Evaluar por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes”*.

(www.maristas.org.mx/portal/sites/./evaluacion_competencias_0.doc)

Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación. De una comparación entre ambos enfoques realizada por Ruiz (2008), se pueden destacar algunos aspectos significativos por su relación con el estudio realizado, entre otros, la ausencia o presencia de criterios de evaluación académicos y, o profesionales; énfasis en el producto o en el proceso; foco en las debilidades o refuerzo de los logros; diseñada y desarrollada sin o con participación de los estudiantes; sin o con oportunidades de automejoramiento; considerada como instrumento de control o de recolección de información para la mejora.

Díaz Barriga (2010), al respecto, declara: *“...el desarrollo de competencias y de desempeños, adquiere gran relevancia al momento de evaluarlos, la determinación de criterios de evaluación, que permitirá predefinir las caracte-*

rísticas que se evaluarán en cada una de las evidencias. La determinación de criterios deberá tomar como fuente principal los resultados de aprendizaje del programa de estudios. Los criterios para las evidencias de desempeño serán los relacionados con las acciones concretas que se esperan del estudiante durante la ejecución de la competencia”.

Para Santiago Castillo y Cabrerizo (2003): *“Una alternativa a este modo de evaluar es hacerlo con referencia a un criterio previo, es decir, mediante las determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar (evaluación criterial). Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten y que permitan determinar si un estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos”*.

De Miguel Díaz (2005), indica *“en una evaluación alineada con las competencias resulta necesario ir más allá de la pura definición de estas competencias estableciendo para cada una de ellas o para cada conglomerado de competencias los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados. Es decir, es preciso definir los criterios o niveles y serán estos referentes los que orienten la calificación o evaluación del alumno. Resulta por lo tanto un planteamiento mucho más exigente y ambicioso que requerirá un mayor esfuerzo en la planificación y diseño de la materia por parte del profesor”*.

Según Nicol (2009) una buena práctica de la evaluación formativa debe cumplir con 12 condiciones, entre las cuales se destacan: clarificar el buen desempeño; proporcionar retroalimentación a los estudiantes; favorecer el diálogo entre pares y la reflexión sobre el aprendizaje; permitir la participación de los estudiantes; implicar la construcción y desarrollo de comunidades de aprendizaje; mejorar el autoestima de los alumnos y contribuir al mejoramiento de la acción docente.

Finalmente, las subcategorías relativas a Flexibilidad Evaluativa, apuntan a una evaluación centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, participativa, dinámica, integral y que reconoce y confía en la capacidad del estudiante para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

CATEGORÍA RETROALIMENTACIÓN DESDE LA EVALUACIÓN

Definición teórica

Esta categoría, apriorística para esta investigación, se define teóricamente por investigadores de la evaluación, con énfasis diversos; en tanto para Stobart (2005) *“la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Determinar dónde está, dónde quiere llegar y qué es lo que le ayuda a aprender”*; Askew y Lod-

ge (en AARE; 2003) aceptan una definición más amplia de retroalimentación, considerando que “es todo diálogo para apoyar el aprendizaje en situaciones formales e informales”.

Ávila (2009) lo define como “...un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa...” y Maura Amaranti (2010), investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se refiere a la retroalimentación como “un proceso de diálogo mediante el cual el profesor le proporciona información al estudiante sobre el estado actual de su aprendizaje, a partir de evidencias recogidas en situaciones específicas, el profesor identifica e indica qué ha sido bien hecho en la tarea, qué se debe mejorar y entrega estrategias concretas a sus estudiantes de cómo mejorar. Dentro de este proceso el profesor también motiva al estudiante a identificar sus errores y reconocer sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de autocorregirse. Este proceso de retroalimentación involucra criterios de calidad compartidos por el profesor y el estudiante, que le ayudan de forma más efectiva a visualizar y comprender sus metas de aprendizaje, asimismo lo guían para poder llevar a cabo un proceso de autoevaluación, que lo hace más consciente de su propio aprendizaje”.

Esta última definición es abarcadora de las anteriores en cuanto recoge criterios y perspectivas comunes con esta investigación.

Definición operacional

En una definición operacional, la retroalimentación se entiende como la “utilización de los resultados de la evaluación y sus efectos e impactos en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes”.

Entrevistas a docentes

Al analizar con mayor profundidad los registros de entrevistas de los docentes representativos de esta categoría, se descubren subcategorías emergentes, que dan cuenta de especificidades de los procesos de retroalimentación. En adelante, estas se exponen e interpretan a partir de las evidencias seleccionadas por su importante significatividad.

- Subcategoría 1: Retroalimentación para integrar la formación del estudiante con foco en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

“... uno mide efectivamente cuánto han internalizado los estudiantes respecto a algunos contenidos y entre ellos digamos retroalimentamos y se va potenciando entonces...” (CC-E1-P49)

“...se produce que el logro del taller no está absolutamente definido porque es una obra... puede tomar caminos disímiles... lo que aprende el alumno es justamente ante el impedimento o... cambios creativos...”

debe estar preparado... siempre yo al menos, lo dejo abierto a que se pueda producir eso porque yo no sé verdaderamente al resultado que va a llegar, porque es una aventura lo que voy a hacer con ellos” (CD-E1-P31).

El primer comentario focaliza la retroalimentación en el contenido, es decir, en el esfuerzo que se hace desde la docencia para que este sea incorporado y arraigado por parte del alumno, pero siempre con la finalidad de empoderarlo. En la segunda se capta una retroalimentación orientada a fortalecer a los estudiantes para que desarrollen competencias transversales como “Autonomía”, “Reflexión, análisis y síntesis” y “Tolerancia a la ambigüedad que se requiere para vivenciar un proceso de aprendizaje creativo”. También revela un estilo y práctica pedagógica en que la retroalimentación se ajusta a la naturaleza de los procesos de aprendizaje, brindándoles flexibilidad no solo en la ruta a seguir, sino también en la meta a alcanzar.

“lo que sí trato de hacer... es asegurarme que estén muy claras las preguntas, por ejemplo cuando yo estoy tomando prueba, siempre les pido que lean bien y si tienen duda me pregunten... yo quiero realmente saber que me contesten lo que estoy preguntando, yo no quiero jugar a tratar de engañarlos o algo así... soy bastante abierta digamos... puedo ir paseando por la sala y si me preguntan 10 veces, las 10 veces voy a ir para que quede superclaro que no es jugar a pillarse, sino que realmente quiero cotejar... si aprendieron un determinado...” (CA-E3-P18)

“Realizo un acompañamiento más cercano, devolviendo también al estudiante la responsabilidad de este proceso de que es conjunto, es decir, de una manera, el profesor facilita el acceso a la información, pero aquí el estudiante también es responsable de esa construcción, por lo tanto, realizamos conversaciones, se le cita intencionalmente al estudiante para monitorear el proceso de logro de evidenciación de esta competencia que no se está logrando y no existe un plan formal en el que el estudiante aborde esta situación, pero sí existe por lo menos un ‘Feedback’ ...” (CB-E2-P9).

“...de hecho hemos aplicado en algunos momentos que ellos evalúen, se evalúen entre ellos, sobre todo por ejemplo cuando hay mucho trabajo grupal; porque el trabajo grupal si tú no estás directamente con ellos, es diluido en las personas y es diluido en las casas de las personas cuando se reúnen y tú no sabes, ¿cómo mides que todas las personas hayan trabajado igual, bueno, entonces lo que hacemos nosotros pedimos que ellos se pongan notas y que demuestren, nosotros mandamos una pauta, cuánto en esto cuánto en lo otro trabajaba a tiempo, llegaba a tiempo eso es bien duro, es bien rígido” (CD-E1-P28).

En la primera evidencia se observa una retroalimentación orientada hacia el mejoramiento de la propia evaluación. El comentario da cuenta sobre el esfuerzo que realiza el docente, en el propio proceso de aplicación de un ins-

trumento, para que los estudiantes tengan claridad sobre qué y cómo se les va a evaluar, con la intencionalidad de minimizar posibles errores de comprensión, focalización de su conocimiento y comportamiento ante la evaluación. Las últimas expresiones docentes revelan la importancia que otorgan a una autoevaluación y heteroevaluación con foco en el desarrollo de competencias; como también en que los estudiantes se responsabilicen y autorregulen sus aprendizajes.

- Subcategoría 2: Retroalimentación que surge en diversos contextos y se realiza usando variadas modalidades.

“Y ya ellos saben qué les espera para el examen, pero lo que procuro hacer, a veces me resulta, siendo honesto, y a veces no me alcanza el tiempo, es revisar la prueba con ellos, con todo el curso una vez que se rindió..., normalmente... le entrego las pruebas para que la revisen, para que si tienen duda... me la consulten, pero son tiempos breves dentro de la misma...” (CA-E1-P89).

“...la idea es retroalimentarnos bastante y para mí significa re-direccionar... lo que yo tenía programado o en algunos casos tengo que volver a unos temas,... o en algunos casos hago algún apoyo más organizado con algunas personas... a veces los cito y puedo trabajar con ellos puntualmente algo o recurriendo a otro tipo de material, depende del interés de ellos...” (CA-E3-P16).

“...en todo ese proceso ellos van recibiendo retroalimentación clara, evacuando informes, lo que hacen en otra asignatura, por ejemplo hablamos con ellos, en esto de mejorar esto,...” (CA-E1-P33).

Las evidencias seleccionadas muestran distintos aspectos a través de los cuales se manifiesta la subcategoría *“Retroalimentación que surge en diversos contextos y se realiza usando variadas modalidades”*. En algún caso, se reconoce la preocupación mostrada por el docente frente a la información que da cuenta del resultado de aprendizaje del estudiante, lo que se traduce en una instancia postevaluativa de la revisión de la prueba, sea en aula o en momentos posteriores fuera del período de clases presenciales; en otros, la retroalimentación se realiza a través de sesiones de repaso de algunos temas que no fueron bien calificados en las evaluaciones correspondientes, incluso utilizando materiales distintos para poder favorecer distintos tipos de aprendizajes; también es posible reconocer la transversalización de la retroalimentación cuando el docente busca relacionar los aprendizajes desde los contenidos o los tratamientos pedagógicos seguidos en distintas asignaturas, en comunicación directa con el estudiante.

“...como además es una carrera de 100 alumnos promedio nosotros sabemos muy bien cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno de nuestros alumnos... yo soy la tutora de nuestra carrera y manejo una planilla de todos los cursos de todos los niveles, yo sé cuáles son los casos que están con problemas en qué área en qué asignatura,

hablamos directamente con los profesores que tipo de problemas, está teniendo este alumno...” (CD-E2-P35).

Se presenta asimismo la circunstancia en que el docente es a la vez tutor de algunos alumnos y ello permite que la retroalimentación se base en un seguimiento de su desempeño y se busque la solución a sus problemas académicos en conjunto con el resto de los profesores de la carrera o nivel. De nuevo aquí se evidencia una acción transversal de la evaluación mirada desde la retroalimentación.

“... talleres... entonces hay ahí una cosa doble, cuando tú muestras, jugamos a mostrarnos ...uno muestra cómo manejarse frente a situaciones con los usuarios ¿cierto? y después se esconde esperando mirar al alumno y el alumno se tira bien y tú lo dejas, y si se tira más o menos tú le vas, te vas metiendo de nuevo, y así, y luego eso obviamente se conversa, entonces se va modelando, se va mostrando un poco en el hacer ¿cierto?... y a lo mejor no tan explícitamente... mira, esto espero de ti ... de una u otro forma se va amaestrando o pauteando.” (CA-E3-P27).

“Bueno, públicamente, hay dos días en que están invitados en que se hace presentación de los exámenes, y además obviamente por la web que es pública. Además de la pública, existe la privada íntima de nosotros de cada taller” (CD-E1-P54).

“Sabemos en qué momento están preparados, se les han dado todas las herramientas a cada uno, todo lo que tienen, entonces después tú lo que haces, agarras una cinta, y aprietas para que aparezca el proyecto...” (CD-E2-P62)

La constatación de que la evaluación forma parte de la docencia se refuerza al encontrar evidencias que muestran cómo desde la metodología, empleando el modelaje, también se produce retroalimentación.

Una nueva instancia de entregar refuerzo al aprendizaje del estudiante se da en las situaciones evaluativas de carácter público, momento de evaluación de producto, donde se conoce el nivel alcanzado en torno a los aprendizajes esperados y competencias definidas, reforzados y complementados en las posteriores sesiones de taller con grupos de estudiantes o grupo curso. Asimismo se evalúa y retroalimenta la integración de conocimientos que ha alcanzado el alumno.

“No sé, si es cierto, es una locura lo que estoy diciendo, pero me imagino... lo he visto en mis alumnos, que este proceso evolutivo numérico los hace estar siempre muy pendientes de las notas que se van a sacar y no de lo que están recibiendo a través de esa nota, entonces lo que nosotros tratamos de hacer es de clarificar lo que reciben a pesar de su nota...” (CD-E2-P26).

“... a mí no me gustan mucho las notas... no está puesto el punto en hacer las tareas, está en la profundización, está puesto en cosas actitudinales, está puesto en lo que tú eres capaz de hacer...” (CD-E2-P62).

La profundización que el docente busca que el alumno alcance es una nueva instancia de retroalimentación, pues obliga a este a no quedarse solo en la calificación numérica, sino que lo impulsa a analizar qué es lo que hay realmente tras ella, qué finalmente aprendió y lo que le falta por alcanzar.

- Subcategoría 3: Retroalimentación de carácter remedial.

“... y se va revisando, mira tú vas aquí, vas acá, mejoremos acá y además los chiquillos tienen una tutoría semanal en la universidad, no es que vayan al centro de práctica y nos olvidamos de ellos, entonces ellos vienen una vez por semana a tutoría acá a la universidad y ahí vemos...” (CA-E2-P51).

“...a veces... tratamos de hacer remediales en conjunto...” (CA-E3-P31).

“Sí, sí... nosotros el año 2011, yo era el Jefe de Carrera, le pedía a los colegas que diseñáramos un sistema de tutorías, además del sistema de tutoría que estaba cursado” (CA-E1-P94).

En esta subcategoría, las tres evidencias presentadas dan cuenta de una retroalimentación del aprendizaje del alumno a través de apoyos académicos específicos, nombrados tutorías, en ocasiones de carácter curricular y en otras, buscando ser complementarias a este. Se hace presente asimismo la preocupación del docente por incorporar este programa académico con un carácter más bien remedial, que ayude a subsanar problemas de competencias requeridas para el éxito académico que los alumnos no poseen o las tienen en niveles de desarrollo insuficientes.

“¿Qué es remedial?, hemos dictado la asignatura en dos oportunidades en ambos semestres” (CA-E1-P96).

“Las asignaturas básicas... en los casos donde hemos tenido mucha reclamación, hemos conversado con los profes... que revisen su metodología, etc. y si después de tres años no da resultado, cambio de profe” (CA-E1-P97).

En estos casos, la retroalimentación se da a través de la repetición de una asignatura con altos índices de reprobación, dándole así al estudiante una segunda oportunidad de aprender contenidos ya tratados y de alcanzar los aprendizajes que se esperaban de esta asignatura.

La conversación con los profesores para la revisión de su acción docente, se evidencia también como una acción indirecta de retroalimentación o más bien, remedial, de circunstancias académicas de las cuales no se tiene estudio ni respuesta al problema.

“... otro sistema de acompañamiento más individual, una tutoría así, una vez por semana, usted viene con el profe y él va a trabajar con usted, etc. Una especie de couch, eso lo aplicamos dentro de los primeros años 2006, 2007, 2008, 2009, sobre todo con los alumnos de quinto, donde nosotros veíamos que algunos tenían hartas dificultades todavía y

decíamos... este cabro va a salir y cómo va salir así,..." (CA-E1-P98)
"... acude a su profesor de taller muchas de las veces, incluso de otros cursos acuden a un profesor anterior con el que tienen mucha empatía, porque es muy próxima la relación para que los oriente en alguna apertura creativa de lo que están haciendo, no que le solucione el problema, sino, que los saque desde el punto de vista en el que están y los coloque en el otro y así pueden volver a ver el problema, pasa mucho eso, por lo tanto la evaluación es un proceso continuo..." (CD-E2-P37).

Un acompañamiento más individual y directo se evidencia en estos textos, donde el estudiante es ayudado a comprender y a enfrentar su situación problema por un docente con el cual se sienta más cercano; el alumno se autoevalúa con el apoyo del docente, el que le permite descubrir otros enfoques y posibles respuestas a sus dificultades. Una nueva dimensión de la retroalimentación desde una modalidad de coaching:

"...la prueba se hace en taller de verano y el taller de verano es un taller sobre las debilidades del alumno, para aquellas debilidades detectadas si no las supera no hay nada que hacer, pero en general se supera, y se supera con la advertencia de que ¡oye recuerda que estas son tus debilidades!" (CD-E2-P36).

Otra modalidad presente en esta evidencia son talleres de verano, que se adicionan al currículo regular de la carrera con el fin de enfocarse en las debilidades de los alumnos y permitirles que alcancen el aprendizaje esperado.

- Subcategoría 4: Retroalimentación con foco en el desarrollo docente.

"...socializarlo yo diría que hace hartos años el 2009 realmente no me acuerdo, me invitaron, a un, la Virginia creo, que para Dirección de Docencia, hizo un seminario de buenas práctica de universidad." (CA-E2-P64).

"... La universidad debería trabajarlo un poco más para que empecemos a compartir experiencias ya, respecto a esto la aplicación de los estándares..." (CC-E1-P71).

Estos comentarios, por un lado, dan cuenta sobre valoración que los profesores le otorgan al hecho de ser convocados para participar en eventos institucionales que relevan la docencia como una real actividad académica; y por otro que estos son insuficientes, pues requieren seguir construyendo y compartiendo conocimientos pedagógicos sobre nuevos temas como la evaluación basada en estándares.

"... Pero desde el punto de vista del estilo no les he hecho nunca hasta el momento una evaluación diagnóstica para saber cómo vienen en los contenidos previos..." (CC-E1-P48).

“Mayoritariamente es bastante, uno se detiene más en ese alumno de partida, se detiene más y al menos estoy pensando en los casos que verdaderamente los hay, que me ha tocado, se le da más tiempo lleva un proceso de mayor tiempo de dedicación...” (CD-E1-P35)

“...me he dado cuenta que digamos hay muy poco desarrollo de este tema ya de evaluaciones por estándares...” (CC-E1-P71).

Estas tres últimas evidencias correspondientes a la categoría global, es decir, “Retroalimentación desde la evaluación”, revelan carencias y requerimientos, reconocidos por los propios docentes entrevistados, referidos a la importancia de realizar procesos de diagnóstico más específicos y evaluación ajustada a estándares, para que la formación se retroalimente desde antecedentes más claros y robustos que posibiliten tanto un mejor análisis como un juicio concordante con el perfil de entrada y luego el que va desarrollándose en el proceso educativo. El tercer comentario destaca fundamentalmente la necesidad de tiempo docente para hacer una buena y constante retroalimentación.

Grupos Focales con Estudiantes

Al analizar con mayor profundidad los registros resultantes de los grupos focales desarrollados con alumnos de las cuatro carreras, se descubren las siguientes subcategorías emergentes:

- Subcategoría 1: Retroalimentación desde procesos dialógicos entre docentes y alumnos, donde estos últimos participan en la toma de decisiones respecto a la evaluación.

“Hay una cercanía con los profesores, en cuanto a la toma de decisiones de evaluación, o si hay alguna modificación que queramos realizar, siempre está la posibilidad de conversarlo” (CA-GF-P25).

En esta evidencia se manifiesta la importancia que los estudiantes asignan a la retroalimentación para y de la evaluación que se realiza con su participación, donde pueden interactuar con el docente para definir en conjunto aspectos relativos a ella.

“...entonces a veces se pierde el tiempo... hacer buenas retroalimentaciones o de repente, juntarnos con los profesores y decirle, profesor, sabe no me gustó esto y esto otro, podríamos hacer esto este semestre, o que nosotros tomáramos otra actitud y ellos también, como un feedback al final (CB-GF-P62).

En cambio, en la evidencia CB-GF-P62 se da a conocer justamente lo contrario: los alumnos desearían que estas oportunidades de retroalimentación y de conversaciones entre docentes y estudiantes, sobre las características y

contenido de los procesos evaluativos se dieran, apoyando de ese modo los logros de aprendizaje, lo que pone de manifiesto que ello no se produce.

- Subcategoría 2: Retroalimentación desde los procesos de postevaluación que realizan los estudiantes, con o sin consulta a los docentes.

“... esto facilita saber lo que el profesor evaluará en la prueba, tener su pauta para saber cómo contestar la pregunta y cómo obtener el puntaje completo...” (CA-GF-P9).

“... además sabían bien aplicar lo aprendido, se veía la pauta de puntajes y se veía hacia dónde dirigirse, en la entrega de pruebas nadie reclamaba pues no había qué reclamar...” (CA-GF-P15).

“...pero las competencias es donde se nota realmente como la evaluación es relevante porque es un porcentaje grande al final del proceso.” (CB-GF-P-4).

El primer texto seleccionado (CA-GF-P9) evidencia la forma como el docente retroalimenta y, o apoya el proceso evaluativo que el estudiante realiza, permitiendo de ese modo, una correcta demostración de los aprendizajes alcanzados.

El segundo texto (CA-GF-P15) revela la realización de procesos evaluativos que exigen aplicación del conocimiento y que además retroalimentan a los estudiantes desde esa perspectiva. La tercera evidencia; (CB-GF-P-4) primero, revela el conocimiento y valor que se otorga a un currículo focalizado en el desarrollo de competencias y por otro, cómo en un proceso de esta naturaleza, la evaluación adquiere importancia creciente, retroalimentando desde esa perspectiva a los alumnos en etapa de profesionalización.

“... las notas no son por falta de conocimiento de la materia, es por falta de saber qué se debe contestar...” (CB-GF-P10).

La idea que expresa el estudiante en la presente evidencia (CB-GF-P10), demanda la falta de retroalimentación y de orientación frente al proceso evaluativo, lo que implica que el docente conocía el foco de su evaluación, pero esa información no fue compartida con los estudiantes.

“... no hay pauta de trabajo muy establecida, mientras más escribamos de la idea mejor, pero no hay con que comparar para saber qué tan larga debía ser la respuesta, qué detalles escribir o si debía ser algo general...” (CC-GF-P13).

La falta de estrategia conocida o construida por los estudiantes con la ayuda retroalimentadora del docente para poder enfrentar con éxito las evaluaciones aplicadas, se da a conocer con claridad en esta evidencia (CC-GF-P13). Más bien, el estudiante demuestra cómo las respuestas a las evaluaciones que aplica, es casi adivinatoria, sin tener claridad de su foco y características.

- Subcategoría 3: Retroalimentación en el marco de las supervisiones de práctica.

“Se nos retroalimenta cuando se hace una visita allá, “yo hablé con tu profesora mentora” “hallé estos errores”, la misma profesora mentora me lo ha dicho a mí, puedes hacer esto para mejorarlo, me dan indicadores para guiarme también, pero es más se nos guía un trabajo autónomo...” (CB-GF-P30).

“Las evaluaciones, por ejemplo, son supervisiones, no es solo yo un producto, es que van a tu práctica, te supervisan ahí y conversan con tu profesor que está ahí, a los niños, entonces como más involucrarse en el proceso que uno está viviendo” (CB-GF-P15).

“A mí me gusta como somos evaluados porque no es que uno tenga la presión de estar esperando trabajos que te vayan poniendo notas, sino que es más como un trabajo, es como que vas entregando para poder tú mismo crecer...” (CD-GF-P1).

Las tres evidencias anteriores revelan la importancia que le otorgan los estudiantes tanto a la evaluación en un contexto real como a la retroalimentación que surge desde procesos de mentoría, orientación y consejería que los fortalecen, reflejándoles indicadores de mejora y brindándoles espacios para aumentar su autonomía. Este aporte que se genera en entornos de desempeño real y con diversos actores, los empoderan para posicionarse activamente e involucrarse en una formación que asume una perspectiva de autodesarrollo.

- Subcategoría 4: Aprendizaje que surge desde sus pares y en evaluaciones tanto generales como de ciclos.

“...Con respecto a tener como referentes los trabajos y avances de sus compañeros... Uno aprende mucho más (...) mejor como aprender de los demás” (CD-GF-P2).

“Nosotros decimos que las clases son como puros retos porque sí (así aprendemos)” (CD-GF-P137).

“A mí me pasa algo particular, porque las notas se hace como una ceremonia, como entrega de notas de lectura de notas de toda la escuela, y se leen en público y de ahí después de eso nos juntamos con la profesora como taller, y nos hace como una visión general o habla con los reprobados...” (CD-GF-P93).

Los comentarios y opiniones precedentes revelan una retroalimentación que nace en el seno de los procesos educativos y con actores protagonistas de su formación. Resalta el valor que se le asigna a la “comunidad de aprendizaje”, espacio donde se construye conocimiento desde los pares, desde el desafío que imponen las sesiones de clases, en un espacio público de reto permanente, pero también de confianza y aporte para quienes no logran superar las dificultades.

Triangulación de información

En los procesos de análisis que surgen desde los antecedentes provenientes de las entrevistas docentes y grupos focales de estudiantes de las cuatro carreras profesionales consideradas en esta investigación, se descubren valoraciones concordantes respecto a la retroalimentación:

- Los docentes la focalizan en el mejoramiento de los aprendizajes, desde variados contextos, técnicas y procedimientos remediales; considerando como norte los contenidos, lo que corresponde a una concepción más tradicional, y fundamentalmente las competencias, situación que revela una real innovación coherente con las concepciones que subyacen a los currículos renovados. A su vez, los estudiantes reconocen vivenciar procesos dialógicos con sus docentes que los empoderan y desarrollan una variedad de competencias tanto genéricas como específicas; además ellos reconocen que las evaluaciones generales y de ciclos organizadas por los cuerpos académicos de las carreras, también se constituyen en instancias de fortalecimiento de su formación y mejoramiento de los resultados de aprendizaje.
- Los docentes valoran la retroalimentación que realizan en variados contextos y usando múltiples modalidades, sin diferenciar unas de otras en términos de importancia y utilidad. Por su parte, los estudiantes reconocen esta diversidad reatrolimentadora, pero revelan y destacan la utilidad de la que se les otorga en los procesos de supervisión de práctica, fundamentalmente porque participan otros actores educativos, con miradas no solo académica, se focalizan en el desempeño, les otorgan claros indicadores de mejora formativa y porque se sienten trabajando en un contexto verdadero (real).

En relación a los análisis realizados, se puede agregar información y sustento teórico provenientes de la investigación que refuerzan y, o sustentan lo hasta aquí presentado.

En una investigación internacional Black y William (1998) concluyen que en las escuelas hay una ausencia de la evaluación para aprender y se privilegia la evaluación del aprendizaje. La primera con el fin de promoverlo y mejorarlo por medio de la evaluación y la segunda, para acreditar un conjunto de aprendizajes, buscando solo medir la forma en que ciertos conocimientos son adquiridos por los estudiantes en una instancia específica. Así entendida, se deja de lado la comprensión del aprendizaje como un proceso interno durante el cual los sujetos van generando construcciones conceptuales, mediante el ajuste y modificación de sus propios esquemas interpretativos, hecho que tensiona la posibilidad de medir en una sola instancia, un proceso que se construye de forma compleja.

La evaluación entendida de esta forma deja de lado la observación y la interacción que se puede dar durante el proceso en el cual los estudiantes van construyendo el conocimiento. Según Díaz Barriga, estas prácticas escolares “fomentan una individualización del proceso de evaluación, en el cual los

estudiantes se preocupan más por obtener una buena calificación, que por conocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje” (Díaz Barriga, 2010). La evidencia encontrada en este estudio da cuenta de casos en que se percibe una realidad diferente en la cual la retroalimentación, como parte de la evaluación, es utilizada como un medio para apoyar la construcción e integración de aprendizajes.

Ambos grupos estudiados en la presente investigación reconocen que la retroalimentación que surge durante su formación les brinda oportunidades de desarrollo. En el caso de los docentes esta surge desde pequeñas iniciativas institucionales y por ello impelen a sus universidades a continuar desarrollando encuentros, seminarios y otros eventos que les permitan compartir sus buenas prácticas y errores de docencia; como también apropiarse de nuevos referentes que les ayuden a lograr un mejor desempeño en el marco de currículos que responden a nuevas concepciones formativas, como es la centrada en el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje. A su vez, los estudiantes valoran las instancias de retroalimentación que generan autónomamente y en oportunidades con sus docentes, lo que revela una importante capacidad de autogestión.

“La retroalimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones que se proponen al estudiante para mejorar constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación” (Amaranti, 2010). La postura planteada por la autora se ve reflejada en la mayoría de las evidencias levantadas desde las entrevistas a docentes y grupos focales en que participaron estudiantes.

Es importante que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación mediante los cuales será juzgado su desempeño. Según Stobart (2005), mucha de la retroalimentación que se les da a los estudiantes no causa un efecto comprobable que muestre mejorías claras en su desempeño y esto puede deberse en muchos casos al hecho de que los estudiantes no saben a dónde deben guiar sus esfuerzos.

Por esta razón es necesario trabajar con criterios de evaluación públicos, compartidos y comprendidos por los estudiantes, de esta forma la retroalimentación se basa en esos criterios de calidad.

Los estudiantes necesitan tener claro qué se espera de ellos, qué es lo que tienen que aprender y por qué. También Clarke (2001) enfatiza esta idea planteando que *“uno de los aspectos significativos de la retroalimentación efectiva en muchos estudios es la importancia de informar sobre los objetivos del aprendizaje de la tarea. La investigación sugiere que los estudiantes están más motivados y más orientados por la tarea si es que conocen la intención de esta, pero también son capaces de tomar mejores decisiones acerca de cómo avanzar respecto de la tarea”*.

Por otro lado, si se trabaja con los estudiantes para que estos se familiaricen con los criterios, ellos pueden utilizarlos para autoevaluarse, coevaluarse y comenzar a retroalimentarse en grupo, ya que desarrollan la capacidad para juzgar una tarea, entonces ya no es solo el profesor el que maneja una serie

de criterios en forma implícita; los estudiantes pueden analizar los criterios que debe cumplir una tarea para alcanzar el nivel deseado; asimismo, pueden construir criterios de evaluación compartiendo con el docente el proceso, convirtiéndose en sujetos más críticos y autónomos acerca de su aprendizaje.

The Assessment Reform Group (1999) a partir de la investigación que ha ido desarrollando sobre prácticas de evaluación, ha demostrado que un significativo progreso es realizado por los estudiantes que han sido preparados para ser autoevaluativos. Asimismo, Clarke (2001), sugiere, que cuando la autoevaluación está ligada a los objetivos del aprendizaje, los progresos y autoestima de los estudiantes son mejorados.

Todas estas evidencias dan a conocer un pensamiento teórico que está detrás y que relaciona evaluación y retroalimentación con mediación pedagógica en una perspectiva constructivista de los aprendizajes y competencias.

En primer lugar, para el logro de aprendizajes esperados, comprobar y/o monitorear su construcción, se debe gestionar el ambiente, lo que supone diseñar interacciones, considerar que este se va a producir a través de dichas interacciones con información, con materiales, con otros sujetos, con los propios compañeros. El ambiente es interacción (Luhman, 1993), y desde esta perspectiva, no basta considerar la información que se intercambia, sino pensar en lo que se producirá por la interacción de los sujetos con ellos y entre sí en función del uso de ella. Se hace referencia aquí a las interacciones profesor-alumno y alumnos entre sí durante todo el proceso educativo, y específicamente en torno a la evaluación y a la retroalimentación antes y después de la actividad evaluativa misma.

En las distintas situaciones de retroalimentación investigadas se reconoce una presencia importante de prácticas de apoyo al aprendizaje en tanto, puntos críticos de la evaluación tienen una figuración mínima en los casos estudiados.

Cuando Perrenoud (2008) se refiere al concepto de movilización de aprendizajes se infiere que lo movilizable se encuentra latente y por ello se requiere su valoración por parte del docente para desde ahí gestionar la experiencia para un nuevo aprendizaje; es necesario considerar que ello es posible a través de acciones de retroalimentación como muchas de las descubiertas en este estudio.

La evaluación en la formación por competencias requiere seguimiento de los atributos de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que el alumno demuestra frente a la situación de aprendizaje y de evaluación que se le presenta. Esta evaluación puede ser calificada en relación al nivel de dominio alcanzado en esa competencia, pero como apoyo al aprendizaje siempre requiere de la especificación de parte del docente de lo que observa como mejorable en los atributos y en el desempeño de los mismos. “La comunicación de la observación sobre la integración y la evolución de los atributos constituye retroalimentación y debe ser la clave para que el educando identifique con claridad qué le faltó aplicar en el desempeño, qué no ha movilizado o qué requiere de una mayor comprensión para ejecutar la tarea o resolver el problema de la mejor manera” (Chan, 2009).

Esta apropiación de la situación problema frente al aprendizaje es lo que tanto los docentes como los alumnos participantes en esta investigación, reconocen como resultado asociado a la retroalimentación.

CONCLUSIONES

En relación al objetivo del presente estudio: “Identificar buenas prácticas de evaluación que contribuyan al logro de aprendizajes efectivos con altos estándares académicos en el marco de la instalación de nuevos modelos educativos”, se puede concluir que en los casos estudiados hay una importante presencia de evidencias que se ajustan a lo que desde la teoría se ha establecido como buenas prácticas evaluativas. Asimismo, especialmente desde el análisis de la categoría Coherencia evaluativa, se puede establecer concordancia entre las características que presentan los procesos evaluativos en esta investigación, con los modelos e innovaciones curriculares que sustentan las carreras objeto de estudio, dado que uno de los criterios de inclusión de las carreras para ser incluidas en el grupo foco de la investigación, era el de estar participando en proceso de innovación curricular; era dable suponer que así fuera; sin embargo, el estudio confirma que la innovación no se encuentra solo en el diseño, sino que permea las acciones formativas, reflejándose en este caso en los procesos de evaluación de aprendizajes.

De acuerdo a las categorías definidas en esta investigación, como características de una buena práctica evaluativa, a saber: coherencia, flexibilidad y retroalimentación evaluativas, se pudo constatar que todas ellas tiene presencia en las evidencias encontradas, producto del análisis de entrevistas a docentes y grupos focales a estudiantes.

Las conclusiones en relación a la investigación realizada se estructuran en torno a determinados conceptos clave que se presentan explícita o implícitamente, sea en los textos categorizados de entrevistas o grupos focales o en la reflexión subsecuente efectuada en torno a ellos. Con foco en ellos, se indican a continuación los más relevantes.

Modelo educativo

Las evidencias aportadas por ambos grupos de informantes demuestran que los docentes cuentan con una *concepción educativa constructivista* con foco en la evaluación para el aprendizaje del estudiante. Aunque se reconoce que es una tarea compleja para la que se requiere de capacidades disciplinares y pedagógicas, los docentes se muestran dispuestos a mejorar las prácticas evaluativas, reconociendo su falta de formación en muchos de sus ámbitos.

Las diversas situaciones evaluativas empleadas, entre ellas, las de carácter público, momento de evaluación de producto, donde se conoce el nivel alcanzado en torno a los aprendizajes esperados y competencias definidas, reforzados y complementados en las posteriores sesiones de taller con grupos de estudiantes o grupo curso, convergen en la presencia del modelo antes aludido.

El discurso de los estudiantes también revela la realización de procesos evaluativos que exigen aplicación del conocimiento, que retroalimentan a los estudiantes desde esa perspectiva y que le otorga valor a un currículo focalizado en el desarrollo de competencias. Ellos valoran, asimismo, tanto la evaluación en un contexto real como la retroalimentación que surge desde procesos

de mentoría, orientación y consejería que monitorean su desempeño y los fortalecen, reflejándoles indicadores de mejora y brindándoles espacios para aumentar su autonomía. Este aporte que se genera en entornos de desempeño real y con diversos actores, los empoderan para posicionarse activamente e involucrarse en una formación que asume una perspectiva de autodesarrollo.

Rol del docente evaluador/ Rol del estudiante

Desde otro punto de vista, focalizado en los roles asumidos que se reflejan en las evidencias analizadas, se refuerza la coherencia que se da entre el modelo educativo subyacente a las prácticas y los procesos evaluativos que se desarrollan en estas carreras e instituciones.

Tanto los docentes como los estudiantes informantes entienden que la coherencia de la evaluación de aprendizaje está dada por la *construcción conjunta de ambos actores en el proceso*, donde el estudiante tiene una participación activa en la toma de decisiones respecto del qué, cómo, cuándo evaluar. Por un lado, se demanda que el estudiante sea responsable y controle o autorregule el proceso enseñanza y aprendizaje, y por otro, el docente actúa como un guía o mediador que utiliza y comparte las herramientas necesarias –de diagnóstico, formativas, de retroalimentación, de producto– para que el estudiante conozca y reconstruya sus aprendizajes en relación a sus progresivos logros. El docente puede acomodarse a la realidad del grupo y a las singularidades individuales y valora durante el proceso las evaluaciones formativas que le permiten utilizar estrategias de mejora permanente en beneficio o ayuda de sus estudiantes, invitándolos además a ser partícipes de su aprendizaje.

Se puede levantar, desde los discursos analizados en este estudio, el rol que asume el docente frente a la evaluación, y en general, frente a la docencia que imparte. El profesor es responsable del aprendizaje de sus estudiantes debiendo tener claridad sobre lo que se evalúa y cómo se realiza esa evaluación, identificando y corrigiendo sus errores, focalizado la evaluación en el aprendizaje de sus alumnos. En suma, consciente de que no es un enseñante, sino un conductor y mediador para lograr las competencias establecidas.

En algún discurso, sin embargo, se reconoce la situación contraria, de falta de apoyo al aprendizaje y un trabajo docente con foco en la enseñanza, lo que implica que el docente conocía el foco de su evaluación, pero esa información no fue compartida con los estudiantes.

En cuanto al rol del alumno evidenciado en estos análisis, se puede reconocer un estudiante responsable y autorregulador de su aprendizaje en las estrategias, técnicas y métodos empleados, como asimismo en su comportamiento y comprensión de los procesos evaluativos en los que participa, abierto a una relación dialógica con el docente, de interacción, base para definir en conjunto aspectos relativos a la evaluación.

Implicaciones de la evaluación

Las situaciones de evaluación representadas en los discursos de docentes y estudiantes permiten concluir que:

Los docentes focalizan sus concepciones sobre la Coherencia en el proceso evaluativo en función de lo que se espera, dentro del cual su rol como docentes es de alta significación para validar los diversos logros de los estudiantes y orientar su evaluación para el aprendizaje. De esta forma, se observa una significativa tendencia a valorar sus prácticas evaluativas enfatizando su naturaleza formativa, donde se innova en prácticas que promueven la comprensión y respeto por los distintos estilos y ritmos de aprendizajes de todos sus estudiantes. De esto es posible desprender que los docentes cuentan con una concepción bastante acertada sobre los principios fundamentales de lo que significa y requiere una evaluación para el aprendizaje.

Las prácticas evaluativas de los docentes están en estrecha correspondencia con sus propias concepciones sobre el aprendizaje, aspecto que logra evidenciarse en posturas de índole psicológica, política, social y ético del docente y que manifiestan directa o indirectamente al referirse a aspectos netamente profesionales, como también al momento de referirse a sus propias creencias. En otras palabras, la forma en como se concibe y se lleva a cabo el proceso evaluativo, permite interpretar la concepción que el docente tiene acerca de cómo debe lograrse el aprendizaje en un contexto de calidad.

Los estudiantes representan la idea de que aún, a pesar los esfuerzos realizados en esta materia, tanto por sus profesores como por la Institución en general, no se cuenta con criterios claros de referencia para determinar el nivel de desarrollo real de sus capacidades, por tanto, tampoco aún se alcanza el nivel de transparencia deseado en cuanto a propósitos, forma y modalidad, aspecto que impide en muchos casos, concebir a la evaluación en coherencia directa con los fines del aprendizaje planteados por su misma Institución.

Los docentes con interés por hacer partícipes del proceso evaluativo a sus estudiantes en cuanto a su participación en la definición de criterios, diseño de pautas e instrumentos evaluativos, tales como rúbricas y otros que permitan equidad en el trato y en la verificación real y contextualizada de los logros alcanzados. Asimismo, los docentes manifiestan la necesidad de respetar los intereses y necesidades de los estudiantes durante todo el proceso, por considerar tal aspecto, relevante a la hora de comprometer a sus estudiantes con su propio aprendizaje.

Los estudiantes que participaron de la investigación, a través de su discurso, relevan que su activa participación en la toma de decisiones sobre el qué, el cómo y cuándo evaluar denota una conceptualización de evaluación fundamentada correctamente en los nuevos paradigmas de aprendizaje, es decir, contextualizada, coherente, continua, dialógica, formativa e integral.

La presencia de la evaluación como calificación junto a aquella orientada al logro de aprendizajes, de competencias y también manifestación de la evaluación como poder. La primera nombrada no muestra coherencia con el modelo curricular asumido en las carreras en estudio; sin embargo, todas las evidencias restantes se vinculan con la innovación educativa en curso. Referido al poder de la evaluación, los textos citados dan cuenta repetidamente de la forma en que se comparte este poder entre el docente y el alumno, haciendo a este último partícipe del proceso. Una buena práctica evaluativa les permite a los estudiantes verificar sus avances y logros, y también conocer sus debilidades y los aspectos que deben mejorar. Bajo esta mirada, la evaluación como poder se encuentra en manos tanto del docente como del estudiante, pues los docentes establecen una relación entre el desempeño que esperan del estudiante como consecuencia de su desarrollo competencial y las estrategias metodológicas y evaluativas aplicadas en el proceso.

Las muestras de evaluación de desempeño en aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten conocer, en algunas ocasiones, la integración de saberes que ha alcanzado el alumno, como en otras, la especificidad de una determinada competencia previamente determinada; asimismo, hace posible una experiencia de aprendizaje real, sea en terreno o simulada, que aproxima al estudiante a los escenarios laborales futuros en los cuales deberá desempeñarse.

El uso de evaluación auténtica que permite que los estudiantes elaboren o reelaboren sus propios constructos en función de sus necesidades e intereses de aprendizaje.

En síntesis, los distintos enfoques y prácticas evaluativas que se reconocen en los análisis realizados, confirman la relación que sostienen, en general, con el modelo curricular asumido.

Enseñanza y aprendizaje

Las evidencias que se encontraron en los análisis realizados a la información recolectada presentan la docencia como un solo proceso, en el cual como parte importante se incorpora la evaluación. La importancia que esto tiene para la calidad de la formación es que obliga a la coherencia entre los distintos elementos curriculares que conforman el proceso educativo; por ejemplo, se evaluará lo que se enseña y en la forma en que se enseña, lo que se demuestra en expresiones discursivas de los actores participantes al incorporar en su práctica, por ejemplo, sesiones de repaso de algunos temas que no fueron bien calificados en las evaluaciones correspondientes o relación entre los aprendizajes desde contenidos o tratamientos pedagógicos seguidos en distintas asignaturas.

Las prácticas evaluativas desarrolladas se presentan en relación con la forma en que los docentes conciben el aprendizaje, con los elementos que lo condicionan y su funcionalidad. La concepción de aprendizaje del docente se

revela como fundamental a la hora de planificar la evaluación de resultados de aprendizaje.

Buenas prácticas evaluativas

En relación con las buenas practicas evaluativas:

- Se constata la coherencia existente entre la evaluación presentada y el modelo curricular con enfoque en competencias y resultados de aprendizaje.
- Se evidencia la flexibilidad evaluativa en el uso de diversas estrategias centradas en el desempeño relacionada con situaciones reales; la utilización de distintos tipos de evaluación como instancias de aprendizaje y la adaptación de las estrategias evaluativas a los estilos docentes.
- Se reconoce la retroalimentación como característica cuando promueve la integración de conocimientos que ha alcanzado el alumno; busca que este profundice en el proceso, de tal modo que se acerque a una suerte de auto-evaluación, producto de la reflexión sobre su propio aprendizaje; cuando le asigna a la evaluación un carácter remedial, pues ayuda a subsanar problemas de competencias requeridas para el éxito académico de los estudiantes; cuando le brinda a los alumnos diferentes oportunidades de desarrollo; cuando está ligada a los progresos en los logros de objetivos del aprendizaje y contribuye al desarrollo de la autoestima de los estudiantes.
- Se puede sostener en los procesos evaluativos que los hallazgos sobre transversabilidad abren la posibilidad de considerarla como un nuevo criterio de buena práctica evaluativa. El modelo curricular asumido propone la integración de conocimientos, por lo cual, que la evaluación o la retroalimentación como parte del proceso se traduzca, por ejemplo, en la búsqueda de solución a los problemas que los alumnos pueden presentar para aprender, en el conjunto de los profesores de la carrera o nivel, o en la consideración de contenidos o temáticas trabajadas desde distintas asignaturas, puede contribuir a ese propósito y más aún, continuar comprobando la unicidad del proceso de enseñanza aprendizaje del cual la evaluación forma parte.
- Se puede afirmar que las evidencias encontradas relativas a la presencia, implícita o explícita, de un modelo *focalizado en competencias y resultados de aprendizaje*, en los casos estudiados, las prácticas evaluativas relevadas se relacionan y sustentan en las innovaciones curriculares instaladas en las carreras en estudio y cumplen con los criterios de coherencia, flexibilidad y retroalimentación desde la evaluación, por lo que podrían valorarse como *buenas prácticas evaluativas*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez Valdivia, Ibis (2005). "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica" *Revista Perspectiva Educacional*, N° 45, 45-67.
- Álvarez Valdivia, Ibis (2009). "Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje". *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030, n° 19.
- Alonso (2007). Citado en Vargas Jiménez, Ileana. "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos", *Revista CAES Vol.3I, No. 1, Año 2011 ISSN-1659-4703* 130.
- Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D y Mtnez-Torregrosa J. (1996) "Evaluar no es Calificar: La evaluación y la Calificación en una enseñanza constructivista de las Ciencias" *Revista Investigación en la Escuela*, N° 30,
- Ainojovich R. y González, C. (2011), "Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos", Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Anne, Braslavsky y Patiño (2003). Citados en "Guía de buenas prácticas docentes". Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012. http://www.juntadeandalucia.es/educación/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planes_y_programas/bi
- Askew y Lodge (2000) citado en Amaranti P., Maura, 2010 "Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de Educación Media". en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Avila (2009), citado en Amaranti P., Maura, 2010. "Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de Educación Media". en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Black y William, (1998). Citado en Amaranti P., Maura, 2010 "Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de Educación Media". en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Barbier (1999). Citado en Herrera, M. "Los procesos autoevaluativos en los espacios de práctica". [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(CD\)%20 Practicas/ Web Trabajos/HERRERA%20a yT.htm](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(CD)%20Practicas/ Web Trabajos/HERRERA%20a yT.htm)
- Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús. (2003). "Evaluación educativa y promoción escolar", Editorial Pearson Educación S.A., Madrid.
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2. En http://www.uv.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Collis, (2007). Citado en Cano, G. M° E. "La evaluación por competencias en le educación superior" *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 2208.<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123 COL 1.pdf>.
- Características fundamentales para un aprendizaje efectivo. En <http://uoc-2sem1112-jmanuelvillar.wikispaces.com/6>

- Castañeda F., Sandra (1998) "Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos" en Revista Sonorense de Psicología, Vol.12, N° 2, 57-67.
- Clarke (2001). Citado en Amaranti P., Maura, 2010 "Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de Educación Media". en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Coffield y Edward, (2008). Citados en "Guía de buenas prácticas docentes" Primera edición, julio 2012. Edita: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (Sevilla), Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Chan, María Elena (2009). "La formación por competencias en el nivel educativo medio superior: la sinergia posible" Revista Mexicana de Bachillerato. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/cont/Secciones/NumConst03/Artporinvitacion.html>
- Chikering, A. W. y Gamson, Z.F. (1987) "Seven principles for good practices, Racine, Wi: The Johnson Foundation Inc. Citado en Grau, S. y Gómez, M°C. "La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje" en La Evaluación formativa.pdf. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14937>
- Contera, C., 2000. Modelos de evaluación de la calidad de la Educación. Citado en Núñez M., Prieto, G. "Flexibilidad y ética en el proceso de evaluación. Desafíos de transformación académica". Revista Itinerario, Año 4, N° 10, 2008. www.itinerario.psico.edu.uy/
- Contera, C. et al. Ponencia 2007. *Creación de una Red de Observatorios de Nuevas Tecnologías aplicadas en la Educación superior en la AUGM.* Workshop InovAval, Porto Alegre, junio de 2007. CNPq-PPGEDU-UFRGS. Citada en Núñez M., Prieto, G. "Flexibilidad y ética en el proceso de evaluación. Desafíos de transformación académica". Revista Itinerario, Año 4, N° 10, 2008. www.itinerario.psico.edu.uy/
- Díaz Barriga (2010), Lineamientos para la práctica evaluativa docente en la formación profesional técnica: Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- De la Orden, Arturo (2009) "Evaluación de Calidad: Análisis de un Modelo", Revista Estudios sobre Educación" N°16, Publicaciones Universidad de Navarra.
- DOCENTIA (programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado Universitario. Consultado el 1206 13 en http://www.ane-ca.es/modal_eval/docentia_present.html.
- Donoso, S., (2010) "Retención de Estudiantes y éxito académico en la Educación Superior: Análisis de buenas prácticas", Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile. Consejo Nacional de Educación, Chile.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan R. (2005) "Más allá de la calidad en la educación infantil". Editorial Grao.
- De Miguel Díaz, Mario.(2005) "Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior".

- Escudero, J., (2009). "Buenas Prácticas y Programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión Educativa". Revista "Profesorado" de Currículum y Formación del Profesorado, V.13, N° 3, Universidad de Murcia. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Elola N., Zanelli, N., Oliva, A., Toranzos, L. "La evaluación educativa", AIQUE Educación
- Elola Nydia (2001) "Taller Evaluación y aprendizaje" Formación Docente 2001. Aportes para el debate curricular, Gobierno de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Superior, (GCBA) en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/.../teyaweb.pdf
- Fontana y Frey. (2005). Citado en Vargas Jiménez, Ileana. "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos", Revista CAES Vol. 31, No. 1, Año 2011 ISSN-1659-4703 130.
- Foucault (1977). Citado en Núñez M., Prieto, G. "Flexibilidad y ética en el proceso de evaluación. Desafíos de transformación académica". Revista Itinerario, año 4, N° 10, 2008. www.itinerario.psico.edu.uy/
- Glaser, Lesgold y Lajoie (1987). Citados en Casteñeda, Sandra "Evaluación de Resultados de aprendizaje en escenarios educativos". Revista Sonorense de Psicología, 1998, Vol.12, N°2, 57-67. <http://kunkaak.psicom.uson.mx/rsp.12-2-57.pdf>
- González, Miriam (2000) "Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria", Revista Pedagógica Universitaria N°2, Vol. 5.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M. R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1 [disponible em CD-ROM].
- Hernández Ajá (2001) en <http://habitgat.ag.upm.es> Citado en Escudero J. "Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa". Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol.13,N°3, 2009 en www.ugr.es-recfpro/rev133ART4.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., C., Baptista L., Pilar (2003) "Metodología de la investigación" Mc Graw Hill Interamericana, México, 3 ed.
- Herrington y Herrington (2006). Citado en Alvarez, V. Ibis "Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje" en Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (3), 1007-1030, N° 19, 2009.
- López, Mauricio (2011) "Criterios de Coherencia y Pertinencia para la evaluación inicial de Planes y Programas de Pregrado: Una propuesta teórico-metodológica". Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 10, N°19.
- Mc Combs B., Whisler J. (1997) "La Clase y la Escuela centrada en el aprendizaje: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento", Ediciones Paidós.
- Monereo. C. (2003) Citado en Álvarez, V. Ibis "Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje" en Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), 1007-1030, N° 19, 2009.

- Moreno, Tuburcio (2009) “La Evaluación del Aprendizaje en la Universidad” Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, N° 41.
- Myers G., Robert. (2013) Notas sobre “La calidad” de la Atención a la Infancia”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, VOL 1, N° 1. Enero-junio 2003. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– Universidad de Manizales, Colombia. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/03/pdf,página visitada mayo>
- Núñez, Miriam y Prieto, Gabriela. (2008) “Flexibilidad y ética en el proceso de evaluación. Desafíos de transformación académica”. Revista Itinerario, año 4, N° 10, Uruguay. www.itinerario.psico.edu.uy/
- Nicol (2009) La Evaluación como Herramienta de Aprendizaje: Decálogo Fundamentado y Ejemplificado para una Evaluación Auténtica. (primera versión) Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra (coords.) Red de Evaluación Alternativa, Universidad de Zaragoza (España) Documento elaborado sobre la memoria del proyecto de innovación La evaluación crea realidad: pautas para una “buena práctica” evaluativa (PIIDUZ 2009 - 1).
- Perrenoud (2004). Citado en Cano, G. M E. “La evaluación por competencias en la educación superior” Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado, 12, 3, 2208. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Poblete, M. (2003). “La enseñanza superior basada en competencias”, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, C. Quiles, O. Herrera, L. (2005) “Teoría y Práctica de Calidad”, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol.15, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México.
- Rosado, R. *Evaluación por competencias (2013) en: www.maristas.org.mx/portal/sites/.../evaluacion_competencias_0.docprezi.com/oxy-rggyxrg4/evaluacion-por-competencias/12/10/2013* –
- Ruiz Iglesias, M. (2008), La evaluación como herramienta de aprendizaje: decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica. (Primera versión). Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra (coords.) Red de Evaluación Alternativa, Universidad de Zaragoza, España.
- Sacristán, Gimeno. (2011) “Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?”, Editorial Morata.
- Santibáñez (2001) La evaluación como herramienta de aprendizaje: decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica. (primera versión) Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra (coords.) Red de Evaluación Alternativa en la Universidad de Zaragoza (España) Documento elaborado sobre la memoria del proyecto de innovación La evaluación crea realidad: pautas para una “buena práctica” evaluativa (PIIDUZ 2009 - 1).

- Scriven (1967) en Tesis: Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Institución Educativa Pío XII i del Municipio de San Pedro de los Milagros, Tesistas: Gómez Builes, C., López Lopera, N. Universidad Católica de Manizales, Especialización en Evaluación Pedagógica Medellín, 2011.
- Scriven, M. (1991). Citado en Grau, S. y Gómez, M°C. “La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje” en La Evaluación formativa.pdf. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14937>
- Stobart (2005), citado en Amaranti P., Maura, 2010 “Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de Educación Media”. en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Tiana, Alejandro. 2001. Citado en Myers, Robert “Notas sobre la calidad de la atención a la infancia ”Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715x2003000100003&script=sci_arttext
- Toranzos, L. (2000) Evaluación educativa: una aproximación conceptual (en línea) <http://oei.es/bibliotecadigital.html>
- Universidad de Zaragoza. Prólogo “Buenas Prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2010”. Cátedra Banco Santander en: http://wwwold.unizar.es/CBSantander/index.php?option=com_content&view=article&id=155%3Aprologo-libro-1&catid=56&Itemid=133,
- Vargas Jiménez, Ileana. (2011) “La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”, Revista CAES Vol.3I, No. 1, Año 2011 ISSN-1659-4703 130 <http://docenciaydidactica.ecobachillerato.com/2012/03/7-principios-de-las-buenas-practicas.html>
- Vasconcellos, Maura Maria Morita; de Oliveira, Cláudia Chueire; Berbel, Neusi Aparecida Navas (2006) “O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes”. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, n.20, p.443-56, jul/dez
- Vergara, Claudio” (2011) Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Chilenos destacados de Educación Básica”, Revista Acción Pedagógica N° 20.
- Villardón, Lourdes (2006) “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, Revista Educatio siglo XXI, n° 24. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=137009>



PROPUESTA DE UN MODELO ORIENTADOR PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN CARRERAS UNIVERSITARIAS

FLAVIO VALASSINA
MARIO LETELIER
PATRICIA LETELIER
MARÍA JOSÉ SANDOVAL
ANA CAROLINA MALDONADO
MAURICIO MORENO
GONZALO FONSECA*

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, el Ministerio de Educación chileno haciendo eco de los procesos que surgieron en Europa después de la Declaración de Bolonia, ha impulsado con mucha decisión la innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que ha significado transitar desde el tradicional modelo basado en objetivos y centrado en el profesor a uno basado en competencias, centrado en el estudiante y resultados de aprendizaje.

La innovación curricular se relaciona con los lineamientos que el Estado impulsa para fomentar la calidad educativa. En Chile se cuenta con el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que busca desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes de la educación superior con el fin de aumentar la competitividad internacional, sostener el desarrollo económico y social y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje⁶.

* Flavio Valassina, Director de Docencia de la Universidad del Bío-Bío; Mario Letelier, Director del CICES, Universidad de Santiago de Chile; Patricia Letelier, Decana Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos de la Universidad del Bío-Bío; María José Sandoval, Investigadora CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Ana Carolina Maldonado, Jefa Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la Universidad del Bío-Bío; Gonzalo Fonseca, Académico, Jefe Unidad de Currículo; Mauricio Moreno, Jefe Unidad de Programación Académica, ambos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

⁶ Durante la pasada década, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP y MECESUP2, del Ministerio de Educación, ha sido el principal inductor de transformaciones en las universidades chilenas, y esto ha sido posible porque, junto con otorgarles recursos, las ha orientado basándose en el diagnóstico de los problemas nacionales, así como en las necesidades y avances de las instituciones. Esta estrategia nacional, de otorgar incentivos orientados y basados en la obtención de resultados, ha sido muy adecuada y efectiva pues ha contribuido a movilizar concertadamente a instituciones y sus integrantes, logrando sortear con éxito obstáculos internos y limitaciones presupuestarias (Pey, 2012).

En el año 2004, se evidencia con mayor firmeza la decisión ministerial de impulsar la innovación curricular en las carreras de pregrado con la generación de nuevos proyectos MECESUP en red, lo que permitió que distintas universidades y tipos de carreras de pregrado se asociaran para renovar los perfiles de egreso y formular propuestas de renovación curricular en sus programas, tales como Arquitectura y Trabajo Social, en el año 2004, y Enfermería, Nutrición y Dietética, entre otras, en el año 2006.

A estas iniciativas se agrega la activa participación del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la División de Educación Superior, en proyectos internacionales financiados por la Comunidad Europea, entre ellos, los proyectos Tuning, programas que surgieron como mecanismos para poder implementar las decisiones políticas emanadas de los acuerdos alcanzados en los países europeos a través de la declaración de Bolonia (1999).

El primer proyecto Tuning (Alfa Tuning Europa) tuvo como propósito determinar las competencias genéricas o transversales más requeridas en esta nueva sociedad del conocimiento e identificar los cambios que estaban afectando los campos laborales para las profesiones más tradicionales en las últimas décadas del siglo XX.

Es así como con la globalización se comienza a cuestionar el hecho de que las profesiones más tradicionales sean capaces de adaptarse a esta dinámica y al cambio que esta nueva sociedad demanda. Se pone en duda que los profesionales que surgen de las instituciones de educación superior desarrollen las competencias que son necesarias para insertarse con éxito en una sociedad cada vez más dinámica, cambiante, competitiva y que evoluciona con mucha rapidez. Sobre todo para una sociedad en donde el conocimiento tecnológico se duplica en pocos años, emergen nuevos campos laborales y donde los profesionales y los mismos estudiantes se movilizan de un país a otro con increíble facilidad.

El primer Proyecto Tuning europeo se preocupó de levantar las competencias transversales comunes a todas las profesiones y que eran las más requeridas por el mundo laboral. Para ello, se consultó a todos los actores principales que intervienen en el proceso formativo universitario, a saber: estudiantes, profesores, directivos, egresados y también a los que hacen uso del “producto” de esta formación, los empleadores. Con posterioridad, el proyecto Tuning se amplió a América Latina, donde intervinieron las distintas áreas disciplinares que colaboraron en la identificación de las competencias profesionales, las que fueron consensuadas con las ya definidas por los países europeos.

El MINEDUC, haciendo eco de estas iniciativas, comenzó a involucrar a especialistas de las distintas universidades en estos proyectos en pos de avanzar en la transformación de las universidades y actualización de los planes de estudios y mallas curriculares de la oferta académica universitaria en Chile.

Uno de los hitos importantes en este proceso fue la definición del Sistema de Créditos Transferibles de Chile (SCT-CHILE) que se comprometieron a adoptar todas las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) el año 2006. Chile fue el primer país de Latinoamérica en adoptar un sistema de créditos compatibles con el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Europeo. Recién el año 2012 con el proyecto Alfa Tuning – América

Latina: Innovación Educativa y Social, se definió en la reunión de Santiago el CLAR (Crédito Latino Americano de Referencia) compatible con el ECTS y el SCT- Chile.

Con los últimos proyectos concursables, denominados proyectos de mejoramiento institucional (PMI), bajo la modalidad de Convenios de Desempeño, el MINEDUC ha establecido cuáles son las “condiciones de borde” mínimas que se deben incorporar en los procesos de innovación curricular (armonización curricular), las que se pueden sintetizar en:

- Formación por competencias y resultados de aprendizaje
- Adopción de SCT-Chile
- Currículos flexibles
- Acortamiento de las carreras
- Salidas intermedias
- Certificación de los ciclos formativos
- Movilidad estudiantil nacional e internacional
- Articulación con la enseñanza media y con el mundo laboral (articulación vertical)
- Articulación con el postgrado
- Acreditación nacional e internacional
- Enseñanza del idioma inglés

Durante la última década, el CRUCH no solamente ha iniciado el Proceso de Innovación Curricular, sino que lo ha hecho instalando una serie de elementos que le permiten continuar el proceso: diseño, claridad de conceptos, voluntad institucional y experiencias de aprendizajes relevantes (Pey, 2011). Lo anterior, sin duda, implica afrontar un cambio radical desde el punto de vista de la cultura universitaria.

Este cambio de paradigma debiera hacerse visible y concreto en el quehacer del docente en el aula y en cómo se aplican nuevas estrategias educativas centradas en el estudiante y su aprendizaje. El primero ya no es el depositario del conocimiento, puesto que la disponibilidad del conocimiento es hoy en día más amplia y de mayor acceso gracias a internet u otras fuentes, socializándose bajo diversas tecnologías de la información. Por tanto, el docente debe ser en este nuevo modelo un gestor, organizando las oportunidades de aprendizaje y debe ser capaz de orientar al alumno/a en su proceso formativo. Asimismo, el estudiante debe transformarse en una persona activa, protagonista de su aprendizaje, y debe ser capaz de interactuar, trabajar en equipo y aprender a solucionar problemas, entre otras capacidades.

El objetivo del presente trabajo es proponer un modelo de evaluación de aprendizajes apoyado en las premisas del aseguramiento de la calidad, a partir de un análisis crítico de las condiciones necesarias para que el cambio educativo conduzca a resultados efectivos, con foco en la verificación de los aprendizajes más relevantes. La metodología utilizada considera la lógica del aseguramiento de la calidad, como se describe en Letelier, Backhouse *et al.* (2007) y CNA Chile (2010).

El artículo está estructurado en tres partes centrales referidas a la presentación del Modelo, orientaciones políticas y estratégicas, y desarrollo del Modelo. Posteriormente se plantean conclusiones y recomendaciones.

PRESENTACIÓN DEL MODELO

El principal referente utilizado para la definición del Modelo es el conjunto de los trabajos sobre sistematización de las experiencias de las universidades del Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinado por CINDA (GOP) en relación a la evaluación de aprendizajes; análisis y sistematización de buenas prácticas para la evaluación de los aprendizajes; y elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades, incluidos en este libro. Estos ponen en evidencia los insuficientes logros alcanzados hasta aquí en la evaluación de aprendizajes en carreras y programas de pregrado universitarios, particularmente en relación a aprendizajes acumulativos y longitudinales, así como aquellos asociados a ciclos formativos y perfiles de egreso.

El cambio de concepción o paradigma educacional que se busca implementar en Chile y en el mundo, con foco en el aprendizaje de los alumnos y su inserción laboral, parece esconder complejidades que no han sido bien calibradas y que, en parte importante, explicarían el lento avance en esta materia.

El Modelo propuesto se ha establecido a partir de ciertos supuestos, que más adelante se explicitan, siendo su principal objetivo destacar los factores que, a juicio de los autores, son críticos para lograr evaluar efectivamente aprendizajes de carrera o programa, más allá de los aprendizajes propios de las asignaturas u otros formatos de enseñanza-aprendizaje, tales como, por ejemplo, los modulares.

Los principales supuestos que orientan la presente propuesta se exponen a continuación.

- La cultura universitaria tradicional ha tendido a encapsular a las universidades en estilos de trabajo académico que privilegian la ciencia y que las alejan del mundo laboral.
- La pertinencia, o relevancia social, de la formación exige que esta se diseñe e implemente de acuerdo a una cadena lógica de componentes que incorporan tanto las demandas sociales como la misión institucional en forma armónica y factible de llevar a la práctica en determinadas estructuras curriculares.
- Los métodos de evaluación de aprendizajes se hacen más complejos en directa relación con la complejidad de los aprendizajes a evaluar. Ilustrativamente evaluar el dominio de una técnica específica suele ser más simple que evaluar una competencia de egreso.

Con apoyo en los anteriores supuestos y la experiencia del grupo de universidades que sustentan este estudio, en la propuesta aquí desarrollada se ha buscado presentar en forma sistemática las variables y conceptos que sería

necesario considerar para avanzar en la tarea de evaluar aprendizajes de los educandos o estudiantes a nivel de carrera.

De acuerdo al aseguramiento de la calidad, la evaluación de cualquier proceso y sus resultados debe seguir la lógica del gráfico 1. En este se enfatiza la necesidad de contar con claras definiciones de los objetos de evaluación y de evaluar tanto resultados como impactos sociales.

Esas definiciones deben existir para todas las etapas del proceso y resultados de dichas etapas. En la nomenclatura del aseguramiento de la calidad esas definiciones suelen denominarse propósitos y fines cuando se refieren a los niveles de mayor relevancia. Una hipótesis crítica que guía este modelo es que la ausencia de esas definiciones es una importante causa de la insuficiente efectividad de los procesos de evaluación de aprendizaje.

GRÁFICO 1.

ELEMENTOS ESENCIALES DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.



De acuerdo al referido gráfico, se logra una evaluación completa de aprendizajes, socialmente relevantes, cuando:

- Los aprendizajes son definidos y especificados de modo que sean relevantes y evaluables.
- La evaluación de esos aprendizajes, o resultados, se hace con referencia a las definiciones y especificaciones.
- Se verifica posteriormente si los resultados de aprendizaje logrados cumplen efectivamente con las expectativas de la sociedad.

La experiencia de la última década ha mostrado que los tres elementos son muy difíciles de lograr y que aún se dista, como país, de haber alcanzado una cultura de evaluación que permita asegurar fehacientemente que los procesos educativos universitarios están dando los resultados formativos esperados.

En la actualidad, en general, la evaluación del aprendizaje en una carrera o programa se realiza esencialmente en las asignaturas y otras unidades de enseñanza aprendizaje complementarias. Tanto los programas de asignatura como los procedimientos de evaluación son usualmente establecidos por los

especialistas de cada materia con bastante independencia. Se ha asumido tradicionalmente que el perfil de egreso resulta de la suma de los aprendizajes validados por las evaluaciones parciales de las asignaturas. Recientemente, y bajo el impulso de las innovaciones curriculares promovidas por el MECESUP, se ha tomado conciencia que las habilidades o competencias integradoras que se asocian a un perfil de egreso profesional no están garantizadas con un modelo evaluativo como el anteriormente señalado. En particular, no hay garantía que se logren habilidades o competencias de tipo genérico y aquellas que requieren de la complementación de múltiples conocimientos y prácticas.

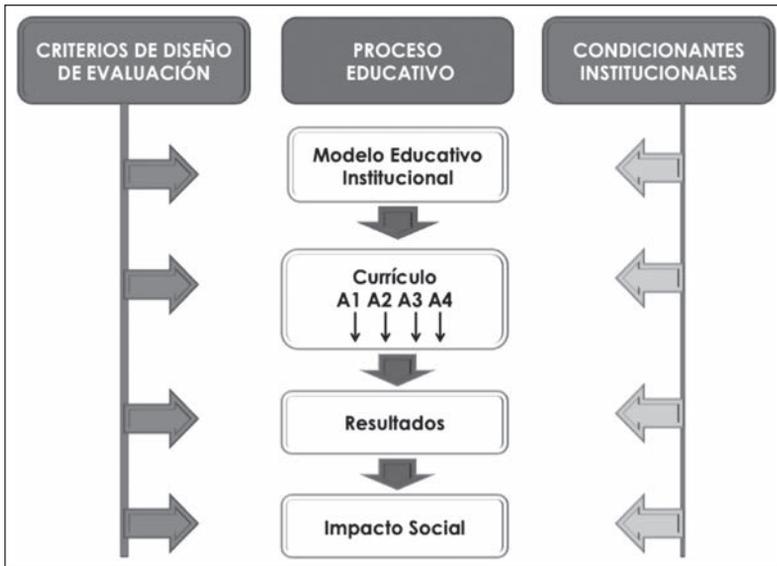
El Modelo que se presenta a continuación busca corregir las falencias previamente indicadas. Para este fin, se consideran tres componentes fundamentales que deben interactuar entre sí. Como componente central del Modelo se tiene el *Proceso Educativo*, que debería haber sido definido coherentemente en sus niveles principales, que incluyen el Modelo Educativo Institucional, Currículo, Asignaturas, Resultados e Impacto Social. El cautelar que este proceso esté coherentemente definido corresponde, en la filosofía del aseguramiento de la calidad, a haber definido claramente propósitos, fines, procesos y resultados intermedios. Un aspecto implícito de alta relevancia en el Proceso Educativo es el conjunto de orientaciones políticas y estratégicas que las universidades deben incorporar y definir de acuerdo a sus prioridades, las cuales deben ser un referente fundamental para el diseño del Modelo Educativo. Esta materia, por su relevancia y amplitud, se desarrolla en una sección posterior.

Un segundo componente corresponde a la primera columna mostrada en el gráfico 2, la cual tiene por objeto destacar y especificar los *Criterios de Diseño de Evaluación*, que son aquellos que deben guiar el diseño del proceso educativo de manera que este dé lugar a evaluaciones de aprendizaje sistemáticamente coherentes e integradoras. Este componente del modelo se desarrolla en cada una de las secciones siguientes de este documento, donde se destacan elementos que deben ser considerados en la verificación del diseño del proceso educativo. De esta manera, se espera asegurar que dicho diseño facilite la evaluación de aprendizajes al proveer las definiciones, instancias y procedimientos necesarios para asegurar la calidad de la educación.

El tercer componente, denominado *Condicionantes Institucionales*, destaca ciertos requisitos que, más allá del diseño del proceso educativo, la universidad debe cumplir para que el presente Modelo de Evaluación se aplique debidamente. La experiencia demuestra que en la docencia universitaria no basta un buen diseño para que se cumplan los propósitos y fines buscados. Se requiere de la existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad que permitan monitorear y apoyar el desarrollo de las actividades establecidas y de sus resultados e impactos en las formas preestablecidas. También los elementos asociados a este componente se desarrollan en secciones subsecuentes.

GRÁFICO 2.

MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE.



El Modelo Educativo Institucional que encabeza el Proceso Educativo, como se lo ha ilustrado en el gráfico 2, se supone considera las orientaciones y políticas nacionales e institucionales que son estratégicas para la evaluación de aprendizajes, las áreas macro y microcurriculares que expresan la evaluación de aprendizajes en sus distintos niveles, y la evaluación de resultados e impactos que son necesarios para cerrar el ciclo de aseguramiento de la calidad de la formación universitaria.

ORIENTACIONES POLÍTICAS Y ESTRATÉGICAS

Para que el Modelo Educativo Institucional mantenga los criterios de calidad y efectividad, este debe contener las orientaciones estratégicas propias de la influencia política externa e interna tanto nacionales como institucionales. Por esta razón se ha considerado relevante destacar aquellos aspectos de las políticas nacionales que inciden en el logro de los resultados esperados y la evaluación de aprendizaje.

Políticas Nacionales

Las políticas nacionales dictaminan aquellos propósitos y fines que las universidades deben cumplir para desarrollar graduados que sean capaces de insertarse efectivamente en el campo laboral. Asimismo, existen otras entida-

des gubernamentales (otros ministerios) y también organizaciones internacionales (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, BID, etc.) que influyen en el proceso educativo terciario. Las políticas nacionales que influyen mayormente en la institución de Educación Superior son: Política de aseguramiento calidad, Política de Financiamiento (Aporte Fiscal directo e indirecto), Política de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP), y Política de Investigación y postgrado.

El Ministerio de Educación (2013) espera que la educación superior logre el desarrollo del capital humano avanzado de la sociedad, para lo cual ofrece una serie de reglamentaciones, orientaciones, programas y financiamiento. En particular, gracias a sus fondos concursables y la ley de aseguramiento de la calidad, se han dictado diversas políticas para el mejoramiento de la educación superior en base a programas e iniciativas orientados a la innovación curricular, el sistema de formación por competencias, a los resultados de aprendizaje, el sistema de créditos transferibles. Por otro lado, avala las condiciones de ingreso y admisión vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) del CRUCH, para el establecimiento de becas y créditos, entre otros.

La Ley 20.129 del Aseguramiento de la Calidad (CNA 2013) obliga que las universidades cumplan con la acreditación de carreras e instituciones, licenciamiento y sistema de información disponible. Deben existir mecanismos de aseguramiento de la calidad que cuenten con organización, recursos, infraestructura, normativas, y a su vez, deben existir indicadores medibles, y evaluables que sean comparados con un estándar internacional o fuente de calidad. Así también, la ley general de educación establece pautas para las IES: “la educación superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico” (Mineduc, 2009, p. 26).

La OECD, por otro lado, influye positivamente respecto de las orientaciones macro en educación superior, la carrera profesional docente y la movilidad de la investigación y el conocimiento, así como en materia de innovación en la educación, principalmente formación profesional y evaluación de habilidades (MINEDUC, OECD, UNESCO, 2010).

Las reglamentaciones del MINEDUC establecen en un sentido bastante general lineamientos para la evaluación, basándose en la verificación del cumplimiento de las leyes en un nivel macro, en vez de apuntar hacia lineamientos específicos para la evaluación de resultados e impactos en la formación. Estos lineamientos pareciera que deben ser a cargo de cada entidad educativa y no como un estándar nacional. El Ministerio debería fomentar en las IES cómo y qué se deben medir y evaluar como resultados de la formación profesional.

Las instituciones de educación superior reciben parte de su financiamiento mediante el Aporte Fiscal Directo (AFD) e Indirecto (AFI) (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012). El AFD es un instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) entregado en base a un porcentaje histórico por institución educacional y un porcentaje asociado a la productividad científica-tecnológica, profesores jornada completa, proyectos del Comisión Nacional

de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y número de alumnos. El AFI, en tanto, se entrega anualmente a las instituciones de educación que admitan a los 27.500 mejores puntajes PSU de los alumnos matriculados. Este financiamiento se traduce en que las instituciones de Educación Superior buscan los mejores estudiantes en la admisión y en que los esfuerzos en la academia incentivan el desarrollo de actividades que alimenten los indicadores de efectividad científica-tecnológica.

Complementariamente, el MINEDUC, por medio del MECESUP, fomenta la calidad educativa mediante la innovación curricular. Busca desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes de la educación superior con el fin de aumentar la competitividad internacional, sostener el desarrollo económico y social, y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje. Se observa con mayor firmeza desde el 2004, la decisión ministerial de impulsar la innovación curricular en las carreras de pregrado con la generación de nuevos proyectos MINEDUC/MECESUP 2013 en red, lo que permitió que distintas universidades y tipos de carreras de pregrado se asociaran para formular propuestas de renovación curricular en sus programas.

Por otro lado, una política no menos importante, es la de investigación y postgrado (Sandoval, Letelier, González *et al.*, 2014), fomentada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT 2013). Esta comisión se encarga de fomentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología del país a través de recursos adjudicables por la vía de fondos concursables. Además, ofrece recursos para acceder a postgrados y mejorar el adecuado desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Hoy en día, las universidades a través de sus vicerrectorías de investigación fomentan y estimulan el desarrollo de proyectos FONDEF y FONDECYT entre sus académicos, buscando satisfacer indicadores asociados a la productividad científica (número de publicaciones, número de patentes, número de *spin-off*, impacto científico, entre otros). Las IES establecen incentivos en su cuerpo académico para el logro de este financiamiento, pues no solo aumenta el desarrollo de la ciencia y tecnología, sino además mejoran los indicadores de relevancia nacional, tales como, a inversión en Investigación, Innovación y Desarrollo (I+D+i), en gastos y aumento de recursos humanos calificados.

Políticas Institucionales

Para el logro de la coherencia del Modelo propuesto, es necesario que exista una alineación entre las políticas nacionales y las institucionales. Estas se deben ver reflejadas en los objetivos sociales y misión de la universidad expresada en el Plan de Desarrollo Estratégico, el que a su vez dictará las políticas para el Modelo Educativo.

Plan de Desarrollo Estratégico (PDE)

En un contexto de propósitos educativos sólidos, el PDE debe expresar algunas orientaciones generales sobre el posible compromiso con la calidad, equidad, inclusión, internacionalización, pertinencia social u otras dimensiones educativas. Ellas en parte determinan políticas universitarias relevantes y se espera que esas orientaciones generales vayan acompañadas de objetivos específicos relativos a algunos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la universidad considera esenciales fortalecer en el período de vigencia del respectivo PDE. También se espera que lo anterior vaya incorporado a actividades y proyectos que tengan claro respaldo financiero.

La labor educativa representa el centro del aporte social de las universidades, por tanto, no es concebible que el PDE no se pronuncie sobre algunos aspectos educativos específicos a los que se prestará especial atención en el correspondiente período. Cualquier objetivo de esta índole que se desee potenciar a nivel institucional demandará esfuerzos y recursos que deben preverse en las instancias de planificación. Ejemplos de estos objetivos, según el tipo de institución, son diagnóstico académico o psicosocial de entrada, intervenciones de apoyo académico u otros, diversificación o intensificación de la formación cultural o general, cercanía de la enseñanza con el sector laboral, desarrollo de algunas habilidades y actitudes-valores que la universidad asocia a su misión, monitoreo de la inserción laboral de los egresados y evaluación de aprendizajes complejos, entre muchos otros.

Cualesquiera de los objetivos, citados ilustrativamente, si se cumple a nivel institucional, lo que implica favorecer típicamente a cientos o miles de estudiantes de diversas carreras, también implica planificar acciones y recursos necesarios a este nivel. Es común que los planes de desarrollo estratégico releguen a niveles decisionales inferiores especificaciones del tipo citado, lo cual podría ser indicativo de poca conciencia sobre la magnitud del compromiso que ellas conllevan en diseño, coordinación, implementación, monitoreo, evaluación y en ejecución presupuestaria.

Numerosos aspectos educativos como los ilustrados han permanecido por años o décadas en estado más discursivo que activo en las universidades nacionales, lo cual se estima aquí se debe a que estas subestiman su complejidad y los recursos relacionados.

El PDE debe dar orientaciones en relación a los resultados e impactos sociales esperados, incluyendo compromisos concretos y específicos. Por ejemplo, establecer la vinculación con el medio en áreas académicas y laborales específicas. Para que exista un plan de desarrollo estratégico se requiere que exista estructura que lo soporte, monitoreo y seguimiento.

El PDE debe ser coherente con las políticas nacionales y a su vez dictar las políticas internas para el desarrollo educativo, que se espera decanten en un Modelo Educativo Institucional.

Todas estas consideraciones político-estratégicas han permitido establecer criterios para el diseño de los modelos educativos, lo cual aparece en la sección siguiente.

DESARROLLO DEL MODELO

En esta sección se especifican los componentes del Modelo expresado en el gráfico 2 de manera integrada. Esto significa, en términos del aseguramiento de la calidad, la definición de sus elementos esenciales, como son el Modelo Educativo Institucional, el currículo en sus niveles macro y micro y Resultados e Impactos sociales. Cada uno de estos elementos contiene sus respectivos criterios para el diseño de evaluación y las condicionantes institucionales necesarias para cumplir con el Modelo de Evaluación de aprendizaje propuesto.

Modelo Educativo Institucional (MEI)

Los modelos educativos universitarios surgieron en Chile, en general, en la década del 2000, en parte impulsados por los proyectos MECESUP y el régimen de aseguramiento de la calidad. Los MEI, se supone, son expresiones institucionales de los propósitos educativos para fines de guiar el diseño, ejecución y evaluación de la docencia de pre y postgrado. Cronológicamente son paralelos a los PDE y a los cambios curriculares promovidos por las mismas fuerzas impulsoras ya mencionadas.

Son numerosos los acuerdos de acreditación institucional de la Comisión Nacional de Acreditación que señalan la necesidad que tienen muchas universidades de avanzar en la concreción de sus MEI.

Todo hace ver que, como se comenta anteriormente, en el país se ha subestimado la dificultad de pasar de la docencia tradicional a la actualmente declarada. En una caracterización simplificada, en la primera la responsabilidad institucional se considera que está en aportar conocimientos teóricos y prácticos a los estudiantes, con procedimientos didácticos y normas de evaluación establecidas, siendo el aprendizaje una responsabilidad del estudiante en último término. El cambio que se espera concretar extiende esa responsabilidad a la universidad. Esta debe asegurar que los aprendizajes más relevantes se logran según lo planificado y que son relevantes para el interesado y para la sociedad.

Dada la actual etapa que se vive dentro del cambio de enfoque en la formación universitaria, es admisible que cada universidad explore formas que le permitan desarrollar procesos educativos efectivos. Esto conlleva el diseño de MEI que pueden ser más o menos generales o específicos según la cantidad de áreas de conocimiento y de carreras o programas de cada universidad. En algunos casos los MEI van acompañados de guías o manuales que profundizan en aspectos más específicos de diseño curricular; para los fines de este análisis, dichos documentos son considerados como partes del correspondiente MEI. Todo MEI debería cumplir requisitos de pertinencia y consistencia como se indica a continuación.

Criterios de verificación de la consistencia del diseño de un MEI

Para que las políticas sean consistentes con el Modelo aquí presentado, se debe poder reconocer fácilmente en este la presencia de principios educativos y compromisos institucionales coherentes que determinarán en parte el sello u opción educativa institucional general. Estos principios pueden ser típicamente excelencia, inclusión, selectividad, orientación profesional, ciudadanía, entre otros. Dichos principios deben ser concordantes con los objetivos educativos especificados en el PDE.

Por otra parte, el Modelo Educativo debe contener una estructura curricular institucional que indique títulos, grados, salidas intermedias admisibles y su articulación. Complementariamente, debe establecer requisitos para: Objetivos sociales, Perfiles de egreso, Planes de estudio, Unidades de enseñanza-aprendizaje, Aspectos didácticos y Perfiles de ingreso.

Se debe expresar el compromiso institucional con los medios académicos y físicos necesarios para soportar el Proceso Educativo, así como también pronunciarse respecto de la gestión de la calidad del proceso educativo, el sistema de evaluación de procesos, resultados e impactos, y expresar indicaciones sobre la caracterización de distintos tipos de aprendizajes y sus métodos de evaluación correspondiente.

Proceso Educativo. Nivel Macrocurricular

Perfil de egreso de la carrera y las competencias asociadas.

El proceso educativo conducente a la formación de profesionales en las instituciones de Educación Superior (IES), se estructura a partir de la definición del Perfil de Egreso. Music (2010) lo define como el perfil profesional de iniciación o de inserción laboral y se diferencia del perfil profesional en que este último se logra con la sumatoria del perfil de egreso, más la experiencia profesional y la formación continua.

Los Perfiles de Egreso formulados por competencias expresan claramente la intención formativa de cada IES. En este sentido, ellos deben ser capaces de cumplir una doble función:

- Guiar y orientar las distintas actividades curriculares establecidas en el plan de estudios de modo de garantizar coherencia y consistencia.
- Expresar claramente un contrato entre la institución y los estudiantes que ingresan a esa casa de estudios para concretar su anhelada formación profesional, con el propósito de entregar al mundo laboral profesionales altamente competentes, capaces de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad en las distintas áreas disciplinares en las que la IES centra su quehacer.

En esa perspectiva se ha planteado:

“El perfil de egreso se ha constituido como un elemento maestro de la Innovación Curricular, ya que debe referirse a él todo el currículo con su desarrollo de competencias, así como también se recogen en él las necesidades de la sociedad y del mercado laboral. Puede decirse entonces, que el Perfil de Egreso es el pivote o la bisagra entre un interior, dado por el proceso formativo, y un exterior, dado por la empleabilidad, y que es en esta bisagra donde se juega la pertinencia de una carrera o programa de estudios” (Pey & Chauriye 2011, págs. 37-38).

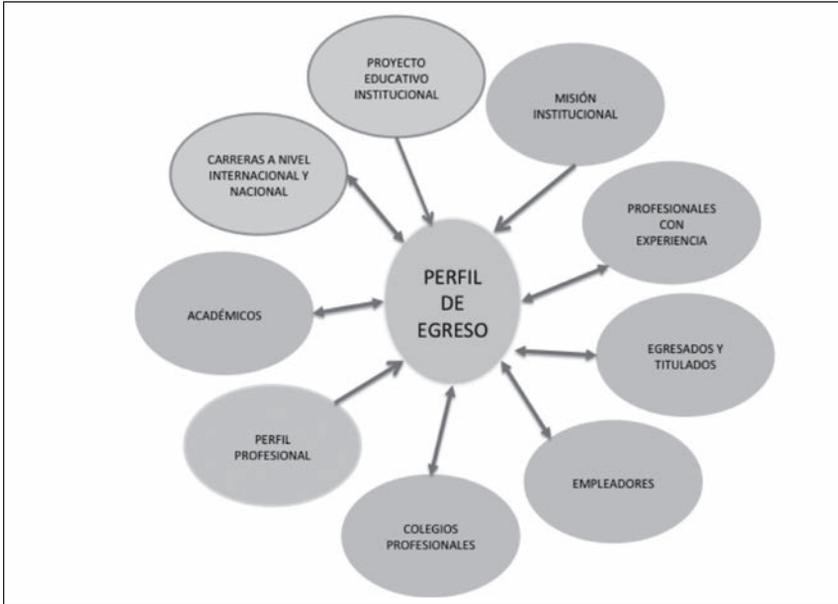
Para un control de calidad del levantamiento del perfil de egreso es necesario definir un conjunto de criterios a nivel de diseño curricular, tales como:

- *Recopilación de información relevante pertinente a la carrera* obtenida de fuentes tales como avance científico de la disciplina, de las tecnologías asociadas, tendencias nacionales e internacionales (proyecto Tuning europeo y latinoamericana, libros blancos entre otros), lineamientos establecidos por los colegios profesionales, directrices establecidas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y criterios internacionales de acreditación.
- *Consultas a informantes clave:* los mecanismos para avanzar en la definición del perfil del egresado son variados, tales como aplicación de encuestas y cuestionarios, entrevistas a actores relevantes del medio externo como interno, *focus group*, con académicos, representantes de colegios profesionales, estudiantes, titulados y empleadores, vinculados a la disciplina.
- *Análisis de los datos obtenidos en el proceso:* esto permite determinar las competencias fundamentales que le son propias a la profesión, incorporando en este proceso de síntesis las competencias genéricas identitarias de la institución.
- *Precisar las capacidades que el estudiante debe desarrollar durante la trayectoria formativa:* implica determinar las competencias específicas y genéricas que se van a considerar en los distintos ciclos especificando perfiles de egreso para salidas intermedias, licenciatura, título profesional.
- *Definir las condiciones mínimas de ingreso que debiera cumplir el postulante:* la definición del perfil del egresado y las competencias y subcompetencias asociadas permiten establecer los requisitos de ingreso deseables para iniciar su trayectoria formativa en el programa o carrera.

El gráfico 3 muestra los distintos aspectos que deben consultarse cuando se desea construir y validar el perfil de egreso.

GRÁFICO 3.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN PERFIL DE EGRESO.



Fuente; Juan Music. 2010, Universidad Católica del Norte.

Validación y aprobación de los perfiles

Una vez consensuado el perfil de egreso de la carrera, este debe ser validado por instancias pertinentes, lo que constituye un hito clave para la construcción del plan de estudio y la trayectoria formativa del estudiante. Debe ser monitoreado y evaluado de manera de que esté perfectamente en sintonía con el avance de la disciplina, tecnologías asociadas, dinámica de los campos laborales, entre otros aspectos. Para el proceso de evaluación y validación del perfil de egreso se consideran cuatro criterios, a saber:

Consistente, se refiere básicamente a que todos los elementos que intervienen en el diseño y estructura del perfil de egreso sean considerados en el peso y medida necesarios para que sea coherente con las políticas y normativas institucionales establecidos en el Modelo Educativo Institucional (MEI) y sea claramente distinguible en su definición.

Pertinente, se entiende que el perfil debe ser adecuado al contexto de la disciplina y a la profesión correspondiente. Da respuesta a la necesidad dentro de este contexto, considerando los estándares nacionales e internacionales que le son propios.

Suficiente, que el perfil de egreso contenga y explicita en su definición las competencias mínimas necesarias que exige el ámbito de la disciplina y el desempeño profesional correspondiente.

Evaluable: los componentes del perfil de egreso están definidos con suficiente precisión, lo que permite que sean verificables a través de la observación y/o medición (ver gráfico 4).

GRÁFICO 4.

DIAGRAMA DE CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DE PERFILES DE EGRESO.



Fuente Elaboración propia.

En el proceso de construcción y validación del perfil es necesario considerar dos dimensiones: la interna, que corresponde al cumplimiento de las normativas institucionales y que son validadas por actores relevantes internos, y la dimensión externa, transversal a todos los programas, y que dice relación con las políticas gubernamentales, nacionales e internacionales vinculadas a la disciplina y a la profesión y que deben ser validadas por actores relevantes externos.

La tabla 1 muestra en cada criterio los indicadores (elementos a contrastar para poder evaluar y validar), los referentes a considerar en la evaluación, la modalidad de revisión o validación y los actores intervinientes, los cuales deben ser internos y externos a la institución. En las filas se expresa el proceso de validación de cada criterio y en las columnas los diferentes elementos a considerar para ello. En la última columna se proponen los actores que resultan más pertinentes para validar cada uno de los criterios, estableciendo cierto

grado de flexibilidad, lo que permite que cada institución determine quiénes serán consultados.

TABLA 1:
VALIDACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO

Criterio	Indicadores	Referentes a considerar en la toma de decisiones	Modalidad sugerida	Actores
Consistencia (solidez)	<p>Coherente con misión, visión institucional de facultad y de carrera.</p> <p>Coherente con el marco curricular institucional (salida intermedia/licenciatura)</p> <p>Consistencia entre los perfiles de egreso y los objetivos sociales de la carrera</p>	<p>Lineamientos institucionales:</p> <p>PGDU, Modelo Educativo Institucional.</p>	<p>Revisión documental</p> <p>Claustros</p>	<p>Vicerrectoría Académica.</p> <p>Decanaturas</p> <p>Direcciones de Escuela</p> <p>Directores de Escuela otras universidades (pares).</p>
Pertinencia (da respuesta a una necesidad)	<p>Coherente con políticas gubernamentales, políticas ministeriales,</p>	<p>Campos laborales vigentes y emergentes. Requerimiento mercado laboral Orientación país</p>	<p>Grupos Focales Encuestas</p>	<p>Egresados Empleadores Profesionales Estudiantes</p>

Criterion	Indicators	Referents to consider in decision making	Suggested Modality	Actors
Suficiencia (lo mínimo para egresar)	Coherent with minimum standards of national or international certification and orientations for professional habilitation	CNA Colegio Profesional Asociaciones Profesionales	Documental review Groups Focal groups Claustros	Experts Representatives of Professional Colleges Outstanding professionals
Evaluable	Components of the graduation profile are defined with sufficient precision that allows them to be verifiable and evaluable.	National and international standards (INICIA/ EUNACOM/ Ex Nacional de Enfermería)	<i>Benchmarking</i>	Experts Representatives of Professional Colleges Outstanding professionals

Source: *Elaboración propia.*

For the graduation profile to meet the consistency criterion, it is necessary to consider in its definition and validation the following aspects:

- Political condition (mission, institutional vision, faculty and career).
- Curricular condition (institutional curricular framework; formative cycles and articulation).
- Social condition (social objectives of the career).

Fundamental referents are the institutional guidelines (Educational Model, PDGU) that define the essence of the work of an institution of higher education, explicitly stating in addition its commitment with society and its people and its fundamental values.

In relation to the evaluation of consistency of the graduation profile, it suggests the documentary review, the realization of claustros and focal groups in which the university community should actively participate; this would favor the determination of the degree of solidity of the profile from the perspective of the relevant actors, among which internal and external actors should be included.

Para asegurar la pertinencia del perfil de egreso, en primer lugar, se deben considerar los lineamientos gubernamentales y políticas ministeriales vigentes en el ámbito de educación terciaria. Asimismo, dentro de los referentes fundamentales para la validación de este criterio, se encuentran la coherencia con el desarrollo disciplinar, las demandas del contexto social, los avances tecnológicos y el ámbito del desempeño laboral. La modalidad sugerida para la validación de la pertinencia del perfil, son los grupos focales y las encuestas, con la participación de egresados, empleadores, profesionales destacados y estudiantes.

Cuando se hace referencia al criterio de suficiencia del perfil de egreso, se alude a indicadores, tales como coherencia con estándares orientadores vinculados a la habilitación profesional y requerimientos para la certificación nacional e internacional. En este caso los referentes a considerar son la Comisión Nacional de Acreditación, los colegios y asociaciones profesionales, sociedades científicas, asociaciones internacionales y organismos certificadores internacionales.

Dentro de las modalidades sugeridas para la validación de este criterio se encuentran la revisión documental, los claustros y los grupos focales. Los actores intervinientes en este caso debieran ser fundamentalmente agentes externos a la institución, entre ellos, cabe destacar: profesionales expertos nacionales e internacionales, representantes de colegios profesionales y profesionales destacados.

Que el perfil de egreso sea evaluable implica que sus componentes están definidos con la suficiente precisión y que pueden ser comparados con indicadores como los estándares nacionales e internacionales a través del *benchmarking*. Los encargados de este proceso y que resultan más idóneos son los expertos, representantes de colegios profesionales y profesionales destacados.

Perfil de Ingreso

Una vez definido y validado el perfil de egreso, y teniendo a la vista las competencias y subcompetencias que surgen de dicho perfil, se debe determinar cuáles son las condiciones de ingreso que idealmente debiera cumplir el postulante a la carrera.

Dentro de los aspectos a considerar en el perfil de ingreso, se pueden reconocer dos ámbitos:

- Requisitos para postular: están establecidos por políticas nacionales, políticas institucionales y los aspectos propios de la carrera o programa. Estos pueden ser observados en la siguiente tabla:

TABLA 2:

INSTRUMENTOS DE LA POLÍTICA NACIONAL, INSTITUCIONAL Y ASPECTOS PROPIOS DE LA CARRERA PARA EL PERFIL DE INGRESO.

Políticas Nacionales	Políticas Institucionales	Aspectos Propios de la Carrera o Programa
<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de Selección Universitaria (PSU) • Notas Enseñanza Media (NEM) • <i>Ranking</i> • Puntajes mínimos para acceder a beneficios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promedios ponderados requeridos • Requisitos específicos de acuerdo a misión y visión de la universidad. • Requisitos para becas internas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas especiales de acuerdo a la naturaleza de las carreras. • Requisitos especiales de ingreso a la carrera • Requisitos de salud y físicos según características de la carrera.

- Definición de las habilidades, actitudes y conocimientos mínimos deseables en relación al perfil de egreso de la carrera o programa. (Para las carreras de corte ingenieril, resulta fundamental el razonamiento matemático, el pensamiento lógico; en arquitectura, la capacidad de observación, habilidades espaciales; y en pedagogía, las habilidades sociales, comprensión lectora y producción escrita, entre otros.)

La universidad debe aplicar diagnósticos de entrada y cuestionarios de caracterización de los estudiantes. Esto permite discriminar entre el universo de los estudiantes a aquellos que están en condiciones de iniciar el plan de estudios de la carrera y aquellos que requieren de apoyos adicionales para suplir las deficiencias cognitivas, actitudinales y procedimentales. Esto permite a la institución diseñar distintas estrategias de intervención tales como dictación de cursos o módulos de reforzamiento, sistemas de apoyo o tutorías.

Crterios para la verificación de la consistencia entre el Perfil de Egreso y el Plan de Estudio

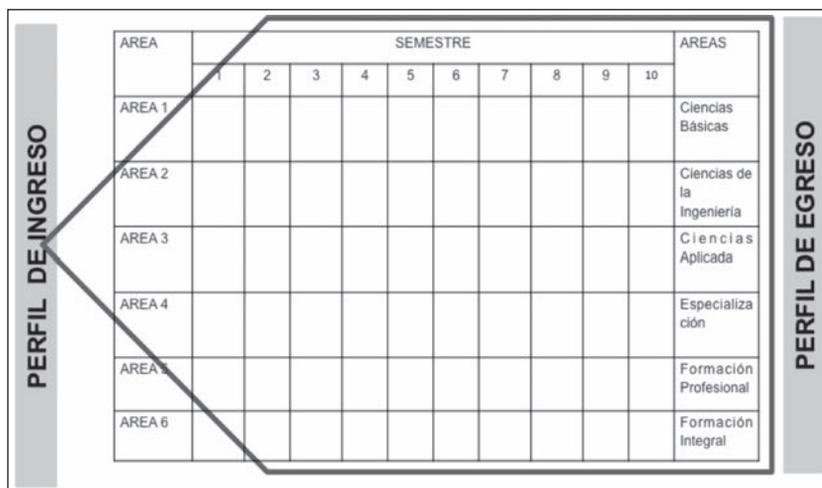
El plan de estudios y la malla curricular constituyen una estructura compleja, que expresa la trayectoria formativa que debe seguir el estudiante para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que le permitan lograr las competencias establecidas en el perfil de egreso. Es de carácter matricial y debe contemplar momentos y actividades evaluativas integradas que permitan evidenciar las competencias adquiridas por el estudiante y a la vez

evaluar la pertinencia del plan de estudios con relación al logro del perfil de egreso en cada ciclo formativo (Mateo y Vlachopoulos 2013).

Una vez realizada la validación del perfil de egreso con sus respectivas competencias y subcompetencias, y determinado el perfil de ingreso al programa académico, es posible diseñar la trayectoria formativa necesaria para lograr las competencias declaradas en este perfil. Así como las áreas de formación que involucra y la progresión de las actividades curriculares, sean estas asignaturas, módulos, talleres, prácticas u otros y con ello determinar la extensión que podría tener el programa. Entonces, para que el plan de estudios sea consistente con el perfil de egreso debe ser concebido retrospectivamente, es decir, desde el final de la trayectoria hacia el primer año (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5.

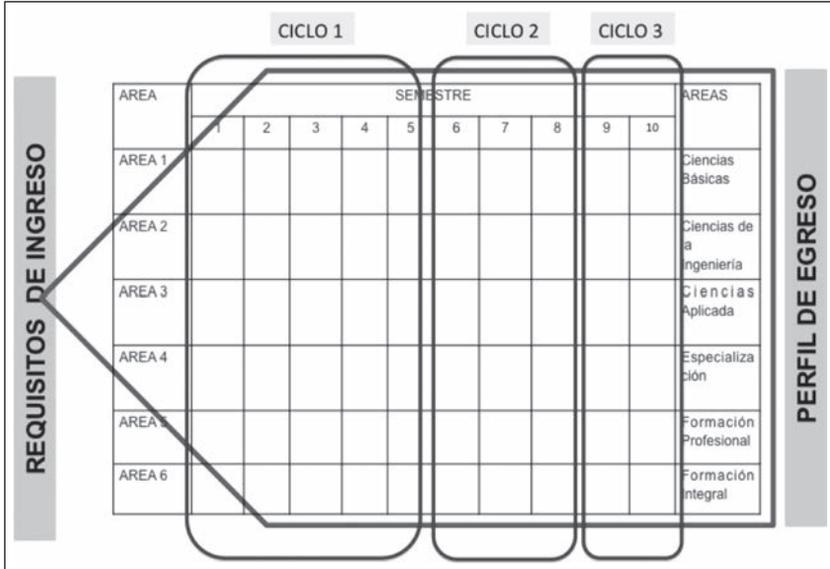
DIAGRAMA DE CONSISTENCIA ENTRE EL PERFIL DE EGRESO Y EL INGRESO.



En el proceso de construcción del plan de estudios, deben precisarse secuencialmente los ciclos formativos (salidas intermedias, licenciatura u otros), su extensión y otras condiciones de borde, tales como: sistema de créditos transferibles (SCT), articulación con el postgrado, entre otros. Todo ello en consonancia con los respectivos perfiles definidos (gráfico 6).

GRÁFICO 6.

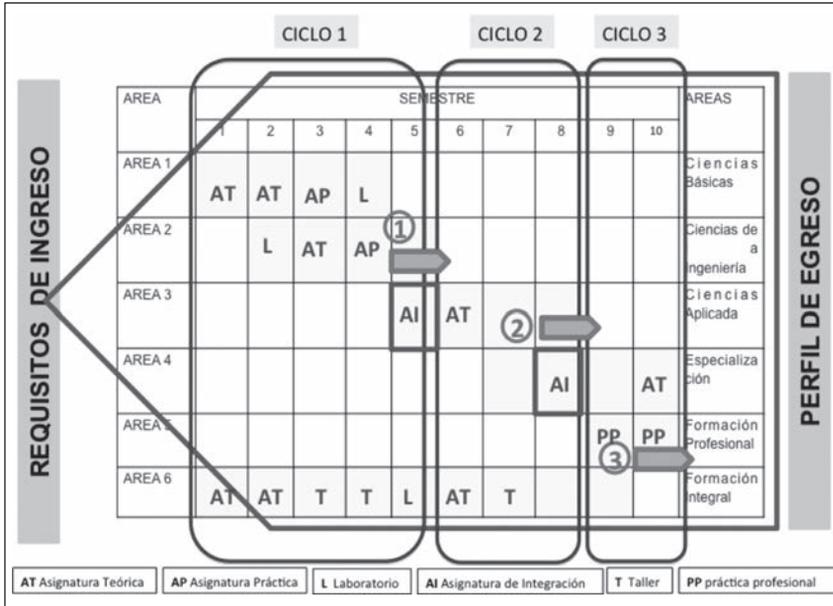
DIAGRAMA DE CICLOS Y CONSISTENCIA CON EL PERFIL DE EGRESO E INGRESO



Se debe avanzar en establecer los aprendizajes esperados en cada una de las áreas de formación, la secuencia en el tiempo en que se incorporaran al proceso formativo de manera de permitir el logro de las competencias establecidas en el perfil. Es importante en esta fase visualizar los tiempos necesarios para cada una de las actividades curriculares y los requisitos previos de formación para el desarrollo de estas.

GRÁFICO 7.

DIAGRAMA DE APRENDIZAJES ESPERADOS Y FORMACIÓN TRANSVERSAL EN EL CURRÍCULO.



Deberá determinarse el tipo de actividad académica para ir construyendo la trayectoria formativa en forma coherente (asignaturas, talleres, módulos, actividades prácticas, laboratorios). Asimismo, deberá considerar *hitos o actividades de síntesis o integradoras, de verificación de avance en el logro de las competencias, que permitan monitorear y evaluar la consistencia del plan de estudios en función del perfil.*

Una vez que el estudiante haya cumplido con los requisitos curriculares establecidos para cada ciclo formativo se deberá realizar una evaluación que permita verificar el logro de las competencias o resultados de aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) determinadas en el perfil de ese ciclo.

Una condición que debería contemplar el currículo sería prever momentos docentes privilegiados para el desarrollo de competencias complejas, que exijan trabajo interdisciplinar y contextos de realidad donde aplicarlas. Estas instancias han de ser de carácter auténtico permitiendo así poner en juego los dominios competenciales a niveles de ejecución realmente intensos (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

TABLA 3.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA CONSISTENCIA ENTRE EL PERFIL DE EGRESO Y EL PLAN DE ESTUDIO

CRITERIO	INDICADORES	MODALIDAD SUGERIDA	VERIFICADOR	RESPONSABLES DE LA VERIFICACIÓN
Consistencia (solidez)	Consistencia entre el perfil de egreso, el marco curricular institucional (ciclos formativos), el plan de estudio y los perfiles declarados (ciclos formativos).	Análisis de consistencia	El plan de estudios debe contener los elementos establecidos en el marco curricular.	Vicerrectoría Académica.
Pertinencia (da respuesta a una necesidad)	Pertinencia de las áreas de formación en función del perfil de egreso y su ubicación en el plan de estudios.	Evaluación integrada al estudiante. Seguimiento a egresados (encuestas, grupos focales...) Vinculación con empleadores (encuestas, grupos focales, participación en diseño)	EL plan de estudios debe explicitar el peso de las distintas áreas de formación en función de las competencias declaradas en el perfil	Comisión mixta integrada por representantes de las áreas de formación además de un par externo y presidida por el Director/a de Escuela
Suficiencia (lo mínimo para egresar)	Coherencia entre lo declarado por el perfil, la estructura curricular diseñada y los resultados de la evaluación del estudiante.	Evaluación integrada de las distintas áreas de formación	La construcción del plan de estudios debe contemplar instancias evaluativas en relación a cada ciclo o parte de él para asegurar la adquisición progresiva de las capacidades o competencia declaradas en el perfil.	Comisión Técnica de la VRA.

Para que el plan de estudios sea consistente con el perfil de egreso declarado, debe considerarse el marco curricular institucional establecido en el Modelo Educativo en lo que dice relación a ciclos formativos, salidas intermedias, sistema de créditos transferibles, articulación con el postgrado, formación complementaria (integral o general) y otros. El responsable de verificación de la existencia de estos elementos en el plan de estudios es la Vicerrectoría Académica a través de sus unidades técnicas.

Para asegurar la pertinencia del plan de estudios en relación al perfil de egreso establecido, es necesario que el peso específico de cada una de las áreas de formación y su ubicación en el plan de estudios estén de acuerdo a las necesidades del contexto disciplinar y profesional y que a la vez cumplan con estándares nacionales e internacionales para la certificación de calidad.

Para verificar la pertinencia se sugiere instalar en esta fase una evaluación integrada inicialmente a través de un piloto que considere una muestra cuya unidad de análisis dé cuenta de un grupo de estudiantes de carreras con planes de estudios iniciales comunes, como es el caso de las ingenierías civiles o de ejecución, para posteriormente aplicarlo a la totalidad de estudiantes de cada carrera. Complementariamente, se debe realizar consulta a egresados y empleadores a través de actividades como *focus groups*, encuestas y talleres. Ambas instancias permiten evaluar la pertinencia del plan de estudios, retroalimentarlo y proponer ajustes y mejoras si fuera necesario.

Esta evaluación integrada es importante, porque permite visualizar si las actividades curriculares establecidas en el plan de estudios dan cuenta de todas las competencias declaradas en el perfil de egreso, si los niveles de dominios o desarrollo progresivo establecidos son los adecuados para que un estudiante logre las respectivas competencias.

La evaluación en sí debe constituirse en una práctica sistemática, siendo cada institución de educación superior la responsable de determinar los espacios de tiempos en que se desarrolle esta fase. Este proceso debe ser liderado por el Director de Escuela o Jefe de Carrera junto a una comisión mixta integrada por representantes de las áreas de formación además de un par externo apoyado por la Vicerrectoría Académica.

Resulta fundamental evaluar la suficiencia del plan de estudios para dar respuesta al perfil de egreso declarado, entendiéndose por suficiencia a la existencia de competencias necesarias que exige la disciplina y el desempeño profesional que le permitan al egresado desenvolverse en el contexto laboral apropiadamente. Para asegurar el cumplimiento de este criterio se deben considerar pruebas que certifiquen la adquisición de las competencias establecidas para cada ciclo formativo (licenciatura, título profesional), así como consulta sistemática a egresados y empleadores.

El responsable final de la verificación del cumplimiento de este criterio es la Vicerrectoría Académica a través de sus unidades técnicas.

Condicionantes institucionales

La institución debe contar con las siguientes condiciones para poder implementar un Modelo de Evaluación de aprendizajes en carreras universitarias:

- Institucionales
 - ◆ Existencia de un Modelo Educativo que establezca el marco curricular.
 - ◆ Existencia de una estructura orgánica operativa que garantice los apoyos y acompañamiento para llevar a cabo el proceso considerando para ello el ciclo de aseguramiento de la calidad.
 - ◆ Definición de los nuevos formatos de renovación de los planes de estudios y mallas curriculares de las carreras, de los programas de asignaturas y guías didácticas.
 - ◆ Sistema de seguimiento y vinculación con egresados e inserción laboral, para evaluar el impacto de los perfiles de egreso de las distintas carreras.
 - ◆ Existencia de sistemas de información y análisis institucional en línea que provea de información relevante sobre los estudiantes, para la gestión de directores de escuela y jefes de carrera de acuerdo a indicadores de proceso y resultados establecidos por la institución.
 - ◆ Valoración de la participación en los procesos de innovación curricular, considerándolo como un factor importante en los procesos de jerarquización para la carrera académica.
 - ◆ Asignación de recursos económicos específicos para llevar adelante el proceso de innovación curricular.
 - ◆ Oferta institucional sistemática de programas de capacitación en estrategias de evaluación de aprendizajes y desarrollo de capacidades técnico-pedagógicas en los docentes para el trabajo en el aula.
 - ◆ Carga académica que refleje los tiempos reales destinados a los procesos de innovación curricular y evaluación de aprendizajes.
 - ◆ Espacios académicos que permitan compartir buenas prácticas docentes y estrategias de evaluación.
 - ◆ Infraestructura adecuada para soportar los cambios que implica el nuevo paradigma educacional.

- De la carrera
 - ◆ Establecer una estructura orgánica a nivel de carrera que apoye tanto la innovación curricular como el monitoreo de su implementación en el aula, y que coordine las instancias de evaluación establecidas en el Modelo con la finalidad de determinar la pertinencia, consistencia y suficiencia entre el perfil de egreso y el plan de estudio.
 - ◆ Protocolizar los procesos de evaluación de logro de perfiles de egreso en cada uno de los ciclos formativos (evaluación integrada) y establecer sistemas de nivelación en los casos que se requiera.

- ♦ Instalar un sistema de seguimiento de egresados y vinculación con empleadores articulado con el Plan de desarrollo estratégico institucional y que permita, entre otros, monitorear el impacto del perfil de egreso en el contexto sociolaboral.
- ♦ Determinar los momentos en que se socializarán los resultados de las evaluaciones del proceso de innovación curricular, evaluación de aprendizajes y su impacto social. En esta instancia deben participar docentes, estudiantes y directivos.

Proceso Educativo. Nivel Microcurricular

En el nivel microcurricular se distinguen algunos componentes que favorecen el desarrollo del proceso de evaluación de aprendizajes, a partir de la revisión de literatura y del desarrollo del proyecto que motiva esta publicación.

Características del proceso de enseñanza aprendizaje

En primer lugar, es necesario precisar que el proceso educativo a nivel microcurricular exige a los docentes estar en pleno conocimiento del Modelo Educativo adoptado por la institución, generando esfuerzos conjuntos para su implementación, al entregar directrices fundamentales para el desarrollo del proceso evaluativo en aula, toda vez que explicita la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, rol del estudiante y rol del docente. La coherencia en estos elementos constituye una condición transversal que se debe considerar, partiendo de la base que la evaluación constituye una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes.

En segundo lugar, los desafíos surgidos a partir de las innovaciones curriculares impulsadas por las universidades, en especial, cuyos Modelos Educativos están orientados hacia la formación basada en competencias o resultados de aprendizaje, hacen reflexionar en torno a las nuevas expectativas sobre los estándares académicos del proceso educacional. En ese marco, la evaluación requiere ser repensada y renovada como un elemento central de la enseñanza y el currículo (Boud *et al.* 2010). En este sentido, exige un cambio, puesto que:

“Para estimar si una competencia que la enseñanza se plantea como objetivo suyo ha sido o no ha sido lograda, el sujeto evaluado debe efectuar una acción o performance; es decir, desempeñar una representación, cumplir un papel, ejecutar una maniobra, expresar o decir algo, desarrollar una operación manual, etc., mediante la o las cuales se resuelve de un modo práctico el problema o situación que inicialmente la enseñanza ha tenido en vista. En esta comprensión pedagógica, la competencia constituye tanto el punto de partida como de llegada del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Garrido, Nordenflycht, Baldivieso, 2007, p. 176).

Así, la evaluación de desempeño ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y los productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo (Mora, 2004). Este enfoque ha evolucionado en sus planteamientos teóricos, favoreciendo no solo la formación académica, sino que también el desarrollo humano desde el ámbito de la planificación curricular, poniendo atención no solo a la formación académica, sino también al desarrollo humano (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, y Román, 1999, citado en Mora, 2004). Lo anterior representa un desafío para el proceso educativo, por cuanto:

“Evaluar contenidos no es lo mismo que evaluar desempeños y hasta hoy la mayor parte de los procesos evaluativos en educación superior han estado focalizados en los contenidos. Ciertamente que es necesario seguir evaluándolos, pero es fundamental pasar a estrategias más complejas que permitan evaluar los desempeños asociados a las competencias complejas. Es fundamental generar espacios en que el estudiante pueda evidenciar los desempeños que son propios de una competencia, tanto genérica como específica, y es también central poder retroalimentar a los estudiantes conforme a sus desempeños. Ambos, la evaluación de desempeño y la retroalimentación, son procesos que la mayoría de los docentes universitarios no han desarrollado con anterioridad, al menos en forma sistemática y sistémica” (Del Valle, 2012, pp. 156-157).

En tercer lugar, el proceso educativo a nivel microcurricular integra simultáneamente el proceso de enseñanza aprendizaje y el de evaluación del aprendizaje. La idea de simultaneidad, propuesta por Castillo (2003), favorece la coherencia de todo el proceso formativo de los estudiantes, lo que puede vincularse a lo que se denomina la “didáctica de la evaluación”. Este autor considera que los ritmos de la evaluación son los mismos que los del proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, así como se piensa la actividad de enseñanza aprendizaje, se diseña la actividad evaluadora. Este proceso de interacción entre proceso de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación de aprendizaje, requiere darse en un contexto ético permanente, que permita involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, mejorando la participación de los jóvenes y favoreciendo sistemáticamente la retroalimentación (gráfico 8).

GRÁFICO 8.

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES



Fuente: Elaboración en base a Castillo (2003) y Boud et al. (2010).

En el gráfico 8 se relaciona la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje con la evaluación inicial de aprendizajes de los estudiantes al comenzar un período académico o una determinada actividad curricular. Esto permite identificar la distancia entre los propósitos declarados para un determinado período o actividad curricular y los conocimientos previos que poseen los estudiantes, así como sus necesidades, creencias, expectativas, etc.

Por otra parte, la acción didáctica y mediadora del docente al implementar lo que ha sido planificado, es vinculada con la evaluación de proceso, de manera de generar durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, espacios sistemáticos para el seguimiento y monitoreo continuo, que permita retroalimentar oportunamente a los estudiantes y favorezca su proceso de aprendizaje.

El extremo derecho del gráfico 8 muestra la relación entre los logros e indicadores declarados y la evaluación final o sumativa, que permita, entre otras cosas, alcanzar resultados para la toma de decisiones y, en consecuencia, que avance hacia la acreditación o certificación de aprendizajes.

La propuesta presentada considera que los estudiantes se conviertan en socios responsables del aprendizaje y la evaluación, tomando progresivamente

dicho compromiso y demostrando la capacidad de juzgar la calidad de su propio trabajo y el trabajo de otros en base a estándares preestablecidos (Boud *et al.* 2010). Este autor considera que, a través de este proceso, los estudiantes ven favorecido el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como otras habilidades de aprendizaje continuo. Se espera, además, que los estudiantes comprendan que los procesos que utiliza para juzgar su propio desempeño, se ven reforzados cuando participa en el diálogo con sus compañeros y profesores acerca de su desempeño.

La relación indisociable entre el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso de evaluación del aprendizaje, planteada por Castillo (2003), requiere una fuerte inducción tanto a docentes como estudiantes en torno a las prácticas de evaluación y en la cultura de la educación superior de acuerdo a Boud *et al.* (2010). Esto requiere un compromiso temprano de parte de las instituciones, pero particularmente de docentes y estudiantes, asumiendo estas ideas desde los primeros años de estudio. En el sentido anterior (Boud *et al.* 2010) se considera que la evaluación ocupa un lugar central en la planificación y por supuesto del desarrollo, de modo que en cierto sentido coincide con la propuesta de Castillo (2003).

Boud *et al.* (2010) reconocen además el apoyo especial que requieren los académicos universitarios para sostener las responsabilidades de una evaluación para el desarrollo personal e institucional. En este sentido, las tutorías, el diálogo con sus pares en actividades formales e informales, pueden constituirse en acciones para mejorar las habilidades de los académicos, particularmente de aquellos que se inician en la docencia y de aquellos que no poseen formación en competencias pedagógicas. Este autor considera que las universidades deberían tener requisitos explícitos sobre la necesidad de poseer competencias en evaluación para un desempeño docente satisfactorio.

En cuarto lugar, el proceso educativo ha de incorporar la referencia a estándares o logros esperados, en función de los cuales establecer la efectividad del proceso formativo.

En coherencia con la evaluación de desempeños, a nivel de las asignaturas o actividades curriculares, es necesario identificar claramente las condiciones de una actuación profesional que evidencie el logro de competencias, de este modo, se puede distinguir cuándo dicha actuación es aceptable o no (Castro 2007).

Lo anterior, supone haber desglosado las competencias en elementos de competencias y criterios de evaluación al interior del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales se constituirán en elementos fundamentales para la gestión del aprendizaje en el aula. Castillo (2003) revela la importancia de que los docentes den a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación y otros aspectos relacionados con la misma, pues ayudará a los estudiantes a tomar conciencia de lo que el proceso de evaluación representa para cada uno de ellos, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, así como la postura que deben tomar. En este contexto, Castillo (2003) reconoce que dicho momento constituye la oportunidad para acordar, debatir, negociar y, en consecuencia, comprometer a los estudiantes en el proceso evaluativo, así como en la autoevaluación de su propio aprendizaje.

En quinto lugar, ha de ser posible la certificación de los resultados de aprendizaje en el proceso educativo, independientemente de la estructuración del Plan de Estudio en asignaturas o módulos independientes o integrados. Boud *et al.* (2010) considera que los logros generales para determinar calificaciones finales deberían estar basados en tareas evaluativas de gran envergadura que permitan que los estudiantes demuestren aprendizajes integrados y coherentes, en vez de aislados o atomistas. En la evaluación, muchas piezas de poco valor por separado pueden fragmentar el aprendizaje, lo que lleva a los estudiantes a experimentar el conocimiento como elementos desconectados. Por último, Boud *et al.* (2010) consideran la necesidad de continuar el diálogo sobre la evaluación al interior de las disciplinas, a partir de la creación de comunidades profesionales y académicas.

Por último, el proceso educativo a nivel microcurricular ha de relacionarse con la posibilidad de realizar evaluación de las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del aprendizaje en distintos momentos de la trayectoria educativa que sigue un estudiante de pregrado, a nivel de ciclo formativo. Es necesario llevar a cabo una evaluación integradora, pero no necesariamente única, a fin de poder observar y evidenciar la interacción de todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos parcialmente. Dicha evaluación debe ser coherente con la evaluación final del perfil de egreso, ya que dentro de sus objetivos se encuentra certificar el avance parcial de completitud de este. Lo anterior implica, a la vez, a nivel micro, cautelar la coherencia con los métodos aplicados en las actividades curriculares con las evaluaciones parciales de ciclo.

A continuación, en la Tabla 4, se presenta un conjunto de estrategias y procedimientos de evaluación para cada dimensión del aprendizaje, que se consideran pertinentes, dependiendo del momento en la trayectoria en la que se encuentre un estudiante.

TABLA 4.
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES (CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES)

	Inicio	Momento Intermedio	Grado Académico (licenciatura)	Título Profesional
Qué evaluar	Conocimientos, habilidades, actitudes de ingreso	Conocimientos, habilidades, actitudes vinculados a la Formación Básica, o Formación Fundamental	Nivel de logro de los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la disciplina de estudio	Nivel de logro de los conocimientos, habilidades y actitudes propios del ejercicio de la profesión
Nivel de logro	Evaluación de aprendizajes de entrada, cuestionarios de caracterización, diagnósticos de Perfil de Ingreso	Evaluación del Nivel de logro en el avance del perfil de egreso en la formación básica o fundamental	Evaluación del Nivel de logro del perfil de egreso en la formación disciplinar	Evaluación del Nivel de logro del perfil de egreso en la formación profesional.
Instrumentos Conocimientos (cognitivo)	Test Ensayos Monografía Producciones orales Resúmenes	Test Portafolio Taller integrado	Examen de grado Tesis Investigaciones	Proyecto de título Portafolio Examen de titulación Informe de práctica

	Inicio	Momento Intermedio	Grado Académico (licenciatura)	Título Profesional
Habilidades (procedimental)	Actividades laboratorio Resolución de ejercicios y problemas Producciones orales Investigaciones Rol <i>playing</i> Resúmenes Escala de observación	Simulaciones Monografía	Estudios de caso Investigaciones	Práctica profesional Examen de Titulación
Actitudes (actitudinal)	Informes de actividades. Autoevaluaciones Encuestas de percepción Resolución de ejercicios y problemas Investigaciones Juego de roles Escala de observación	Entrevistas Debates Evaluaciones de pares Evaluaciones de paneles	Estudios de caso Investigaciones	Práctica profesional
Aprendizajes integrados (complejos)	Simulación clínica Prácticas iniciales	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Investigación Proyectos	Prácticas profesionales Proyectos de intervención
Instrumentos				

Fuente: *Elaboración propia*

Crterios de diseos de evaluacin del aprendizaje al interior del proceso de enseanza aprendizaje

En primer lugar, cuidar la pertinencia de la ejecucin de diversas tareas de evaluacin en funcin del tipo de saber que se evaluar; sean pruebas, exmenes, registro de observaciones, entrevistas de aprendizaje, simulaciones, pruebas de desempeo, etc., cuya validez se vincula al trmino de cada ciclo formativo.

En segundo lugar, las evaluaciones han de ser coherentes con el proceso de enseanza aprendizaje, especficamente, la metodologa, las actividades del profesor y las tareas de desempeo del estudiante. En este sentido, las innovaciones al currculo de la educacin universitaria han generado amplios espacios para la convivencia de estrategias de evaluacin inicial, formativa y sumativa, aunque las dos ltimas pareciera que son las que han creado ms espacios en la evaluacin universitaria. Al respecto, la presente propuesta coincide con la postura de Castillo (2003), quien reconoce la necesaria simultaneidad entre los procesos de enseanza aprendizaje y el proceso de evaluacin, relacionando la fase de planificacin con la evaluacin inicial, la fase de ejecucin con la evaluacin formativa y la fase de evaluacin con la evaluacin sumativa. Estos tres momentos constituyen las etapas que dan coherencia a la relacin entre el proceso de enseanza aprendizaje y el proceso de evaluacin.

En tercer lugar, desde el punto de vista de los agentes evaluativos, probablemente la evaluacin de los aprendizajes en educacin superior ha sido en gran parte realizada por el propio profesor. La tendencia durante los ltimos aos ha avanzado hacia la creacin de espacios para que los propios estudiantes puedan participar en el proceso evaluativo a partir de lo que se denomina la autoevaluacin y coevaluacin. Esta propuesta sugiere regular progresivamente los espacios para que los estudiantes universitarios puedan emitir un juicio acerca de su desempeo a partir de una serie de criterios establecidos y conocidos. Ms aun en los enfoques centrados en el estudiante, los que requieren que los estudiantes regulen sus aprendizajes favoreciendo la toma de conciencia.

Castillo (2003) considera que la autoevaluacin es de suma importancia debido a que cuando la evaluacin se entiende de esta manera, constituye un efectivo medio para que los estudiantes conozcan su propio proceso de aprendizaje, constituyendo un factor bsico para la motivacin y refuerzo de su propio aprendizaje. La autoevaluacin es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonoma personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones, como seala este autor.

Otra de las formas utilizadas en el proceso evaluativo en los ltimos aos es la coevaluacin, entendida como la evaluacin que realizan los estudiantes a sus pares al interior de un equipo de trabajo, lo que no quita que un grupo pueda coevaluar a otro. Esta forma de evaluacin permite desarrollar el espritu crtico al interior del aula, permitiendo conocer a los distintos grupos que interactan al interior del aula.

Respecto a los distintos momentos en donde se ejecutan las estrategias evaluativas, es importante identificar la trascendencia que adquiere el diseo al contextualizar y vertebrar aquellos elementos de la prctica evaluadora, que

se suceden e interrelacionan entre sí, dando continuidad y cohesión a ciertas actuaciones aparentemente dispersas en el tiempo (Castillo 2003).

Castillo (2003) reconoce que en la fase operativa de la evaluación las sucesivas acciones o aplicaciones de estas no deben desvirtuar el concepto esencial del proceso de evaluación que consigna: recogida de información, formulación de juicios de valor y toma de decisiones. En este sentido, Castillo (2003: 14-15) está de acuerdo que “la evaluación ha dejado de considerarse como un elemento más en los momentos finales de un proceso didáctico, para transitar hacia un proceso sistemático con sustantividad e identidad propia, que coadyuva al complejo proceso de enseñanza aprendizaje”.

Condicionantes institucionales

En primer lugar, incorporar *la evaluación del aprendizaje como elemento fundamental de la capacitación pedagógica y actualización docente de los académicos*. Específicamente, incorporar la meta evaluación, asumiendo la necesidad de “someter a evaluación el proceso evaluador que se ha desarrollado”. “Evaluar es reflexionar sobre la propia práctica”, de acuerdo a Rosales (1989, citado en Castillo, 2003). Se entiende que al finalizar el proceso evaluativo, conviene detenerse a examinar los resultados de dicho proceso, para revisar su desarrollo e identificar aquellas fortalezas y debilidades, de modo de confirmar o redefinir sus resultados (Castillo, 2003). Es recomendable que cada docente reflexione en torno a la manera en que ejecutó el proceso evaluativo. Es una especie de metaevaluación, como explicita Castillo (2003). Este autor revela que con esta práctica se puede encontrar un mejor conocimiento de su práctica docente y una explicación al rendimiento de sus estudiantes. Esta etapa permite al docente avanzar hacia la mejora del desarrollo y los resultados de este proceso, así como estar mejor preparados para enfrentar futuros procesos evaluativos con otros grupos de estudiantes.

Esta fase constituye un momento en el que se toma conciencia de si lo que se ha realizado y la manera como se ha realizado ha favorecido el logro de los objetivos didácticos propuestos (Castillo, 2003). Esta metaevaluación, exige una gran dosis de autoevaluación anterior de acuerdo a este autor, de esta manera se alcanza una actitud permanente de autoanálisis, y mejora, al cuestionar sus propias actuaciones.

La metaevaluación del proceso evaluativo y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, permitirá generar información que favorecerá la evaluación del diseño curricular. Dichos elementos se contrastarán con la evaluación de los estudiantes, tanto en los módulos de asignatura como en evaluaciones de ciclo (ya descritas anteriormente), permitiendo realizar los ajustes necesarios y oportunos para una evaluación general del proceso de enseñanza aprendizaje y del proceso evaluativo concebido y desarrollado.

Respecto a la evaluación de los resultados y particularmente en relación con la retroalimentación, Santos Guerra (2004) reconoce que cada contexto tiene carácter concreto e irreplicable. Sin embargo, es posible la transferibilidad de la experiencia propuesto por este autor, como un proceso que permite

aplicar los hallazgos a otra situación diferente o similar. Es aquí donde el proceso evaluativo desarrollado en una situación determinada, podría ayudar a comprender los resultados de otra situación ya sea distinta o similar, así como regresar a la fase de diseño para generar las modificaciones necesarias.

En segundo lugar, se propone contar con mecanismos de revisión que permitan asegurar la coherencia evaluativa a nivel de aula; entendiendo que todos los componentes del sistema de evaluación de una asignatura o actividad curricular aportan al logro de resultados de aprendizaje o elementos de competencia del perfil de egreso. Estos pueden corresponder a un conjunto de instrumentos, pruebas, exámenes y tareas que han de ser validadas por el equipo docente como pertinente, adecuado y coherente a la meta propuesta en cada caso. En sentido global, implica también incorporar la retroalimentación y referencia a criterios, como elementos fundantes de una evaluación a nivel de proceso y de producto.

En tercer lugar, se recomienda un muestreo de instrumentos. Es importante que en el desarrollo del proceso evaluativo existan ciertos elementos de control de la actividad evaluadora, a través de muestreos de la actividad docente de grupos de profesores, por ejemplo, de modo de generar ciertos indicadores que permitan conocer la coherencia y el desempeño de los docentes. En este sentido, las planificaciones, los *syllabus* y las evaluaciones de desempeño constituyen acciones concretas para evidenciar coherencia en el proceso.

Como última condición, para favorecer la instalación de los procesos evaluativos, es preciso que las instituciones de educación superior generen mecanismos que permitan el aseguramiento al interior de los mismos. En este sentido, se espera que la existencia de estos mecanismos ayude a la creación de espacios para implementar evaluaciones más contextuales y auténticas, avanzando hacia una verdadera cultura institucional de evaluación permanente y sistemática.

Resultados e Impactos sociales

La evaluación de resultados e impactos es una función de alta relevancia para la rendición de cuentas de la labor educativa universitaria. Esta tarea está revestida de grandes dificultades que han impedido históricamente su cumplimiento, razón por la cual se intenta en la presente sección destacar los factores que inciden en la efectividad de la evaluación.

Resultados

Los resultados del proceso educativo son los graduados y titulados, así como otras certificaciones o reconocimientos que entregue la institución. El principal resultado esperado del proceso educativo es un graduado que cumple en alto porcentaje con su perfil de egreso (Letelier, Oliva, Sandoval, 2009).

Criterios de diseño de evaluación de los resultados

Debe existir una consistencia entre los aprendizajes logrados al término de cada proceso educativo, o en etapas intermedias especificadas, con los aprendizajes esperados. Consecuentemente, se requiere de criterios específicos de evaluación para distintos tipos de aprendizajes tales como de adquisición de conocimiento, de aplicación o procedimentales, y valórico-actitudinales, en distintas etapas del Proceso Educativo (Knight, Yorke, 2003: 264). De tal manera de que exista una consistencia entre los perfiles de egreso logrados con los perfiles de ingreso correspondientes.

Finalmente, uno de los puntos más críticos de la medición de resultados es que las tasas de titulación o graduación sean oportunas.

Condicionantes institucionales

La principal condicionante institucional es la *instalación de una capacidad de evaluación y monitoreo de resultados de aprendizaje* (National Research Council 2000). Esto implica la existencia de una organización que vincule unidades técnicas a cargo del proceso de evaluación con las entidades correspondientes. Las personas que componen estas unidades deben tener experiencia para el diseño y aplicación de evaluaciones, para poder transferir estas habilidades a los profesores. Junto con esto, se deben generar los recursos técnicos e informáticos para el procesamiento de información de los resultados de aprendizaje.

Recomendaciones para la evaluación de perfiles de egreso

Antes de comenzar con un gran cambio respecto de la evaluación de perfiles de egreso (Letelier, Oliva, Sandoval, 2013), se recomienda realizar una evaluación de perfiles de egreso en forma piloto inicial y restringida a pocas carreras, con el fin de verificar la capacidad institucional de evaluación. Además, si se consideran algunos elementos comunes del perfil de egreso se podrían abarcar varias carreras en la misma prueba piloto. Por último, se deben escoger muestras aleatorias de estudiantes de niveles terminales, quienes serán mayormente representativos de la formación recibida y resultados esperados.

Impacto

La universidad debe tener indicadores de impacto que midan los efectos en la sociedad de sus egresados. Por impacto (Cuevas, Letelier, Oliva, 2011) se entiende aquí una inserción laboral o académica, y correspondiente desempeño exitoso, que se ajuste a lo esperado y establecido en los objetivos sociales de cada carrera o programa (Oliva, Matamala, Rodes, Letelier *et al.* 2012).

Estos efectos deberían ser verificados a corto y largo plazo. Por ejemplo, a corto plazo se espera que los egresados se inserten rápidamente en el mercado, ya sea como profesionales, con sus propias empresas o bien incorporándose a la formación continua. A largo plazo, se espera la realización de posgrados y postítulos, la creación de innovación y emprendimientos mayores, la participación en la implementación de políticas, y alta dirección, entre otros.

Para la medición del impacto, se espera que exista al menos una interrelación sistemática y formalizada con los informantes clave, de manera de obtener información relevante y opiniones principalmente con: egresados, empleadores, organizaciones pertinentes para la inserción laboral y organizaciones pertinentes para los egresados y profesionales por carrera.

Criterios de diseño de evaluación de impactos

Para poder realizar una evaluación de impactos con aseguramiento de la calidad, debe verificarse la consistencia entre los tipos de inserción laboral o continuidad de estudios reales con los esperados. Revisar los tipos y calidad de la retroalimentación proveniente del medio externo, puesto que no todas las fuentes son las indicadas. Finalmente, los resultados obtenidos de la evaluación de impactos, debe poder retroalimentar a la universidad para poder realizar las modificaciones curriculares correspondientes.

Condicionantes institucionales

- La principal condicionante es la existencia de una estructura organizacional que permita evaluar los impactos. Se deben diseñar procesos o modelos de evaluación efectivos y sustentables en el tiempo para generar indicadores confiables que incluyan a lo menos los siguientes:
- Satisfacción de los egresados con la formación recibida
 - Inserción laboral
 - Mapeo de la situación laboral de los egresados
 - Situación laboral de los egresados
 - Tiempo en encontrar empleo
 - Naturaleza del trabajo
 - Tiempo de permanencia en el trabajo
 - Desarrollo profesional, tipo de cargo
- Aporte a la sociedad
 - Nuevas capacidades creadas
 - N° Proyectos realizados
 - N° personas asistidas
 - Aportes productivos sociales y culturales, entre otros
 - Creación de nuevas empresas

CONCLUSIONES

Considerando los antecedentes utilizados para la elaboración de este Modelo, que incluyen aquellos aportados por los otros trabajos del presente texto, queda en evidencia que no se ha consolidado en las universidades chilenas la evaluación de aprendizajes, particularmente de resultados e impactos, tal como se han definido en el presente trabajo. Lo anterior en alta medida se debería a que no se cumplen las condiciones establecidas en el gráfico 1, presentado en este capítulo, puesto que las instituciones no se han preocupado suficientemente de generar definiciones y especificaciones asociadas a resultados e impactos esperados, así como a los procesos educativos correspondientes en la forma necesaria para que la evaluación se facilite. Los antecedentes levantados en el presente proyecto revelan que las falencias se extienden también al apoyo institucional, expresado en normativas, organización y recursos que faciliten la evaluación de aprendizajes.

Otro punto importante es que actualmente no existe coherencia con las políticas nacionales, puesto que los objetivos de unas interfieren en otras. Esto dificulta que las universidades puedan integrarlas eficazmente en sus propias definiciones institucionales y organizar su estructura y políticas hacia una evaluación efectiva de aprendizajes. Existe un alto impacto desde las políticas nacionales y lo que pudiera ser más adelante exigido por las mismas, como por ejemplo el marco de cualificaciones.

En consonancia con el presente Modelo, parte importante de las dificultades intrínsecas que conlleva la evaluación de los aprendizajes asociados a perfiles de egreso en forma sistemática y permanente, así como la evaluación de impactos sociales que limitan la posibilidad de evaluar resultados e impactos, es la ausencia de capacidades instaladas de evaluación de esta clase de objetivos. Las capacidades indicadas no parecen posibles de externalizarse completamente, pues los procesos y resultados de evaluación deben conformar un aprendizaje institucional clave para el mejoramiento continuo demandado por el aseguramiento de la calidad.

RECOMENDACIONES

A continuación se expresan una serie de recomendaciones para aplicar el Modelo de evaluación de resultados de aprendizaje en las universidades:

- Hacer un diagnóstico de la aplicabilidad del Modelo a una institución determinada, o su posible adaptación, o mejoramiento de acuerdo a la cultura y experiencia de esa institución, considerando los distintos niveles y dimensiones que destaca. En particular, teniendo presente los niveles relacionados con políticas nacionales e institucionales, Modelo educativo, y definiciones macro y microcurriculares.
- Verificar aspectos críticos que deberían ser reforzados en la correspondiente institución, para suplir deficiencias que haya destacado el Modelo de evaluación de aprendizajes aplicado.

- Avanzar de manera paulatina en la corrección de las deficiencias detectadas y fortalecer la capacidad de aprendizaje específico, intermedio y aquellos asociados a los perfiles de egreso y sus respectivos impactos sociales. La instalación de las capacidades indicadas es materia compleja, puesto que requiere de coherencia y continuidad de las políticas institucionales y nacionales, por lo que se espera que una adecuada y organizada dirección pueda llevar a cabo la instauración de las capacidades en la universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca del Congreso Nacional (2012). Informe sobre Aspectos legales del financiamiento de la Educación Superior en Chile.
- Boud, D. and Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Prentice Hall. Madrid, España.
- Castro, E. (2007). Evaluación de Competencias. En “Diseño Curricular por competencias. Innovación en la formación profesional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos”; editores O. Garrido, M. Nordenflycht, S. Baldivieso; Editorial LOM.
- CNA Chile (2010). *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Cuatros años de CNA-Chile. Memoria Institucional 2007-2010*. Santiago. 120 pp.
- CNA Chile (2013). *Ley de aseguramiento de la calidad N° 20129 del año 2006*. Disponible en: http://www.cnachile.cl/docs/Ley_Aseg_Calidad.pdf
- CONICYT (2013). *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile*. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/>
- Cuevas, C., Letelier, M. y Oliva, C. (2011). “Relación Universidad-Empresa en el Área Científico-Tecnológica y su Impacto en el Desarrollo Socioeconómico Nacional. Una Visión Actual”. Corporación de Promoción Universitaria.
- Del Valle R.(2012). “Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores”; pp. 156-157. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, 2012,
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Mc-Graw Hill. México D.F.
- Garrido, Nordenflycht, Baldivieso (2007). Evaluación de Competencias, Eduardo Castro Silva, en “Diseño Curricular por competencias. Innovación en la formación profesional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos”. Editorial LOM.
- Knight, P. y Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. ISBN: 9780335212286. Division: Open University Press. Pub Date: OCT-03. Pages: 264.

- Letelier, M., Oliva, C. y Sandoval, M.J. (2009). "Propuesta de Modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad", en libro *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, CINDA, pp. 115-130.
- Letelier, M., Oliva, C., Sandoval, M.J. (2013). *Formulación de perfiles de egreso en la Educación Superior. Un desafío pendiente. "Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias"*. CINDA, pp. 213-238.
- Letelier, M., Backhouse, P., Toro, C. *et al.* (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*. Santiago de Chile. "Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad". CINDA, pp. 135-156
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013a). *Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la Educación Superior*. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639
- Mateo J. and Vlachopoulos, D. (2013b). *Reflections on the learning and assessment in the university in the context of a new higher education paradigm*. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639
- MINEDUC (2013). <http://www.mecesup.cl/> Programa de mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2009). *Ley general de educación 2009*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley_General_Educacion.pdf
- MINEDUC (2013). Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.mineduc.cl>
- MINEDUC-OECD-UNESCO, (2010). *Perspectivas de la educación en Chile [Conferencia] 2010*.
- Mora, A. (2004). *La Evaluación Educativa: concepto, períodos y Modelos*. *Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 4, Número 2.
- Music J. (2010). *Conferencia Criterios de Evaluación y Puntos Críticos de la Calidad de Carreras y Programas de Pregrado en nuestro país*. Noviembre 2010.
- National Research Council (2000). *How People Learn*. National Academic Press.
- Oliva, C., Matamala, D., Rodés, D., Letelier, M. *et al.*, (2012). *Seguimiento de Egresados e Inserción Laboral: Experiencias Universitarias*. CINDA. "Propuesta de gestión del seguimiento de egresados e inserción laboral en base al aseguramiento de calidad". pp 113-152.
- Pey R. y Chauriye, S. (2012). "Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores"; p. 17. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012. En reunión de Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2012). "Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores"; p. 23. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012. En reunión de Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

- Sandoval, Letelier, González, Sánchez, Castillo (2013). Elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades.
- Santos Guerra, M. (2004). ¿Es el momento de la metacognición evaluativo? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-Diciembre. Año/vol. IX número 023. D.F. México. pp. 913-931.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica
- The European Higher Education Area Acuerdo de Bolonia Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999 <http://www.crue.org/decbolognaingles.htm>



ELEMENTOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LAS UNIVERSIDADES.

MARÍA JOSÉ SANDOVAL

MARIO LETELIER

JOSÉ SÁNCHEZ

EDUARDO GONZÁLEZ

CÉSAR CASTILLO.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como fin revisar las políticas públicas en materias de educación superior, con especial énfasis en el objetivo del estudio: la evaluación de aprendizajes. La evaluación de aprendizaje, tal como se ha definido en este libro, considera las premisas del aseguramiento de la calidad, en relación a aprendizajes acumulativos y longitudinales, así como aquellos asociados a ciclos formativos, perfiles de ingreso y perfiles de egreso.

Las políticas públicas se entienden aquí como el conjunto de actividades y programas de las instituciones de gobierno, que se ofrecen para cumplir con una función y que se dirigen a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos. Para esto, se observaron las distintas entidades que en sus programas más influyentes contenían los elementos que orientaban directamente el desarrollo de la evaluación de aprendizajes, o contrariamente generan contradicciones para la evaluación de aprendizajes en las universidades.

Se desarrolla en este documento el análisis de estas políticas, buscando entre ellas los siguientes criterios que se esperan que estas posean para la evaluación de aprendizajes: a) que exista coherencia entre las políticas, b) que sean orientadoras, c) que sean pertinentes al desarrollo nacional, y, d) que sean sustentables.

En la revisión de las políticas, se consideraron principalmente las acciones y programas de las siguientes entidades nacionales: Ministerio de Educación (MINEDUC), Ministerio de Economía (MIDECOM), Consejo Nacional de Innovación (CNIC), Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y las

* María José Sandoval, Investigadora CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Mario Letelier, Director del CICES, Universidad de Santiago de Chile; José Sánchez, Director de Docencia de la Universidad de Concepción; Eduardo González, Director Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera; César Castillo, Coordinador de Proyectos de Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera.

políticas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) en materias de educación superior, Acuerdos de Bolonia y Tuning, como organismos internacionales.

Sobre la base de los criterios descritos se analizaron las políticas para descubrir que algunos de ellos son parcialmente coherentes. No se observan orientaciones directas para la evaluación de aprendizajes que sean totalmente pertinentes al desarrollo nacional. Por otro lado, la sustentabilidad basada en los criterios básicos de calidad, la medición y evaluación de resultados son fundamentales para el logro de los propósitos, los cuales no se observan en todas las políticas analizadas. Considerando el propósito principal de una universidad, como lo es la formación de profesionales, necesariamente implica la revisión de los *resultados esperados*, es decir, de los logros de aprendizaje en la formación recibida. La que consecuentemente se da con la evaluación de aprendizajes.

Se concluye que las políticas públicas debieran tener un foco claro respecto de la formación y la pertinencia nacional, es decir, de lo que quiere el país realmente formar y que espera como desarrollo profesional y/o técnico en sus Instituciones de educación superior.

ANTECEDENTES GENERALES

Las universidades tradicionales están afectadas principalmente por las políticas públicas que dicta el Ministerio de Educación; sin embargo, los proyectos y programas concursables que ofrecen otras entidades como el Ministerio de Economía, Consejo Nacional de Innovación, entre otros, también generan un impacto en estas. Existen entidades internacionales de relevancia como OECD y tratado de Bolonia, que también influyen las políticas educativas del país. Hoy en día el sistema nacional de innovación chileno, espera que las universidades cumplan un rol mucho más activo en cuanto a la transferencia de conocimiento y tecnología hacia la sociedad. De esta manera, las universidades han puesto sus misiones al servicio del desarrollo del país basados en la investigación, desarrollo y transferencia tecnológica, como complemento a la formación tradicional de docencia de pregrado.

En el informe de innovación del Consejo Nacional para la Innovación Científica (CNIC) (CNIC-2010) se señala que las universidades se han adaptado al nuevo rol esperado en el Sistema Nacional de Innovación (SIN) desempeñándose como proveedoras de formación, investigación y extensión de carácter pluralista y laica en todas las áreas del saber y al servicio de las necesidades del desarrollo nacional y territorial.

En la actualidad, las universidades son las entidades que debiesen cumplir con las funciones de investigación, innovación y desarrollo tecnológico. Hasta el momento, estas funciones no se han logrado implementar adecuadamente, dado su capacidad para satisfacer estas necesidades. Bajo este contexto, las universidades deben responder a la búsqueda de una sostenibilidad financiera y una adaptación constante de los fondos que se disponen.

Con la diversidad de ofertas gubernamentales para la mejora de distintos aspectos que atañen a las universidades, cuesta identificar los roles que se espera cumplan las universidades en investigación básica, en desarrollo e innovación, la relación con el medio y la formación de profesionales. De esta manera, el rol de la academia se hace compleja y difusa.

Adicionalmente, desde que Chile ingresó a la OECD, se ha visto afectado por los criterios y estructuras “esperables” en el desarrollo de la educación superior y la “tercera misión” que las universidades debiesen generar con la sociedad, en donde se fomenta que las universidades prosperen estratégicamente y que se abran a los fondos competitivos para el desarrollo de capacidades en ciencia y tecnología, haciéndose parte del sistema de innovación (CNIC, 2010).

Se esperaría que el Ministerio de Educación generase las políticas que influenciarán la evaluación de aprendizajes y el logro de la formación universitaria bajo los programas dependientes de la División de Educación Superior (DIVESUP), Comisión Nacional de Acreditación (CNA), programas de mejoramiento continuo y estándares para la entrada y salida de profesionales en la educación superior, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) y otras entidades relevantes. Sin embargo, también es el Ministerio de Economía, principalmente mediante la Corporación de Fomento (CORFO), que bajo su fundamento y visión, promueve el desarrollo de la economía, ahora, mediante la entrega de recursos concursables a académicos, estudiantes y las universidades.

De esta forma, la oferta de financiamiento dirigido por parte de dos grandes entidades, MINEDUC Y MINECON, hace que las instituciones de educación superior busquen acceder a los cambios y fondos que se ofrecen con el incentivo de obtener recursos para un funcionamiento adecuado.

La evolución en las políticas para incentivar el cambio curricular o las innovaciones curriculares, comenzó desde el año 1999 donde se priorizaban las acciones de apoyo a la formación, tendientes a mejorar e innovar en disciplinas, problemas o temas vinculados a la aplicación de conocimientos con perspectiva interdisciplinaria. Esto, apoyado en un mejoramiento de los recursos humanos para la enseñanza-aprendizaje de pregrado y la actividad académica de postgrado e investigación, mejorar la infraestructura física, los recursos de información y de comunicaciones para el apoyo académico, mejorar la calidad y gestión académica del pregrado y lograr la integración y asociación de esfuerzos, tanto al interior de las instituciones como también entre instituciones en el país, que permitan aprovechar y potenciar los recursos humanos especializados y materiales disponibles.

Posteriormente, en el año 2000, se centraron los esfuerzos en las materias subyacentes al cambio curricular, y se enfocó hacia el mejoramiento de la calidad y la capacidad de innovación en la formación de pregrado, mediante la introducción gradual de mecanismos de autorregulación y acreditación (Canales *et al.* 2008).

Las políticas públicas provenientes principalmente desde el Ministerio de Educación influyeron en las planificaciones estratégicas de las universidades, y como consecuencia en sus modelos educativos. Desde donde se expresan

las políticas de financiamiento, de admisión, de investigación y desarrollo de ciencia y tecnología, y de aseguramiento de la calidad.

Así también, las universidades se han visto afectadas por las políticas internacionales, como la influencia del tratado de Bolonia y el listado de competencias de Tuning, las que se incorporaron como lineamientos fundamentales en los proyectos concursables que ofrecía el Ministerio de Educación.

La formación por competencias se volvió una moda, y las universidades que querían mejorar su formación y docencia tuvieron que adherirse a este nuevo paradigma educativo. La transformación hacia este nuevo paradigma educativo tenía, sin embargo, otras aristas que no fueron consideradas. El desarrollo de un perfil de egreso y de la formación por competencias no consideraba lineamientos para la evaluación de estos aprendizajes. De esta manera, ha sido una debilidad desde los inicios de su implementación hasta estos días el que aún no se entreguen lineamientos claros para el desarrollo de un proceso evaluativo acorde a la formación por competencias esperada. Se observa entonces un primer gap en la política pública del Ministerio de Educación. Si bien por un lado se fomenta la mejora de la educación desde el diseño curricular, no se proponen reales cambios en torno al aseguramiento de la calidad de la formación. La educación por competencias requiere de un mayor esfuerzo en su formación y de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA 2013) como un organismo autónomo del gobierno, establece las políticas para el aseguramiento de la calidad de las universidades, carreras y programas, criterios de evaluación, entre otros. Estos regulan y establecen directamente influencia en las universidades en base a la ley de aseguramiento de calidad.

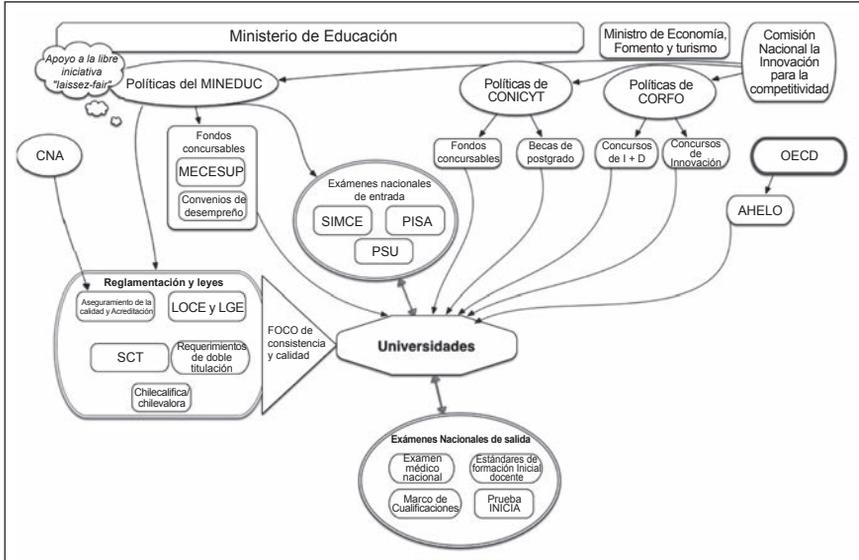
Por otro lado, desde el espacio del desarrollo de la investigación y emprendimiento está la CORFO, perteneciente al Ministerio de Economía, el que mediante los fondos de investigación aplicada y de mejoramiento de carrera, como Ingeniería Civil, ofrece un espacio para las universidades, académicos y estudiantes de desarrollar proyectos con financiamiento estatal hacia la mejora educativa en un contexto competitivo para el desarrollo del país.

Cuando se analizan las diversas políticas que influyen en la educación superior y principalmente en la evaluación de aprendizajes, se encuentran algunas que orientan positivamente hacia la verificación del logro de aprendizajes, mientras otras desvían o le quitan importancia, o lo menos esperado es que interfieren negativamente en la evaluación de aprendizajes.

A continuación, se presentan de manera gráfica las políticas públicas provenientes del gobierno que influyen en la educación superior, principalmente en las universidades. Como se observa, estas afectan desde la regulación hasta la financiación. De este diagrama se espera evaluar la influencia de las políticas en el quehacer de las universidades en temas docentes y en particular la evaluación de aprendizajes.

GRÁFICO 1.

DIAGRAMA DE LAS DISTINTAS INSTITUCIONES PÚBLICAS QUE AFECTAN EL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES. ELABORACIÓN PROPIA.



De todas las políticas analizadas en este estudio, existen algunas que influyen con mayor impacto que otras en la evaluación de aprendizajes, así como también aquellas políticas de influencia directa, como son los exámenes nacionales: PSU, SIMCE, PISA, EUNACOM, INICIA. A su vez, estos se ven directamente afectados por los estándares de formación inicial docente y el marco de cualificaciones entre otros.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU INFLUENCIA EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.

Como se mencionó en los antecedentes generales, existen algunas políticas públicas de influencia directa en la evaluación de aprendizajes en las universidades. Estas se encuentran afectando el ingreso mediante las vías de admisión y a la salida, como comprobación del logro de la carrera o programa formada.

Políticas públicas de influencia directa

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

La evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, realizada mediante las pruebas SIMCE, se inscribe dentro de las exigencias

de la ley N° 20.370, “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009; y la ley N° 20.529 sobre el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, promulgada el año 2011, que establece la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la cual tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación para que todos los niños y jóvenes del país puedan tener igualdad de oportunidades.

En este contexto, se inserta el SIMCE, como sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje, que continúa con su rol original de evaluar los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Así, SIMCE se transforma en una herramienta clave para la efectiva evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, esta evaluación también logra nutrir al sistema educativo con información clave para la implementación de estrategias para la mejora continua de la calidad y equidad de la educación escolar.

Las pruebas SIMCE evalúan el dominio de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional.

Las asignaturas que actualmente evalúa SIMCE (SIMCE 2013) son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Las pruebas SIMCE se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda.

A partir del 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de 6° básico con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la legislación vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sensorial, reconociendo tanto sus derechos y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin esta discapacidad.

Conclusiones sobre el SIMCE

Se puede concluir de lo anterior que con la creación del SIMCE, el año 1988, se instala en el sistema educativo chileno una evaluación externa, para proveer de información relevante de su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media, en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Prueba de Selección Universitaria (PSU)

El proceso de admisión universitaria consta de las siguientes etapas: inscripción, aplicación de prueba PSU, entrega de resultados, postulación y selección. La PSU se establece como la principal medida de evaluación para el ingreso a la educación superior en las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) desde el 2003. Luego desde el 2012, ocho⁷ universidades privadas se integraron a este sistema de admisión, algunas de ellas ya estaban solicitando como requisito a sus postulantes haber rendido la PSU desde antes.

El proceso de selección discrimina a los candidatos que postulan a ser aceptados en una de las veinticinco instituciones que forman parte del CRUCH. Este proceso de selección es único e integrado, de modo que ningún postulante puede figurar en más de una lista de convocados. Son escogidos aquellos postulantes que obtengan el *mejor desempeño* (medido en puntaje) en la batería de pruebas que conforman la PSU, bajo el supuesto que ellos representan las mayores posibilidades de cumplir exitosamente con las tareas exigidas por la educación superior. Posteriormente los estudiantes postulan a las universidades a las carreras seleccionadas incluyendo los puntajes promedio de Notas de la Enseñanza Media (NEM) (MINEDUC, 2011).

Cada universidad es responsable de determinar las normas, requisitos y elementos de selección que exigirá para ingresar a las carreras que ofrece, y les da las ponderaciones de puntaje que considere adecuadas. El puntaje con el que el candidato postula a una carrera se calcula aplicando las ponderaciones a sus resultados en cada uno de los antecedentes de selección. Todos los cálculos de los puntajes ponderados se efectúan computacionalmente bajo máximas medidas de control y seguridad. Algunas universidades exigen puntajes ponderados mínimos, ya sea por carreras en particular, o para toda la institución. (MINEDUC, 2011, p.33).

El desarrollo de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) tiene como segundo objetivo respaldar la implementación del currículo de enseñanza media a nivel nacional. “Parecía evidente que una prueba de selección universitaria basada en el dominio académico que se nutre de elementos del currículo nacional chileno generaría necesidades educacionales en el sistema, tales como la adopción de dicho currículo”. (Pearson, 2013, p. 4).

Los resultados de la PSU también poseen otro objetivo que consiste en otorgar becas y créditos a los estudiantes que ingresan a la educación superior. Esta asignación de becas se basa en los puntajes obtenidos por los postulantes en la PSU, así como también en otros aspectos, tales como su desempeño académico en el pasado y el nivel socioeconómico. Por otra parte, anualmente por el Estado entrega el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) es asignado a todas las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, reconocidos por el MINEDUC como Instituciones de Educación Superior (IES),

⁷ Estas universidades son: U. Diego Portales, U. Mayor, U. Finis Terrae, U. Nacional Andrés Bello, U. Adolfo Ibáñez, U. de los Andes, U. del Desarrollo y la U. Alberto Hurtado.

que admitan a los 27.500 mejores puntajes de los alumnos matriculados en el primer año de estudios (MINEDUC, 2011).

Los marcos de evaluación de la PSU se ajustaron en la medida que se fue implementando el sistema. Dichos marcos estaban referidos a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), del currículo nacional chileno para la enseñanza media. La alineación de los marcos de las pruebas al currículo nacional chileno se realizó durante los primeros tres años de administración de la PSU, aumentando gradualmente su cobertura curricular. Los ajustes de los marcos de las pruebas PSU se completaron para el proceso de selección de 2007 en Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y en las Ciencias (Biología, Física y Química); y para el proceso de selección de 2009, en Lenguaje y Comunicación. Los marcos de evaluación de la PSU de 2007 establecieron la medición de los contenidos del Plan de Formación General que pueden ser evaluados con una prueba de papel y lápiz que incluye solamente preguntas de selección múltiple (Pearson, 2013).

Las pruebas deben dar respuestas como indicadores de capacidades cognitivas que forman parte de la estructura general del pensamiento según la taxonomía de Benjamín Bloom (Anderson y Krathwohl 2001), son:

- Recuerdo de información en la misma forma en que fue aprendida.
- Comprensión y análisis de datos.
- Aplicación de conocimientos.
- Análisis, síntesis y evaluación de conceptos.

Esta evaluación de aprendizajes terminales de enseñanza media son, al mismo tiempo, un indicador que según el informe Pearson (2013), se expresa como una evidencia pertinente acerca del grado de éxito que tienen los estudiantes en la universidad. Esto se complementa con los resultados de evaluación de los egresados de Pedagogía (prueba INICIA). Cabe preguntarse si efectivamente las medidas de evaluación están midiendo lo que se espera, o es solo un indicador más del logro de un nivel de conocimiento y de las mismas capacidades de “entrar a la universidad”.

Esta prueba establece un diagnóstico de entrada que discrimina a los egresados de la educación media capaces de ingresar al sistema de educación superior. De esta manera, la prueba por medio del puntaje de los postulantes establece un nivel de capacidades mínimas de aprendizaje habilitantes para la educación superior.

Conclusiones sobre la PSU

Se constata del análisis realizado, que no existen indicadores que muestren incidencia sobre la evaluación de aprendizajes, en la comparación con los test diagnósticos no obstante que podría haber una correlación. Sin embargo, las pruebas PSU son de razonamiento. Ellos evalúan las habilidades cognitivas y los modos de operación y los métodos generales aplicados a la resolución de problemas en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia

y Ciencias Sociales y Ciencias (Biología, Física y Química). Sería pertinente analizar si esta evaluación coincide o se relaciona de alguna manera con los diagnósticos de entrada. La literatura disponible no verifica esa evidencia.

El estudio desarrollado para el foro Aequalis (Inacap, 2011) señala que la prueba estandarizada (PSU) no da cuenta de los contenidos curriculares de todas las modalidades de enseñanza y, por lo tanto, favorece a estudiantes de educación particular de modalidad científico humanista y alumnos urbanos. Por otra parte, es un sistema de ayudas estudiantiles amarrado a esta prueba; Aporte Fiscal Directo (AFI) relacionado a mejores puntajes PSU; y, finalmente, falta de información y transparencia para acceder a la educación superior. Para resolver estas deficiencias en el acceso se propone el uso del ranking de las notas de enseñanza media (NEM) del estudiante como criterio de admisión y de asignación del AFI. (Inacap, 2011).

En un análisis conjunto, la alta correlación entre los resultados de la prueba INICIA y los resultados PSU son una señal altamente indicadora de que ambas evaluaciones mantienen un cierto nivel de coherencia en la medición de los aprendizajes, fomentando la generación de una evaluación más integral.

La PSU, se expresa como una política con doble misión, por un lado selecciona para la educación superior y por otro incide en el financiamiento de los estudiantes. Esto genera contradicciones y sesgos, pues no está demostrando directamente una alineación con el currículo nacional, tal como se expresa en las críticas del informe Pearson de enero de 2013. Es muy posible que el contenido de este informe haya influido en darle una mayor significación al puntaje ranking a partir del proceso de admisión 2014.

Estándares de desempeño docente

Desde el año 2000 y bajo los resultados del SIMCE, se inició la elaboración de estándares docentes, los que establecen parámetros que indican el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente y, por otra parte, posibilitar la evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas. En su elaboración, participaron representantes de las universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores, los decanos de facultades de educación del Consejo de Rectores, el Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno.

El concepto de estándares considera el proceso a través del cual se evaluarán los conocimientos de los profesores por titularse y, una vez que ejerzan, la calidad de su desempeño profesional. Para realizar esta evaluación será fundamental verificar, a través de diversos procedimientos, los cambios que experimenta el futuro profesor a lo largo de su proceso de formación. No serán suficientes la simple observación de clases ni la prueba escrita que registra los conocimientos considerados académicos. También habrá que recurrir a otras estrategias: a entrevistas, a información proporcionada por cada candidato a través de su portafolio, a simulaciones, etc. Los resultados de este conjunto de evaluaciones proporcionarán un retrato de la actuación docente del candidato, el que podrá cotejarse con

ejemplos de desempeño diseñados para ilustrar distintos niveles de calidad. Todo ello supone, para cada institución de formación docente, determinar qué niveles de desempeño del futuro profesor considerará satisfactorios y diseñar, sobre la base de los estándares nacionales, su propio sistema de evaluación.

La institución de educación superior, deberá determinar el estándar institucional que reúne su nivel de conocimientos –según lo indiquen los exámenes correspondientes y otras evaluaciones– y, por otro, su nivel de desempeño de acuerdo al proceso de evaluación de los 21 estándares (MINEDUC, 2002).

En mayo de 2012, se establecieron estándares orientadores para la educación media en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física, y Química; para la educación básica en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Parvularia.

Al establecer los conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora debe saber en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, así como las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente en los seis niveles escolares que comprenderá la educación media, esta iniciativa posee un efecto indirecto en la evaluación de los aprendizajes de la formación en la educación superior. Este efecto no es directo porque no explicita cómo se va a evaluar durante el progreso pero sí indica el qué y el cómo que hacen imprescindible en la formación de profesores.

La calidad del profesor impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, la evaluación de estos estándares bajo la Prueba Inicia deja de lado algunas de las capacidades profesionales esperadas en los estándares. Por ejemplo: la comunicación oral y el uso de TIC's. (MINEDUC, 2012a, MINEDUC, 2012b).

Conclusiones sobre los estándares de desempeño docente

Se puede concluir que estos estándares se conciben como un instrumento de referencia para las instituciones formadoras de profesores. Su valor reside en que informan, de una manera precisa y transparente, los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior. Son un instrumento que facilitará el seguimiento de los logros alcanzados a través del proceso formativo y que permitirá diagnosticar las necesidades de reforzamiento y formación continua, de manera de apoyar a las instituciones en el desafío que significa en la actualidad formar profesores de calidad (MINEDUC, 2012c).

La creación de estándares para la formación docente es una política pública que fomenta fuertemente la formación de profesionales de la educación basado en el aseguramiento de la calidad. Estos estándares impactan tanto en los perfiles de egreso como en el currículo y evaluación de aprendizajes. La evaluación de estos estándares mediante la prueba Inicia permitiría identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes.

Prueba INICIA

Las Pruebas INICIA nacen del Ministerio de Educación como una política de orientación y mejora de la formación docente inicial que actualmente poseen los egresados de las instituciones de educación superior que imparten pedagogía. A través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se ha ido avanzando año a año en la difusión de los instrumentos y detalles de la evaluación que integran la Prueba INICIA. Esta prueba posee una importancia nacional, pues al ser de carácter voluntario, los evaluados esperan una mayor valoración profesional y social. Los resultados de esta prueba son públicos, y debiesen demostrar que estos profesores ya evaluados están capacitados para ejercer efectivamente dado que han realizado una prueba que posee altas exigencias.

Durante los primeros años de aplicación de la prueba INICIA, aparte de evaluar conocimientos disciplinarios sobre aprendizajes requeridos para el desempeño profesional, se incorporaron nuevos instrumentos de evaluación de aprendizajes y de habilidades para la enseñanza, entre ellos una prueba que evalúa habilidades de Comunicación Escrita de los futuros profesores y otra que evalúa habilidades para usar Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC's) en la enseñanza, siendo esta última eliminada para este año. Las pruebas, se expresan en tres áreas Conocimientos Disciplinarios (Selección Múltiple mín. 60), Conocimientos Pedagógicos (Selección Múltiple mín. 50 preguntas) y Habilidades Básicas de Comunicación Escrita (Ensayo), para la educación Parvularia, Básica, Media en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Cs. Sociales, Física, Química y Biología.

Actualmente, se encuentra en estudio un cuerpo legal que, de ser aprobado, convertirá estas pruebas Inicia en obligatorias y habilitantes para ejercer como docente en establecimientos subvencionados por el Ministerio de Educación. A su vez, se están desarrollando estándares y también está en proyecto el desarrollo de una *carrera docente* que tendrá un gran impacto en las IES.

Conclusiones sobre la prueba INICIA

La prueba Inicia establece estándares que los egresados de pedagogía de instituciones de educación superior debieran lograr en un nivel satisfactorio. Lo que en términos de la misma evaluación se traduciría en nivel aceptable, como el dominio básico de habilidades y conocimientos necesarios para iniciar el ejercicio de la profesión docente; y nivel sobresaliente, como el dominio avanzado de habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse como docente.

Esta prueba debería estar basada en los perfiles de egreso actuales de las carreras de educación que dictan las instituciones públicas, y por tanto, correlacionar con lo que se espera de la formación de todo educador formado en IES chilenas. De esta forma, no debería existir discordancia entre los resultados de la prueba y los egresados que voluntariamente han tomado la prueba,

puesto que si han recibido efectivamente su título como profesionales de la educación, deberían tener logrado aquellos elementos evaluados.

Los lineamientos para la creación de esta evaluación consideran las bases curriculares actuales, estableciéndose como una acreditación de capacidades profesionales habilitantes para realizar docencia. Sin embargo, los resultados de años anteriores señalan deficiencias importantes en los resultados y el logro de las capacidades evaluadas, así como los niveles de desempeño establecidos no determinan realmente si los evaluados poseen el nivel necesario para desempeñarse como docentes.

Se detecta una inconsistencia que muestra claramente que las IES no están logrando los objetivos que plantean en sus programas de estudio y currículo de enseñanza. Por otra parte, el instrumento no considera la evaluación de todas las capacidades que realmente requiere un educador en la actualidad, por ejemplo, no se evalúa la capacidad efectiva de enseñanza que solo se podría medir en las acciones. Quedan dudas respecto al nivel de integración de capacidades en la evaluación y si los conocimientos pedagógicos son suficientes para afirmar que se lograron los aprendizajes de un programa de estudio regular, y por último la capacidad real de usar la tecnología actual. Respecto a esto, cabe señalar que la no incorporación de la evaluación de TIC's recalca la preocupación de los estándares que se establecen para la creación de un instrumento evaluador, no se compatibiliza necesariamente con la enseñanza entregada por las IES.

Otro punto importante es la fuerte correlación existente entre los resultados de la PSU y la prueba INICIA. Lo cual indica que las competencias que se entregarían en la formación de profesionales de la educación no estarían dando precisamente los resultados que se esperaran. Este juicio no considera la efectividad del instrumento, el cual podría no estar respondiendo hacia la búsqueda del logro que debiesen tener los egresados de pedagogía. Se espera que los resultados de esta prueba influyan de manera positiva para las universidades para la revisión y formulación de sus perfiles de egreso, así como en la incorporación de esta evaluación como término eventualmente oficial o comprobación oficial del logro de ciertas capacidades y conocimientos que debe tener un profesional de la educación.

Examen Médico Nacional

El Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina (EUNACOM) es un examen no obligatorio teórico-práctico de medicina general que se aplica desde el año 2009, y que es la continuación directa del Examen Médico Nacional (EMN), examen teórico que se aplicó de 2003 a 2008. Surge por iniciativa de la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) para garantizar la habilitación de sus profesionales y con ello asegurar la confianza de los usuarios.

La sección teórica del examen se rinde en el mes de diciembre de cada año, simultáneamente en muchas sedes del país. Se trata de un examen escrito, de selección múltiple, compuesto por 180 preguntas, distribuidas en siete

áreas temáticas. El examen está compuesto de dos secciones de 90 preguntas cada una, separadas por un descanso.

La sección práctica consiste en una evaluación clínica en un entorno de atención médica real o simulado, distribuida en cuatro etapas de cinco horas cada una en las áreas de Medicina, Cirugía, Obstetricia-ginecología y Pediatría.

En el año 2010, se promulga la ley LEY N° 20.261 que sanciona el EUNACOM y lo establece como requisito de ingreso para los cargos o empleos de médico cirujano en los Servicios de Salud y en los establecimientos de atención primaria de salud municipal, para otorgar prestaciones a beneficiarios del Fondo Nacional de Salud (FONASA) en modalidad de libre elección, para postular a programas de especialización médica. Por otra parte, la aprobación del EUNACOM significa la revalidación automática del título de médico obtenido en el extranjero.

El examen incorpora mecanismos de aseguramiento de la calidad y pertinencia que responden directamente a la política pública de aseguramiento de la calidad por la ley 20.129, en donde sus principales objetivos prácticos son:

- Aportar a la sociedad una forma objetiva de comparar conocimientos de los médicos que inician su ejercicio profesional en Chile.
- Entregar información objetiva a las escuelas de Medicina respecto a los conocimientos finales de sus egresados, con el fin de corregir eventuales falencias en áreas fundamentales.

Conclusiones sobre el Examen Médico Nacional

En la actualidad el examen lleva varios ciclos de aplicación y se ha posicionado como un mecanismo formal para evaluar los aprendizajes y las competencias alcanzadas por los estudiantes de medicina formados en Chile, aplicándose además a los profesionales extranjeros que desean ejercer en el país. Si bien este examen no establece mecanismos para desarrollar una evaluación de aprendizajes en la formación de la carrera, es un instrumento válido a nivel nacional para evaluar el logro del perfil de egreso de un médico. Este instrumento demuestra que el profesional médico posee las competencias para desarrollarse como profesional en medicina. Debido a su parte teórica y práctica, es un instrumento que considera la complejidad de los aprendizajes del perfil de egreso, y si no se cumplen los estándares establecidos no se puede realizar la profesión en los servicios de salud del país. Por tanto, es una influencia directa hacia el desarrollo de la evaluación de aprendizajes terminales y parciales, puesto que considera los elementos del perfil de egreso. Junto con esto, las universidades toman este instrumento y basan su formación en el logro del mismo.

Influencias internacionales en las políticas públicas de Chile

Existen otras políticas internacionales de influencia en la política nacional; estas afectan directamente los programas que ofrecen el Ministerio de Educación y el de Economía. En particular, las que más afectan a las políticas públicas chilenas son el tratado de Bolonia y las competencias Tuning. Sin embargo, también se ven influenciadas por la OECD.

Tuning y competencias

El proyecto ALFA Tuning es la versión para Latinoamérica del proyecto europeo que se ha implementado en universidades de ambos continentes desde el año 2004. Sus objetivos, entre otros, son: contribuir al desarrollo de titulaciones comparables e impulsar en el continente un alto grado de convergencia en doce áreas de la educación superior a través de la definición de resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias.

Para lograr estos objetivos se ha desarrollado cuatro líneas de trabajo:

- Competencias (genéricas y específicas): definición de competencias compartidas que pudieran alcanzarse en cualquier programa de formación profesional y que a la vez sean relevantes para la sociedad. Asimismo, se definen las competencias específicas de cada área temática incluida en el proyecto.
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: preparación de materiales orientadores de los métodos de enseñanza aprendizaje y de evaluación más eficaces para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias identificadas.
- Créditos académicos: análisis de la relación entre las competencias a alcanzar, con el trabajo que realiza el estudiante y el tiempo que destina a lograr sus aprendizajes.
- Calidad de los programas: definición de criterios de calidad de los distintos programas de estudio.

En este marco, el Proyecto Tuning se constituye en un agente ordenador de los procesos y estructuras de formación de pregrado, otorgándole gran importancia a la pertinencia de los resultados de la formación profesional. Del mismo modo, el enfoque propuesto plantea unas definiciones claras para la evaluación de los aprendizajes, poniendo especial atención a la verificación del logro de las competencias establecidas en los perfiles de egreso.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE

Desde que Chile se incorporó oficialmente a la OCDE, este quedó bajo la mira en materias de educación superior, principalmente en cuanto al aseguramiento de la calidad (OCDE, 2013) que aborda desde el control de la calidad

institucional en su gestión y procesos así como también aborda la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entregando lineamientos licenciamiento de instituciones de educación superior y acreditación de programas.

La OCDE por medio de sus diversos estudios (MINEDUC-OCDE-UNESCO, 2010) (OCDE, 2008, 2012) influyen positivamente respecto de las orientaciones en educación superior, la carrera profesional docente y la movilidad de la investigación y el conocimiento, así como innovación en educación.

Entre las recomendaciones que expresa están:

- Sostener esfuerzos para modificar las pruebas de selección universitaria;
- Ampliar las ayudas estudiantiles y aumentar considerablemente el financiamiento público incluyendo la modificación del AFI;
- Avanzar en certificación competencias y habilitación profesional;
- Fortalecer capacidades de investigación;
- Vincularse con el territorio y flexibilizar la gestión de las instituciones estatales;
- Abrir la visión estratégica del gobierno para manejar al sistema en su conjunto;
- Aumentar la inversión en investigación en educación superior tendiente a controlar este sistema tensionado por las fuerzas del mercado.

Respecto a la evaluación de aprendizajes, el Informe *21st Century Learning* (OCDE, 2008) propone que debe ser visto como un elemento esencial y más personalizado en la educación, observando el progreso diario de los estudiantes en vez de un evento “especial” en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se expresa la relevancia del uso del “*master y learning*” y “*intensive tutoring*” que basan su evaluación en la ganancia continua de logros. La evaluación formativa está diseñada para proveer profesores y estudiantes con información crítica respecto de las necesidades de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a evaluar sus progresos hacia metas de aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación (test) deberían evaluar en profundidad el entendimiento de los estudiantes respecto a un tema en particular, y en donde el conocimiento debe ser integrado, coherente y contextualizado, en vez de pedir solo la memorización de hechos. Por otro lado, el trabajo formativo muestra las habilidades de los estudiantes y los ayuda a mejorar en sus procesos de aprendizajes. Dejando la evaluación no solo como un medio basado en tests, sino abriendo las posibilidades a otros ámbitos.

Se encuentran lineamientos generales hacia la búsqueda de la calidad de la educación y la forma en que deberían ser formados. Se refiere principalmente al proceso de enseñanza aprendizaje, pero considera que el proceso de enseñanza debe incluir una evaluación que vaya más allá de la memorización e incluya el trabajo formativo del estudiante.

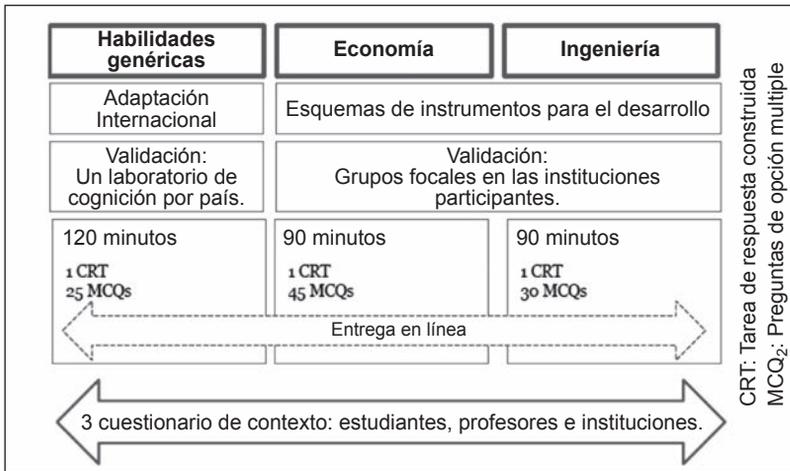
Con el desarrollo del proyecto Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), la OCDE pretenden realizar la Evaluación de Resultados de Aprendizaje de Educación Superior. Este estudio considera la rea-

lización de tres test hacia la evaluación de diferentes tipos de resultados en habilidades genéricas y específicas en aprendizaje en ingeniería y economía. (OECD 2011-2012).

El modelo usado se muestra en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2.

MODELO DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR AHELO.



Fuente: *ahelo.org*

Conclusiones sobre la OCDE

La OECD influye de manera general en la evaluación de aprendizajes, ya que en algunos de sus lineamientos críticos, tales como: avanzar en certificación de competencias y habilitación profesional y fortalecer capacidades de investigación se requiere necesariamente regular respecto al proceso de evaluar efectivamente las competencias y desarrollar las capacidades profesionales y/o de investigación según el caso. En particular, el proyecto AHELO promueve altamente el desarrollo de una evaluación de resultados de aprendizaje, generando una visión integradora de cómo deberían las universidades realizar evaluación. Los países de la OCED están invitados a participar; hasta el momento lo ha tomado México a modo piloto obteniendo buenos resultados en su aplicación.

Políticas públicas que influyen de forma general en la evaluación de aprendizajes

Existen una serie de políticas públicas que provienen principalmente del Ministerio de Educación desde donde nacen los programas: MECESUP, FIAC, Convenios de desempeño, FONDECYT, FONDEF, sin embargo, el Ministerio de Economía a través de CORFO, también está influenciando el desarrollo de algunas políticas universitarias.

Influenciando directamente a las universidades se encuentra la CNA, quien por medio del sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad establece lineamientos que promueven la evaluación y mejora de la calidad como su nombre lo indica.

Todas estas políticas podrían o no influenciar la evaluación de aprendizajes, lo que se evaluará en cada una de las siguientes políticas.

Aseguramiento de la calidad

La Ley 20.129, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establece las definiciones para el desarrollo de un sistema que apunta a la instalación de mecanismos de autorregulación y mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones. Al mismo tiempo, la ley establece patrones de evaluación que ponen atención a los distintos aspectos de la gestión institucional y de las funciones académicas. La evaluación de la calidad se produce de dos maneras, la primera es la evaluación de insumos, procesos y resultados que realiza la propia institución o unidad, también llamada Autoevaluación y, la segunda, es la evaluación externa, producida por pares académicos que tiene el carácter de verificación de los resultados explicitados en el informe de autoevaluación y de constatación de la existencia de mecanismos permanentes y sistemáticos de aseguramiento de calidad.

Estos procesos evaluativos si bien son orientados por criterios específicos, tienen también en cuenta los propósitos institucionales o de programa, por tanto, los juicios evaluativos tienen una importante impronta del concepto de consistencia, es decir que lo evaluado es valorado en virtud de lo declarado en los propósitos propios y complementariamente contrastado con lo establecido en los criterios. De este modo, si la institución o los programas cuentan con definiciones específicas respecto, por ejemplo, de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el evaluador verificará que aquellos que efectivamente se aplican corresponden a lo establecido en las definiciones institucionales. Por otra parte, los criterios de evaluación no establecen precisiones acerca de las características de los procesos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, dejando la evaluación de la calidad de estos a la verificación de su existencia y de su consistencia interna.

Conclusiones sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Si bien el Sistema de Aseguramiento de la Calidad no entrega directamente una influencia mayor en las definiciones conceptuales, enfoques metodológicos o las herramientas para la implementación de los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es en base a esta ley que se han creado las evaluaciones EUNACOM e INICIA ya descritas, pues se considera dentro la ley la creación de un sistema de certificación o habilitación profesional. Por otro lado, los mecanismos de aseguramiento de la calidad establecen la medición y evaluación de los logros de formación, que se relacionarían con el perfil de egreso y las evaluaciones parciales de la formación profesional o técnica.

MECESUP y convenios de desempeño

El Fondo Competitivo de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) está orientado a apoyar la transición hacia una economía basada en el conocimiento, incrementando la equidad y la efectividad de su Sistema de Educación Terciaria. Los objetivos apuntan a proveer las competencias necesarias que permitan aumentar la competitividad global, sostener el desarrollo económico y social, y asegurar que ningún talento se pierda por diferencias en las oportunidades de aprendizaje.

Para ello, plantea mejorar la flexibilidad y coherencia del sistema de Educación Superior chileno, crear los incentivos necesarios para el mejoramiento de la calidad y eficiencia y apoyar el sistema nacional de innovación a través del aumento del inventario de capital humano avanzado.

Entre los instrumentos con los cuales pretende llevar a cabo su función es posible encontrar concursos tales como Mecesus1, Mecesus2 y el concurso piloto de Convenios de Desempeño. En ellos, las líneas de financiamiento permiten efectuar profundas innovaciones curriculares, sobre todo orientando la formación desde una tradicional hacia una formación centrada en los estudiantes; sin embargo, estas iniciativas no fuerzan u orientan su influencia hacia la evaluación de los aprendizajes, sino más bien a mejorar indicadores tradicionales, tales como retención, aprobación de asignaturas, titulación oportuna, y, recientemente, incorpora indicadores asociados a la empleabilidad y empleo pertinente.

Fondos de innovación académica FIAC/ PM /Otros

Fondo de Innovación Académica (FIAC)

Este fondo generado el año 2011 se compone de cuatro líneas de acción:

Formación de Capital Humano Avanzado: ha tenido por objetivo incrementar las capacidades universitarias y nacionales para realizar estudios avanzados e investigación y desarrollar los programas de doctorado naciona-

les; formación de redes y su internacionalización. Además de apoyar planes estratégicos de desarrollo de personal con doctorado de clase nacional y mundial y potenciar programas de doctorado en áreas disciplinarias deficitarias o estratégicas.

Renovación Curricular del Pregrado: Se orienta a sintonizar los programas de pregrado de nivel técnico superior y universitario con las necesidades del medio. Diseños centrados en el estudiante y basados en resultados de aprendizaje y demostración de competencias; incorporación de sistema de créditos académicos transferible; movilidad estudiantil y programas con mayor flexibilidad, más cortos y salidas intermedias y la incorporación de planes de nivelación de competencias básicas para apoyar a estudiantes desfavorecidos académicamente.

Innovación Académica: Orientada a mantener actualizados los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando cuando sea pertinente nuevas tecnologías, procesos educativos y recursos materiales avanzados y responder a los cambios que la educación superior está sufriendo a nivel internacional.

Mejoramiento de la Gestión Académica: cuyo objetivo es potenciar las capacidades para gestionar información, monitorear y evaluar planes, proyectos y acciones de mejoramiento de la calidad académica, evaluar el impacto de las inversiones y adquirir mejores elementos de juicio para la toma de decisiones.

Fondo Basal por Desempeño

Creado en 2012, este mecanismo de financiamiento a instituciones está dirigido a las 25 universidades del CRUCH. Es un Fondo de carácter plurianual y de renovación vinculada al cumplimiento de resultados y la disponibilidad de recursos en la Ley de Presupuestos de cada año. Establece una categorización de instituciones que utiliza como criterios principales la cantidad de programas de doctorados acreditados que ofrecen y publicaciones que producen. Así, las 25 universidades del CRUCH son divididas en tres categorías: universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado; universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada y universidades con énfasis en la docencia. Los umbrales de corte establecidos entre cada categoría se revisarán periódicamente, cada dos años, por el Ministerio de Educación.

Para cada una de estas categorías, se establecen indicadores específicos que expresan las funciones académicas principales de docencia, investigación y proyección al medio de las universidades.

Anualmente, el Fondo Basal por Desempeño distribuirá los recursos de acuerdo a una fórmula que considerará los valores de los indicadores en el año precedente y los cambios en sus valores para dos años anteriores. En convenio con el Ministerio, las universidades deberán instalar capacidades permanentes para gestionar los indicadores incluidos en su categoría, entregar oportunamente la documentación e información de respaldo con fines de auditoría y comprometer metas de resultados.

Fortalecimiento Ues CRUCH

Creado en el 2011, este fondo está dirigido a Universidades del Consejo de Rectores y se asigna mediante una fórmula establecida. El objetivo es fortalecer a las instituciones en el ámbito de la infraestructura y apoyo docente para el aprendizaje estudiantil de pregrado, con foco principal en los estudiantes más desfavorecidos (quintil 1 y 2). El propósito es que mediante estos recursos las universidades mejoren la calidad de los servicios académicos ofrecidos a los estudiantes de carreras profesionales de pregrado de los Q1 y Q2, medida a través del compromiso de mejorar para estos quintiles la tasa de retención de primer año, aprobación de asignaturas, tasa oportuna y tiempo de titulación y empleabilidad.

Conclusiones sobre los Fondos de Innovación Académicas

Al igual que en otros concursos, las líneas de financiamiento permiten efectuar profundas mejoras en la formación y en la gestión de las instituciones, manteniendo la orientando la transformación de una formación tradicional hacia una formación centrada en los estudiantes; sin embargo, no influyen en la evaluación de los aprendizajes de una manera directa, sino que dejan en manos de las instituciones la responsabilidad de asegurar la implementación de mecanismos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que sean consistentes con los diseños curriculares y los enfoques metodológicos que estos adopten.

CONICYT

La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) posee dos grandes objetivos o pilares estratégicos: el fomento de la formación de capital humano y el fortalecimiento de la base científica y tecnológica del país. En su misión declara el fomento la ciencia y la tecnología del país por medio la provisión de recursos para fondos concursables; creación de instancias de articulación y vinculación; diseño de estrategias y realización de actividades de sensibilización a la ciudadanía; fomento de un mejor acceso a la información científica tecnológica y promoción de un marco normativo que resguarde el adecuado desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

En el año 2012, CONICYT estableció cuatro ejes estratégicos de acción hacia la generación de una sociedad del conocimiento, estos son:

- Dar Sustentabilidad a un sistema científico-tecnológico que sea robusto y participativo, aportando el recurso humano avanzado que se necesitará en el futuro y dando cada vez mayores oportunidades a los mejores investigadores nacionales para que contribuyan a la generación de conocimiento científico y tecnológico. Esto se traduce en concatenar instrumentos desde becas de doctorado y los proyectos Fondecyt, pasando por iniciativas de

asociatividad y de ciencia aplicada, de manera que algunas iniciativas sirvan de base a los instrumentos de I+D, emprendimiento e innovación de INNOVA Chile-CORFO.

- Mejorar la Competitividad de la investigación en Ciencia y Tecnología, permitiendo acceder a equipamiento moderno de costo mediano, al uso de laboratorios internacionales de punta y proveer de manera gratuita la información científica clave para la investigación, desarrollo y la innovación.
- Globalizar la ciencia nacional para favorecer la inserción de científicos en las redes mundiales del conocimiento, establecer rápidamente masas críticas mediante la cooperación con centros internacionales y crear un *benchmarking* de primer nivel.
- Avanzar en el Encantamiento con la ciencia de todos los sectores de la sociedad, con especial énfasis en el sector escolar a través de una mejor y mayor difusión de los aportes de la ciencia y su contribución a mejorar la calidad de vida y crear una identidad nacional.

Estos ejes estratégicos se traducen en actividades para el encantamiento y valoración de la ciencia y tecnología (año de la neurociencia y Chile VA¹, en el 2011), formación de capital humano avanzado (becas para doctorado y magíster), becas complementarias para la formación de investigadores, Programa de Atracción e Inserción de capital humano avanzado (PAI), programa FONDECYT (concurso regular, proyectos de iniciación en investigación y proyectos de posdoctorado en instituciones chilenas), proyectos FONDEF de ciencia aplicada y de investigación tecnológica, investigación aplicada en salud, centros de ciencia y tecnología (FONDAP), Programa de Investigación Asociativa (PIA), y finalmente, proyectos de cooperación internacional.

Este año, el Programa de Información Científica ha desarrollado e implementado las siguientes iniciativas: el Portal del Investigador, que ofrece información curricular actualizada de los investigadores y su productividad científica y permite encontrar pares nacionales para realizar una investigación, además de visualizar colaboraciones que se producen entre investigadores (www.portaldelinvestigador.cl) y el Portal de Productividad, que es un sistema de monitoreo de la producción científica nacional en fuentes internacionales como Web of Science (ex ISI) y Scopus (www.productividadcientifica.cl).

Las políticas que expresa CONICYT se orientan principalmente al fomento de la investigación y producción científica-tecnológica. En sus líneas de acción, los programas de becas de postgrados son los que tienen un mayor impacto en la educación superior, especialmente en el establecimiento de sus requisitos. Los requisitos mínimos para estas becas son: la obtención de un grado académico de licenciatura o título profesional, haber alcanzado un promedio de notas igual o superior a cinco (5.0) sobre un máximo de siete (7.0) o su equivalente, y encontrarse dentro del 30% superior del ranking.

Por otro lado, los requisitos que se solicitan a los académicos investigadores para la adjudicación de los concursos no tienen relación con la docencia, y menos con la evaluación de aprendizajes. Estos requisitos son generalmente:

- *Cálculo de la Productividad*: Se asigna un punto por cada publicación a la que se le adiciona la resultante de la división del índice de impacto ISI (Institute for Scientific Information promedio de los últimos 5 años) (2006-2010) de la revista, por el índice de impacto promedio (2010) de la revista en la disciplina. A lo anterior se agrega 0,3 puntos por cada revista Scielo y para libros y capítulos de libro (se entenderá por libro aquella publicación con comité de edición (revisión por pares, que tengan editorial y registro de propiedad intelectual ISSN o ISBN), se excluyen manuales, apuntes de clase, boletines y actas de congreso).
- *Cálculo de la Capacidad*: Es medida en base a los proyectos de investigación y las tesis guiadas terminadas en los últimos 5 años. Los proyectos tendrán una ponderación de 85% y las tesis de 15 %.
La asignación de puntaje correspondiente a la participación en proyectos concursables dependerá de la responsabilidad en el proyecto y de su complejidad.
En el caso de existir proyectos financiados por otras fuentes de financiamiento, el grupo de estudio le asignará una de las categorías existentes.

Conclusiones sobre los fondos de innovación académica

Es entendido que la ciencia y tecnología debiera aportar, al menos en aumento del conocimiento y desarrollo económico. De esta manera, los resultados de la investigación científica afectan positivamente los currículos o programas de estudio, las herramientas pedagógicas, las calificaciones y competencias de las personas, su empleabilidad, la concordancia entre formación y requerimientos laborales, etc. (CONICYT, 2010). Sin embargo, este impacto es indirecto y no está claramente especificado en las políticas de CONICYT.

Si se observa el contexto del sistema nacional de innovación (CONICYT, 2011), CONICYT y el Ministerio de Educación van de la mano, no mostrando en sus políticas una relación directa con el desarrollo del aprendizaje y su evaluación. Son algunos investigadores que por motivación propia y no por los lineamientos de los concursos, que han desarrollado proyectos hacia la educación superior, como en los Programas TIC EDU de Fondef⁸ y algunos FONDECYT. Por otro lado, en los requerimientos u obligaciones del desarrollo de estos proyectos se expresa en una mínima parte la vinculación docencia investigación, pero que no se expresa en las bases y por lo tanto no se evalúa como impacto esperado.

⁸ Algunas de estas iniciativas son (Conicyt, 2012):

* Modelo de diagnóstico apoyado con TIC para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Plataforma tecnológica interactiva para la enseñanza-aprendizaje de las probabilidades.

CORFO

CORFO es un organismo ejecutor de las políticas gubernamentales en el ámbito del emprendimiento y la innovación, a través de herramientas e instrumentos compatibles con los lineamientos centrales de una economía social de mercado, creando las condiciones para lograr construir una sociedad de oportunidades; y tiene por misión fomentar el emprendimiento y la innovación para mejorar la productividad de Chile, y alcanzar posiciones de liderazgo mundial en materia de competitividad. La única línea que dice relación con instituciones de educación superior corresponde a un nuevo instrumento generado el año 2013 denominado Concurso Nueva Ingeniería para el 2030.

Tiene como objetivo apoyar a las universidades chilenas que imparten carreras de Ingeniería Civil, en el proceso de generación de planes estratégicos u hojas de ruta, destinados a transformar sus Escuelas de Ingeniería para llegar a ser de clase mundial, con particular foco en la tercera misión y en los ámbitos de investigación aplicada, desarrollo y transferencia de tecnología, innovación y emprendimiento con base en I+D+i. El concurso cofinancia la generación de un Plan Estratégico, el que debe quedar por escrito, que sirva de hoja de ruta a las escuelas de Ingeniería, para que estas se adapten a los requerimientos globales, presentes y de mediano plazo, para que incrementen sustancialmente su aporte a la sociedad y a la economía.

Conclusiones sobre CORFO

CORFO no posee en sus directrices la misión de mejorar la educación ni los resultados de aprendizaje. No hace referencia explícita a la evaluación de los aprendizajes, quedando a criterio de cada universidad el incorporarlo en sus planes. Sin embargo, llama la atención que mediante un concurso que tiene por fin mejorar la formación actual de la ingeniería y sus resultados en el medio, tanto desde sus egresados, como de la facultad, plantee indicadores a evaluar con poca conexión con las otras iniciativas del MINEDUC. Esta política tiene a intervenir en lo que se espera evaluar al finalizar los estudios, pero sin correlacionarse con otras iniciativas de las políticas educacionales.

Consejo Nacional de Educación (CNED)

El Consejo Nacional de Educación entrega políticas más claras respecto de la evaluación de aprendizajes, pero se orienta más hacia la educación primaria y secundaria. En su boletín de diciembre de 2012 expresa un marco de evaluación de propuestas de estándares de aprendizaje, el cual considera que se deben evaluar estándares que incluyan conocimiento y habilidades, los cuales deben ser medibles y efectivamente “evaluables”. Esto sugiere que deben existir instrumentos estandarizados para medir la evidencia de los aprendizajes en los estudiantes basados en una evidencia empírica y teórica (CNED, 2012).

Dentro de los requisitos de licenciamiento (CNED, 2012a) se expresa que “La institución deberá estar en condiciones de demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los alumnos garantizan la preservación del nivel universitario de los grados y títulos que se otorgan.” Respecto a los académicos, expresa que debe existir una evaluación docente y que existan políticas y criterios respecto de la selección, contratación, perfeccionamiento, evaluación y jerarquización de su personal académico.

A su vez, establece para cada carrera la existencia de una secuencia coherente de asignaturas, cada una con su respectivo programa (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, prerequisites, bibliografía obligatoria). Existen procesos de evaluación de los programas, y de revisión de las bibliografías y de los recursos disponibles.

Conclusiones sobre el CNED

El CNED influye en la evaluación de aprendizajes principalmente desde las orientaciones del licenciamiento, y de manera indirecta bajo el marco de evaluación que establece para la educación primaria y secundaria. En ella, se refiere más hacia el proceso de evaluación de aprendizajes que hacia la búsqueda de estándares que sean medibles, cuantificables y verificables.

Consejo Nacional de Innovación para la competitividad (CNIC)

El Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad posee en sus lineamientos estrategias para el logro de mejoras en la competitividad del país. En cuanto a la formación de capital humano y las instituciones de educación superior, la agenda propuesta para las universidades considera el incentivo de la tercera misión y el aseguramiento de la formación e investigación pertinente y de calidad. De esta manera, el CNIC promueve un ajuste de las políticas internas hacia el fortalecimiento de la tercera misión entendiendo esta como el desarrollo de capacidades en ciencia y tecnología por medio de fondos concursables.

Por otro lado, respecto de la formación e investigación, se propone una subsecretaría de educación superior y ciencia para asegurar el vínculo con el desarrollo nacional (CNIC, 2010). En el año 2006, se desarrollaron los primeros lineamientos lo que orientaron el desarrollo de la Agenda de innovación para la competitividad el 2010. En este reporte se señala el aseguramiento de la calidad para la educación superior como algo fundamental, principalmente respecto de la pertinencia y falta de vinculación entre el estudio-trabajo y la educación técnico-vocacional con el medio laboral. Otro punto que se destaca corresponde al asociado al aprendizaje de toda la vida laboral que combine la adquisición de nuevos conocimientos con la experiencia de forma articulada.

Se expresa la falta de un sistema nacional de certificación de competencias que acompañe la formación a lo largo de toda la vida y que proporcione información al mercado laboral. Además se hace mención a la rigidez y dura-

ción de las carreras, la escasa formación de ingenieros en formación tecnológica, una falta de política de desarrollo de postgrados en ingeniería y el acceso a los mismos.

Los lineamientos se expresan de manera indirecta respecto a la evaluación de aprendizajes se deriva de la sugerencia de aumento en mecanismos de aseguramiento de la calidad y directamente la certificación de competencias. Por otro lado, se sugieren mecanismos de evaluación docente más exigentes y la promoción y formación de competencias necesarias para la investigación educacional.

Conclusiones sobre el CNIC

Si bien no se expresa directamente el desarrollo de la evaluación de aprendizajes en las universidades, se hace referencia al aseguramiento de la calidad en la educación y sobre todo a la verificación de las competencias profesionales. Esto implica claramente una medida de consistencia entre las necesidades del mercado laboral con la formación universitaria.

Por otro lado, la relevancia dada hacia el incremento de capacidades de investigación en ciencia en tecnología dirige los esfuerzos hacia la formación y verificación de estas capacidades, que según los informes nombrados se expresan con debilidad en las universidades.

CONCLUSIONES

Existen algunas contradicciones entre políticas, porque mientras algunas influyen en la evaluación de aprendizajes, esta influencia no es necesariamente alineada con el resto de las políticas entre sí, ni hacia la misión de las universidades. Muchas veces, la sumatoria de las iniciativas mueve las fuerzas hacia otros lados. En un ejemplo particular, cuando el MECESUP pide mejoramiento institucional en una facultad y luego CORFO propone un financiamiento para la planificación estratégica de una facultad; los esfuerzos de un lado no necesariamente se complementan con los otros, y de otro lado, se podrían incluso bloquear.

Los sistemas de evaluación y monitoreo de los convenios de desempeño, MECESUP u otros fondos concursables, no considera la verificación del logro de los resultados. En general, no se expresa esto como un resultado esperado: la consistencia de lo que se espera con lo que se logra.

Cuando se analizan las diversas políticas que influyen en la educación superior y principalmente en la evaluación de aprendizajes, se encuentran algunas que se orientan positivamente hacia la verificación del logro de aprendizajes, mientras otras desvían o le quitan importancia, o lo menos esperado es que interfieren negativamente en la evaluación de aprendizajes.

Dentro de los resultados que usualmente se utilizan, los resultados de los egresados, consideran únicamente las notas de titulación, las cuales no necesariamente infieren la aplicación de la evaluación de aprendizajes, ni el logro

de los aprendizajes expresados en el perfil de egreso. En general, se asume que una persona que obtuvo su título ya tiene incorporados los elementos del perfil de egreso que se publican.

Las políticas públicas se basan principalmente en la disponibilidad de los recursos naturales en el país, lo cual incide en que las universidades reciben orientaciones muy generales respecto a su quehacer. Esto provoca que la formación de profesionales no esté alineada apropiadamente con las necesidades de desarrollo nacional, pues se enfrenta a fuerzas antagónicas: ¿Debe desarrollar la academia o complacer el sector productivo?

Los incentivos para cumplir con los objetivos de las políticas públicas son diversos y se orientan a la docencia de pre y postgrado, a la investigación, y a la vinculación con el medio. Dichos objetivos no son necesariamente coherentes con las actividades principales de las IES.

Como conclusión, en el discurso político se establecen bases que propician una formación pertinente, sin embargo, al seguir modelos internacionales que obligan la respuesta pronta a indicadores de prestigio internacional y ranking, hoy en día, las instituciones generan incentivos con enfoques no complementarios, privilegiando la actividad de investigación por sobre la docencia. Esto provoca que la docencia reduzca su capacidad innovativa y se vuelva rutinaria priorizando el logro de indicadores esperados tales como las tasas de titulación, el financiamiento e indicadores de procesos y recursos, en vez de potenciar la formación pertinente esperada. Al concentrar los esfuerzos en el logro de los indicadores de prestigio y ranking, la evaluación de resultados expresados en el perfil de egreso no es una prioridad en este escenario.

Finalmente, la evaluación de perfil de egreso y aprendizajes integrados es de naturaleza compleja pues demanda capacidades institucionales y recursos que no son fáciles de implementar y que van a variar dependiendo de la dificultad de aquellos aprendizajes requiriendo de esfuerzos sostenidos por años, y de una alineación política nacional e institucional coherente.

RECOMENDACIONES

De acuerdo al análisis realizado de las políticas públicas que afectan la evaluación de aprendizajes en las universidades, se observa que no hay orientaciones reales hacia cómo mejorar los procesos de formación ni hacia lo que se debe hacer respecto de la evaluación de los aprendizajes. Esto no es algo que afecte solo a país, también en otros países es un dilema. No se han resuelto las disyuntivas entre la docencia e investigación, y aún se cuestiona si las notas de titulación son la demostración real de una evaluación de aprendizajes. Sobre todo porque las calificaciones obtenidas en pregrado hoy son requerimiento para obtención de becas y postulación a concursos programas de postgrado, así como para el ingreso a una carrera de pregrado.

Por otro lado, la docencia que se imparte en las universidades requiere de satisfacer las demandas nacionales, y las demandas de estudios, puesto que hoy se satisfacen estos últimos que las demandas nacionales. Similar situación sucede con el modelo de universidad, ya que en investigación se tiende a

seguir el Modelo Harvard basado en ciencia, postgrados científicos, investigación académica y posicionamiento en rankings internacionales, lo que implica alcanzar un cierto tipo de indicadores que no están necesariamente asociados con la verificación de resultados de aprendizaje y procesos de aseguramiento de la calidad en la formación. La universidad requiere contar con orientaciones específicas para medir los aprendizajes de los estudiantes en todo sentido.

En base a lo anterior, se establecen las siguientes recomendaciones de políticas:

- Generar cambios profundos en la gobernanza, basada en la elección de autoridades con competencias adecuadas al cargo.
- Establecer mecanismos de coordinación entre las entidades gubernamentales del Ministerio de Educación y Economía, para la alineación de los programas. Sobre todo en aquellos como MECESUP Y CORFO.
- Establecer un foco claro respecto de la formación y la pertinencia nacional, es decir, de lo que quiere el país realmente formar y espera como desarrollo profesional y/o técnico.
- Reconocer el desafío para las universidades de hacer propuestas de cómo organizar coherentemente sus funciones principales considerando la naturaleza de las universidades y las necesidades de los países.
- Generar incentivos internos en las universidades para la innovación docente comparables a los de la investigación.
- Apoyar a las universidades para crear o fortalecer capacidades de evaluación de perfiles de egreso.
- Velar porque las diversas políticas de financiamiento para la docencia, investigación, postgrados y vinculación con el medio sean coherentes y privilegien la formación de profesionales.
- Acercarse cuanto sea posible a la definición de áreas nacionales de desarrollo prioritario como base para dar coherencia a las políticas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson L.; Krathwohl D. (2001). Taxonomía de los objetivos educacionales. En Revisión de objetivos educacionales de B. Bloom. Editorial Longman,
- Canales, A., De los Ríos, D. & Letelier, M. (2008). Proyecto Kawax: “Innovaciones Educativas en Programas de Ciencia y Tecnología: Análisis del Impacto de los Programas MECESUP y CNAP”.
- CNA Chile, 2013. Comisión nacional de acreditación Chile. <http://www.cna-chile.cl/>
- CNIC, 2010. Agenda de Innovación para la competitividad en Chile.
- CONICYT 2010. Ciencia y tecnología en Chile: ¿Para qué?, Santiago, VERDE diseño.
- CONICYT 2011. Memoria Anual.

- CONICYT 2012. CONICYT promueve el aprendizaje apoyando novedosas iniciativas de tecnologías de la información [Online]. Santiago. Available: <http://www.conicyt.cl/fondef/2012/10/16/conicyt-promueve-el-aprendizaje-apoyando-novedosas-iniciativas-de-tecnologias-de-la-informacion/>.
- CNED 2012. Marco de evaluación de propuestas de estándares de aprendizaje. [Online]. Santiago. Available: <http://www.cned.cl/boletin/201212N08.pdf>.
- CNED 2012a. Criterios de Licenciamiento para la Educación Superior [Online]. Santiago. Available: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionSuperior/licenciamiento_criterios_de_evaluacion.aspx
- INACAP 2011. Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias. Editores: Mónica Jiménez de la Jara; Felipe Lagos Rojas, y Francisco Durán del Fierro. Primera Edición: 1.500 ejemplares, noviembre de 2011.
- MINEDUC-OECD-UNESCO Perspectivas de la educación en Chile [Conferencia]. - 2010.
- MINEDUC 2011. Bases administrativas, técnicas. Santiago: Mineduc, DEMRE UCHILE.
- MINEDUC 2002. Estándares de desempeño docente.
- MINEDUC 2012a. Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia.
- MINEDUC 2012b. Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica.
- MINEDUC 2012c. Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Media.
- OECD 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy [Conferencia]. - 2008.
- OECD 2011-2012. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
- OECD 2013. El Aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior [Informe]. - [s.l.] : Revisión de Políticas Nacionales de Educación,
- OECD 2012. Reviews of National Policies for Education [Informe].
- Pearson 2013. Resumen ejecutivo- Informe Final Evaluación de la PSU Chile. Pearson. 76 pp.

Segunda parte
EXPERIENCIAS EJEMPLIFICADORAS SOBRE
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
DE INNOVACIONES CURRICULARES EN
OTRAS UNIVERSIDADES



HERRAMIENTAS TECNOPEDAGÓGICAS PARA INNOVAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EVALUATIVA EN QUÍMICA ORGÁNICA

VERÓNICA JIMÉNEZ*

INTRODUCCIÓN

El escenario actual de la educación superior impone nuevos desafíos a los docentes que se desempeñan en aula, tanto en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, como en la implementación de sistemas efectivos de evaluación de aprendizajes basados en desempeños. Los nuevos modelos educativos institucionales y procesos de renovación curricular han implicado un gran avance en la generación de perfiles de egreso basados en competencias (CINDA, 2009), sin embargo este desarrollo no ha ido de la mano con la implementación de estrategias prácticas y operativas para el aseguramiento de la calidad de los programas de estudio, en términos de la gestión y evaluación de aprendizajes de los estudiantes a lo largo del currículo. Un desafío importante en este ámbito consiste en identificar estrategias que permitan mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y evaluación en asignaturas de ciencias básicas, las que por su carácter transversal y masivo generan gran impacto en los indicadores de desempeño institucional. En este contexto, el presente artículo describe una experiencia práctica basada en el uso de herramientas tecnopedagógicas en la enseñanza y evaluación de resultados de aprendizajes en cursos de Química Orgánica a nivel universitario. Si bien las experiencias responden a las características de una disciplina específica, la metodología y elementos técnicos empleados pueden ser transferibles a otras asignaturas, y de esta forma pueden constituir un aporte al desarrollo de lineamientos más generales para la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las ciencias básicas en la educación superior.

* Académica de la Universidad de Concepción y del Departamento de Ciencias Químicas, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Andrés Bello, Sede Concepción, Chile.

FUNDAMENTO DE LA PROPUESTA

La enseñanza-aprendizaje de la Química Orgánica es un proceso complejo tanto para el estudiante como para el profesor. Las dificultades no solo radican en el nivel de abstracción requerido para abordar los contenidos de la disciplina, sino también en las estrategias y actitudes que profesores y estudiantes adoptan en las diversas instancias que componen el desarrollo de la asignatura.

Tradicionalmente, los cursos de Química Orgánica se realizan a través de clases netamente expositivas, donde los estudiantes intervienen como receptores de la información proporcionada por el docente (Boiani *et al.*, 2004). En este contexto, los estudiantes suelen verse abrumados por el volumen de información recibida y por el uso de terminología altamente específica y ajena a su léxico habitual, lo que deriva en aburrimiento, distracción e incapacidad de reconocer la importancia de la disciplina en su formación profesional (Muñoz-Osuna *et al.*, 2013). Por otra parte, los estudiantes necesitan desarrollar un conjunto de destrezas mentales y motoras que les permitan concebir la estructura tridimensional de los compuestos orgánicos y construir representaciones simbólicas consistentes para modelar los distintos procesos en los que intervienen dichos compuestos. Para contribuir al logro de estos aprendizajes, el docente comúnmente utiliza ilustraciones o modelos moleculares clásicos en el aula, sin embargo, estas herramientas no suelen ser del todo efectivas.

Desde el punto de vista del docente, impartir una asignatura de Química Orgánica requiere de un esfuerzo sistemático por consolidar información científica de alto contenido técnico en porciones susceptibles de ser asimiladas por parte de estudiantes novatos en la disciplina. Posteriormente, esta información debe ser transmitida en sesiones de clases, a través de las distintas estrategias de que dispone el docente. En un contexto de formación de pregrado, donde las clases se realizan en bloques horarios de 45 o 90 minutos, con un número promedio de estudiantes por aula superior a 50, las estrategias pedagógicas más empleadas por los docentes de Química Orgánica involucran el uso de pizarra tradicional o presentaciones de diapositivas proyectadas a través de software, tales como PowerPoint® y Prezi®. Ambas estrategias poseen ventajas y desventajas, tal como se muestra en la Tabla 1.

El uso de pizarra tradicional en la enseñanza de la Química Orgánica ofrece la posibilidad de representar estructuras moleculares, mecanismos de reacción y ecuaciones químicas con elementos caligráficos y de dibujo reproducibles por los estudiantes. Por otra parte, el uso de pizarra admite un alto grado de flexibilidad para el desarrollo de una clase, ya que el contenido final de la misma se construye *in situ*, dependiendo de las condiciones del entorno, de la disposición de los estudiantes y de los logros que evidencien en el transcurso de la sesión. Sin embargo, estas características ventajosas se ven limitadas por los problemas de visibilidad que puedan afectar a los estudiantes ubicados más lejos de la pizarra y por la escasa interacción que admite el uso de esta metodología al posicionar al docente de espaldas a la audiencia durante la mayor parte de la clase. Por otra parte, al transcribir el contenido de la pizarra después de que el profesor ha terminado de escribir, los estudiantes pierden la

posibilidad de aprender la secuencia lógica de pasos necesarios para construir representaciones simbólicas sobre la estructura molecular y reactividad de compuestos orgánicos.

TABLA 1:
VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE METODOLOGÍAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA ORGÁNICA EN CURSOS DE PRIMEROS AÑOS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

Estrategia	Ventajas	Desventajas
Pizarra tradicional	<p>Otorga flexibilidad al desarrollo de la clase.</p> <p>Utiliza elementos caligráficos y de dibujo reproducibles por parte de los estudiantes</p>	<p>Puede presentar problemas de visibilidad al interior del aula.</p> <p>El estudiante reproduce el resultado de una representación y no la secuencia de pasos que permite construirla.</p> <p>Limita interacción docente-alumno al posicionar al profesor de espaldas a la audiencia por períodos prolongados.</p>
Presentaciones de diapositivas	<p>Admite una mejor organización de contenidos para cada clase.</p> <p>Permite la incorporación de elementos audiovisuales auxiliares para el proceso de enseñanza.</p> <p>Los estudiantes pueden disponer del material de clases con anticipación.</p> <p>Asegura mayor visibilidad a toda la audiencia.</p>	<p>Rigidiza la estructura de la clase, admitiendo pocos cambios de acuerdo a las condiciones del entorno.</p> <p>Favorece la propensión del docente por dictar una clase netamente expositiva.</p>

Por su parte, el uso de presentaciones de diapositivas ha sido ampliamente adoptado por los académicos para el desarrollo de las clases, ya que facilita la organización de contenidos y permite incorporar esquemas e ilustraciones de estructuras moleculares, diagramas orbitales y mecanismos de reacción difíciles de reproducir con trazo libre en una pizarra. No obstante, el uso exclusivo de presentaciones de diapositivas en cursos de Química Orgánica rigidiza la

estructura de una clase y favorece la propensión del profesor a dictar clases netamente expositivas, con escasa interacción con la audiencia (Muñoz-Osuna *et al.*, 2013). Por otra parte, el uso de dibujos o esquemas prediseñados en presentaciones de diapositivas dificulta el desarrollo de destrezas mentales y motoras por parte de los estudiantes, a fin de que ellos mismos puedan construir representaciones estructurales y simbolizar procesos en los que intervienen los compuestos orgánicos. En este contexto, surge la necesidad de implementar nuevas estrategias de enseñanza, que permitan desarrollar los aprendizajes esperados en los estudiantes y a la vez, incidir positivamente en su actitud hacia la disciplina.

Además de disponer de estrategias pedagógicas adecuadas, el docente debe desarrollar y aplicar sistemas de evaluación, que permitan medir de forma eficaz el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes. En el escenario actual en el que se desarrollan las asignaturas de ciencias básicas a nivel universitario, los sistemas de evaluación suelen presentar serias deficiencias e incoherencias con los lineamientos orientadores proporcionados por los modelos educativos institucionales (Ferrer, 2006). En este sentido, es común que los docentes aborden los procesos de evaluación con criterios propios, poco colegiados y escasamente documentados, tendiendo a reproducir las estrategias evaluativas que ellos mismos experimentaron como estudiantes (Himmel, 2003; M. Ibarra, 2010). Esta realidad se contrapone con la importancia vital de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el aseguramiento de la calidad de los programas de estudio. En este sentido, es importante enfatizar que la evaluación no solo permite medir los aprendizajes logrados, sino que también proporciona información útil y oportuna para que el profesor pueda implementar estrategias que permitan corregir las deficiencias detectadas en el proceso evaluativo (Shepard, 2000).

La problemática descrita evidencia la necesidad de disponer de lineamientos orientadores que permitan mejorar las estrategias pedagógicas y evaluativas que aplican los docentes en aula, en consistencia con los nuevos modelos educativos y procesos de renovación curricular basados en competencias. En este contexto, el presente artículo describe la implementación de estrategias orientadas desarrollo y evaluación de resultados de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Química Orgánica, haciendo uso de herramientas tecnológicas auxiliares y de un marco conceptual abreviado, fácilmente transferible a otras disciplinas. Estas estrategias han sido implementadas bajo el alero de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción y han contado con la supervisión y apoyo del Departamento de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Concepción, que es la unidad académica responsable de la dictación de todas las asignaturas de Química Orgánica impartidas a los distintos programas de pregrado y postgrado de la Universidad.

METODOLOGÍA

Participantes y herramientas tecnológicas utilizadas

Las experiencias descritas en el presente artículo han sido desarrolladas en cuatro asignaturas semestrales de Química Orgánica (Códigos 534.243, 530.022, 534.244 y 531.242) dictadas el año 2013 en la Universidad de Concepción, Chile, abarcando un total de 134 estudiantes de pregrado.

En esta experiencia han participado dos académicos (Dr. Joel Alderete y Dra. Verónica Jiménez) de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Concepción, ambos con grado académico de Doctor en Ciencias con Mención en Química y especialistas disciplinares con experiencia en docencia e investigación en Química Orgánica.

Los programas de las asignaturas intervenidas han sido obtenidos del Sistema de Administración Curricular (SAC) institucional y son los documentos oficiales que conforman los correspondientes planes de estudio. Todos los programas se encuentran reformulados sobre la base de resultados de aprendizaje, definidos de acuerdo a estándares internacionales para la disciplina (ACS, 2013) y han sido aprobados de forma colegiada por el Departamento de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Concepción. El sistema de evaluación consignado por los distintos programas establece la realización de dos o tres certámenes escritos (75-80% de ponderación), tres o más test de seminario (15-20% de ponderación) y evaluaciones de laboratorio (con un máximo de 10% de ponderación).

Para el desarrollo de la estrategia pedagógica se ha utilizado un dispositivo de pantalla táctil del tipo iPad®2 16GB Wi-fi como dispositivo de proyección instantánea de escritura. El dispositivo ha sido equipado con los software Bamboo Paper-Block de Notas® (Wacom) versión 2.1.2, Molecules® (Sunset Lake Software) versión 2.1 y Mobile Hyperchem® Free (Hypercube Inc.) versión 1.0. El contenido construido en cada clase ha sido almacenado en formato.pdf y publicado en la plataforma electrónica de contenidos ARCO® desarrollada por el Centro de Formación y Recursos Didácticos (CFRD) de la Universidad de Concepción (<http://arco.cfrd.cl/>). Además, esta plataforma ha sido utilizada como sistema de gestión de evaluaciones en línea para las asignaturas intervenidas.

Las actividades descritas en el presente artículo han sido desarrolladas bajo el alero de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción y del Departamento de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Concepción, a quienes se han reportado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes intervenidos en cada período lectivo.

Diseño de la estrategia didáctica

En el diseño de la estrategia pedagógica se han tenido en consideración los siguientes principios generales de la buena enseñanza: una base de cono-

cimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, la actividad del aprendiz y la interacción con los demás (Biggs, 2005). La propuesta pedagógica contempla tres etapas, cuyas características se encuentran detalladas en la Tabla 2.

TABLA 2:
ETAPAS INVOLUCRADAS EN EL DESARROLLO
DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Etapa	Descripción
Planificación	Selección y secuenciación de contenidos, ejemplos, ejercicios, material auxiliar y estrategias didácticas a desarrollar durante cada clase en base a los resultados de aprendizaje de la asignatura
Ejecución	Desarrollo de los contenidos, ejemplos y ejercicios de cada clase, utilizando un dispositivo de proyección instantánea de escritura.
Publicación	Edición del contenido de cada clase, conversión a formato pdf y publicación en plataforma electrónica de contenidos.

En la etapa de planificación, el docente selecciona los contenidos, ejemplos, ejercicios y material auxiliar para cada clase, así como las estrategias didácticas más apropiadas para abordar cada temática (uso de modelos moleculares clásicos, software de modelamiento molecular, uso de analogías, trabajo colaborativo, resolución de problemas, entre otros). La planificación y el material auxiliar requerido para cada clase son almacenados en el dispositivo iPad® para su uso durante la sesión de trabajo. En la etapa de ejecución, el docente desarrolla los contenidos de cada clase escribiendo e incorporando elementos auxiliares (gráficos, figuras, esquemas, modelos, etc.) directamente sobre la pantalla táctil del dispositivo iPad®, a través de la cual es posible realizar una proyección instantánea de escritura, mediante software tales como Bamboo Paper-Block de Notas® (Lee & Lim, 2013). El material generado durante cada sesión de trabajo se almacena en el dispositivo iPad® y puede ser editado, impreso o exportado en múltiples formatos. Por último, en la etapa de publicación, el material generado en clases es editado y puesto a disposición de los estudiantes a través de la plataforma electrónica de contenidos ARCO®.

Para evaluar el efecto de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química orgánica, se han comparado los resultados académicos de las asignaturas intervenidas en 2012 y 2013 con semestres anteriores, donde los docentes solo utilizaron metodologías tradicionales de enseñanza. Adicionalmente, al final de cada semestre se realizaron entrevistas con los profesores participantes, a fin de conocer sus opiniones respecto del desempeño académico de los estudiantes intervenidos y las mejoras observadas respecto de estudiantes que solo han participado de clases realizadas con

métodos tradicionales. Por último, se aplicó una encuesta de percepción a 90 estudiantes voluntarios que cursaron las asignaturas intervenidas durante el año 2013. El instrumento de medición fue estructurado en base a 5 preguntas, con cinco opciones de respuesta: “Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, con base en la escala de Likert.

Diseño de evaluaciones en línea

La estrategia evaluativa implementada consiste en reemplazar los test tradicionales de las asignaturas por cinco o seis evaluaciones en línea, de carácter no presencial, gestionadas a través de la plataforma electrónica de contenidos ARCO®. En este punto es importante consignar que solo los tests de cada asignatura han sido intervenidos con herramientas tecnopedagógicas, mientras que las demás evaluaciones (certámenes, laboratorios) han continuado con la modalidad de aplicación tradicional, en coherencia con los criterios reglamentarios del Departamento de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Químicas, de la Universidad de Concepción.

Las etapas involucradas en el diseño de cada evaluación en línea se muestran en la Tabla 3. La primera etapa consiste en identificar y agrupar las temáticas que contempla cada evaluación, de acuerdo a la planificación realizada para cada asignatura. Posteriormente cada temática se asocia a un conjunto de indicadores de desempeño, definidos en concordancia con los resultados de aprendizaje de la asignatura. A continuación, se define la importancia relativa y nivel de procesamiento cognitivo asociado a cada indicador de desempeño, para luego agruparlos o disgregarlos en los distintos ítemes que contempla cada evaluación. La última etapa del proceso consiste en construir los ítemes con los que se configurará la evaluación, seleccionando la modalidad más apropiada de acuerdo al indicador de desempeño al que se asocian (opción múltiple, verdadero o falso, respuesta corta, ensayo, respuesta numérica, ensayo con selección de archivos, entre otras). Una vez construidos los ítemes, es posible configurar múltiples evaluaciones equivalentes a través del sistema de gestión de evaluaciones disponible en la plataforma ARCO®.

TABLA 3:

ETAPAS INVOLUCRADAS EN EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA EVALUATIVA

Etapa	Descripción
Identificación de temáticas a evaluar	Selección de las temáticas que serán consideradas en cada evaluación, de acuerdo a la planificación de la asignatura y a los resultados de aprendizaje establecidos en cada programa.
Definición de indicadores de desempeño	Descripción de las acciones, actitudes y destrezas que evidencian los logros de aprendizaje de los estudiantes, en función de los resultados de aprendizaje de la asignatura.
Construcción de Tabla de Especificaciones	Identificación del número de ítems, nivel de procesamiento, y ponderación considerada para cada indicador de desempeño.
Construcción de ítems	Generación de enunciados y selección de modalidad para cada ítem.

La definición de indicadores de desempeño y construcción del banco de preguntas se realizó de forma mancomunada por parte de los dos docentes a cargo de la innovación evaluativa, bajo la tutela del Departamento de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Concepción. El banco de preguntas se ha actualizado semestre a semestre, incorporando nuevos ítems, agregando figuras y modificando aspectos deficitarios detectados a partir de la experiencia. Es importante destacar que los académicos a cargo del proceso poseen una destacada trayectoria con más de 10 años de experiencia en docencia universitaria en la disciplina.

Las evaluaciones fueron aplicadas en línea, utilizando una metodología no presencial y no supervisada, considerando temporización variable, dependiendo de la complejidad de los indicadores evaluados y de los resultados de aprendizaje esperados. Cuando el período de evaluación finalizó, la calificación y retroalimentación se entregó al estudiante a través de la plataforma electrónica de contenidos. La evaluación, su corrección y calificación quedaron a disposición del estudiante en dicha plataforma hasta el final de la asignatura.

Para evaluar la percepción de los estudiantes frente a la incorporación de evaluaciones en línea en las asignaturas intervenidas, se aplicó una encuesta voluntaria a 90 estudiantes que cursaron las asignaturas de Química Orgánica I para las carreras de Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Licenciatura en Química y Bioquímica durante el segundo semestre del año 2013. La encuesta se configuró en base a cuatro preguntas, con cinco opciones de respuesta: “Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, con base en la escala de Likert.

RESULTADOS

Estrategia didáctica basada en proyección instantánea de escritura

La estrategia didáctica aplicada consistió en reemplazar el uso de pizarra tradicional y presentaciones de diapositivas por un sistema de proyección instantánea de escritura en pantalla gigante a través de un dispositivo electrónico con pantalla táctil. El uso de esta metodología permitió desarrollar los contenidos de una clase *in situ*, combinando la planificación realizada por el docente con la incorporación o modificación del material, de acuerdo a las características y necesidades propias de cada grupo de estudiantes en cada sesión de trabajo (Lee & Lim, 2013). El dinamismo y flexibilidad de la metodología implementada rescata los aspectos más valiosos de la clase tradicional en pizarra y los potencia con las ventajas tecnológicas que provee el uso de dispositivos electrónicos equipados con software y conectividad a internet.

De acuerdo a la opinión recogida de los profesores participantes, el uso de una pantalla táctil permitió al docente escribir, explicar e interaccionar simultáneamente con la audiencia, lo que es percibido como un aspecto favorable para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los profesores destacan la utilidad de la pantalla táctil para abordar problemas y preguntas que surgen espontáneamente durante las clases, pudiendo registrar, proyectar y compartir la totalidad de la información generada en el desarrollo de un problema, lo que no es posible de realizar usando métodos tradicionales de enseñanza. En relación con el desempeño de los estudiantes, los profesores dan cuenta de un mejoramiento en el desarrollo de destrezas en el reconocimiento y representación de estructuras moleculares, mecanismos de reacción y estereoquímica de los compuestos orgánicos, en comparación con estudiantes atendidos en semestres anteriores. Todas estas cualidades configuran un escenario altamente favorable para la metodología de enseñanza a través de la proyección instantánea de escritura. Sin embargo, existen algunos aspectos que es necesario evaluar antes de implementar esta estrategia en nuevas asignaturas, como es la necesidad de familiarizar a más docentes con el uso de dispositivos electrónicos con pantalla táctil y software disponible para las distintas disciplinas. El conjunto de ventajas y desventajas detectadas en el desarrollo de la metodología de proyección instantánea de escritura como estrategia pedagógica en asignaturas de Química Orgánica, se resume en la Tabla 4.

TABLA 4:

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN PROYECCIÓN INSTANTÁNEA DE ESCRITURA EN ASIGNATURAS DE QUÍMICA ORGÁNICA

Ventajas	Desventajas
<p>Se produce el material de una clase <i>in situ</i></p> <p>Permite la integración de información escrita, dibujos, gráficos, modelos, video y simuladores en un mismo dispositivo.</p> <p>Favorece la interacción y retroalimentación con los estudiantes.</p> <p>Disminuye los tiempos de preparación de clases</p> <p>Mejora los resultados académicos relacionados con el desarrollo de destrezas motoras en la representación de estructuras y mecanismos de reacciones orgánicas.</p>	<p>Elevado costo inicial para la adquisición del dispositivo de pantalla táctil.</p> <p>Requiere que el docente esté familiarizado con el uso de herramientas tecnológicas</p> <p>La metodología está poco extendida en la comunidad académica.</p>

Como una medida preliminar del efecto de la estrategia didáctica en los resultados académicos de los estudiantes, se han comparado los porcentajes de aprobación de las asignaturas intervenidas en los años 2012 y 2013, siendo este último el correspondiente a la aplicación de la innovación tecnopedagógica en el aula (Tabla 5). Los resultados muestran un incremento sustancial en los porcentajes de aprobación de las asignaturas intervenidas, lo que está asociado a la adquisición a un mejor dominio, tanto de los conceptos, como de las destrezas motoras asociadas al aprendizaje de la Química Orgánica. A pesar de estos buenos resultados, es muy aventurado atribuir el mejoramiento de los índices de aprobación de asignaturas exclusivamente a la estrategia didáctica empleada en el aula. Para sustentar la validez de esta observación es necesario extender el alcance del estudio a otras asignaturas, a otras disciplinas y a un número mayor de estudiantes, teniendo grupos de control que permitan medir el efecto de la estrategia didáctica de un modo más confiable. Por este motivo, el incremento observado en los porcentajes de aprobación de las asignaturas intervenidas solo pueden ser considerados como antecedentes preliminares, a la espera de nuevas evidencias que validen la aplicabilidad de la estrategia didáctica descrita en el presente artículo.

TABLA 5.

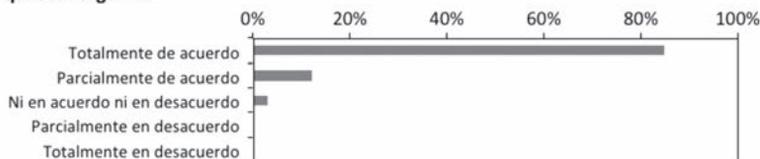
PORCENTAJES DE APROBACIÓN DE ASIGNATURAS EN LOS AÑOS 2012 Y 2013. LOS CÓDIGOS DE ASIGNATURA CORRESPONDEN A LOS NÚMEROS DE IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

Código	Porcentaje de aprobación (%)	
	Año 2012	Año 2013
534.243	43	71
530.022	75	100
534.244	58	86
531.242	20	83

Un segundo elemento considerado para evaluar el efecto de la implementación didáctica es la percepción de los estudiantes intervenidos en relación con dicha estrategia. Para ello se aplicó una encuesta de opinión en la que los estudiantes debían manifestar voluntariamente su grado de acuerdo o desacuerdo con un conjunto de 5 afirmaciones, en base a una escala de Likert. Los reactivos del instrumento, así como las respuestas colectadas en el presente estudio se muestran en el Gráfico 1. De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes perciben la estrategia didáctica como una metodología que les permite mejorar la calidad de su aprendizaje en la asignatura y tomar mejores apuntes. Además, un porcentaje mayoritario de los estudiantes consultados, prefiere la metodología de proyección de escritura por sobre el método tradicional de pizarra o presentaciones de diapositivas.

GRÁFICO 1

La metodología pedagógica de proyección de escritura facilita mi aprendizaje de la química orgánica



La metodología pedagógica de proyección de escritura me ha ayudado a representar mejor la estructura y reacciones de los compuestos orgánicos



La metodología pedagógica de proyección de escritura me ha ayudado a representar mejor la estructura y reacciones de los compuestos orgánicos



La metodología pedagógica de proyección de escritura me hace más fácil tomar apuntes



Prefiero el uso del sistema de proyección de escritura por sobre las clases con pizarra tradicional



Prefiero el uso del sistema de proyección de escritura por sobre las clases con powerpoint



El Gráfico 1 muestra la percepción sobre la estrategia pedagógica de proyección de escritura en el mejoramiento de los aprendizajes en Química Orgánica. La encuesta fue aplicada a 90 estudiantes voluntarios de las asignaturas intervenidas durante 2013.

Uso de evaluaciones en línea en asignaturas de Química Orgánica

Un segundo ámbito de la propuesta considerada en este artículo, consiste en la aplicación de un conjunto de evaluaciones en línea en reemplazo de los test tradicionales contemplados en los programas de las asignaturas intervenidas. Todas las evaluaciones en línea han sido configuradas en base a indicadores de desempeño establecidos de acuerdo a las temáticas evaluadas y a los resultados de aprendizaje de cada asignatura.

El conjunto de indicadores de desempeño, sus correspondientes niveles de procesamiento cognitivo y peso relativo en la evaluación, se configuran en

una tabla de especificaciones, tal como se ilustra en la Tabla 5. A partir de esta información, se define el número de ítemes a considerar y el puntaje total de la evaluación.

Las evaluaciones han sido implementadas en la plataforma electrónica de contenidos ARCO®, utilizando una modalidad en línea, temporizada y no supervisada. En cada asignatura se han aplicado entre cinco y seis evaluaciones por semestre, dependiendo de los contenidos contemplados en los programas correspondientes.

TABLA 5:

EJEMPLO DE TABLA DE ESPECIFICACIONES UTILIZADA PARA CONFIGURAR UNA EVALUACIÓN EN LÍNEA EN ASIGNATURAS DE QUÍMICA ORGÁNICA.

TEMÁTICA				
Estructura y nomenclatura de compuestos orgánicos				
RESULTADO DE APRENDIZAJE				
Reconocer la estructura, representación, clasificación y nomenclatura básica de compuestos orgánicos.				
INDICADOR DE DESEMPEÑO Y PORCENTAJE DE RELEVANCIA	NP	NI	DE	Puntaje por ítem
Clasificar un compuesto orgánico de acuerdo a su grupo funcional (20%)	Conocer	2	Fácil	1
Proporcionar el nombre IUPAC de alcanos, alquenos, alcoholes, éteres y aminas simples (60%)	Comprender	2	Fácil	1
		3	Mediana	1
		1	Difícil	2
Representar la estructura de compuestos orgánicos simples a partir de su nombre IUPAC (20%)	Comprender	2	Mediana	1
	TOTAL ÍTEMES	10	TOTAL PUNTAJE	11

NP: nivel de procesamiento cognitivo establecido de acuerdo a los criterios institucionales basados en la taxonomía de Bloom (Kennedy, 2007).

NI: número de ítemes a considerar.

DE: dificultad estimada del ítem.

El uso de indicadores de desempeño, asociados a temáticas disciplinares y a resultados de aprendizaje ayuda a que el docente conciba la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo tal que la evaluación deja de ser un conjunto de preguntas que el estudiante debe responder y se transforma en una colección de evidencias respecto del desempeño de los estudiantes en función de los aprendizajes esperados.

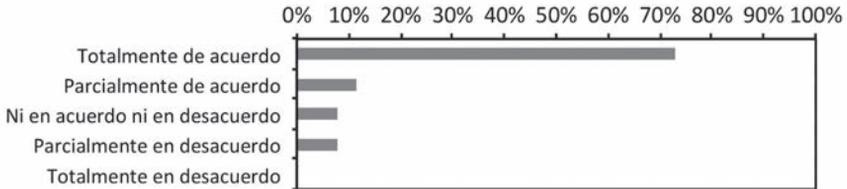
Por otra parte, al sistematizar el proceso de confección de la evaluación, el docente dispone de instrumentos de mayor objetividad, que le permiten focalizar sus esfuerzos en desarrollar los aprendizajes esperados en los estudiantes y corregir aquellos aspectos que hayan resultado insuficientemente logrados tras el proceso evaluativo. Por último, al utilizar herramientas de evaluación electrónica, el docente puede acceder a una gran variedad de ítemes (opción múltiple, respuesta corta, ensayo, respuesta numérica, verdadero/falso, entre otros), lo que otorga versatilidad al diseño y calificación del instrumento de evaluación.

En relación con la modalidad de aplicación, esta propuesta considera el uso de evaluaciones en línea no supervisadas, en las que cada estudiante puede decidir en qué momento rendir la evaluación, dentro de una ventana temporal previamente establecida e informada. Si bien esta modalidad puede ser malentendida como carente de supervisión, su validez se sustenta en la necesidad de potenciar el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la capacidad de buscar información relevante para resolver problemas complejos, como competencias genéricas transversales en la formación de pregrado a nivel institucional. Generalmente, este aspecto es poco abordado en procesos evaluativos tradicionales, que transcurren en un tiempo limitado, con instrumentos altamente rígidos, en espacios cerrados, en horarios habitualmente incómodos (a la hora de almuerzo o al final del día) y con la presión de responder rápido a las preguntas planteadas. En contraste con esta visión, la propuesta evaluativa contemplada en el presente artículo involucra un alto grado de libertad para el estudiante, ya que durante la evaluación puede consultar textos de estudio o conversar con sus compañeros sobre los ítemes a resolver, sin que esto invalide su respuesta. Esto se consigue diseñando ítemes que requieran poner en evidencia el desarrollo de niveles de procesamiento cognitivo superior, saliendo de la evaluación tradicional por memorización o repetición simple de contenidos.

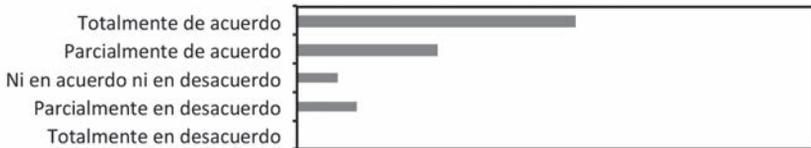
Desde la perspectiva de los estudiantes, el uso de evaluaciones en línea es percibido y valorado como un apoyo para el aprendizaje en la asignatura. Esta valoración se relaciona con la posibilidad de aprender de los errores, y no necesariamente con que la evaluación en línea sea más fácil que la evaluación tradicional (Gráfico 2). En este último punto, es relevante destacar que un número importante de los estudiantes encuestados considera que las evaluaciones en línea son más difíciles que las evaluaciones presenciales, sin embargo, esto no les impide valorar la importancia de la estrategia evaluativa, ni su utilidad para el proceso de aprendizaje.

GRÁFICO 2

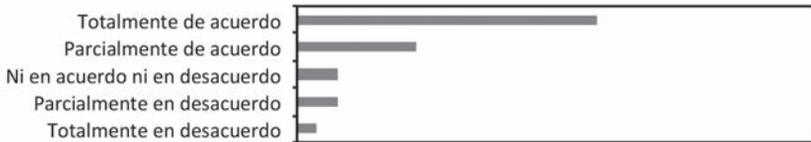
Considero que las evaluaciones en línea han contribuido a mi aprendizaje de la química orgánica



Valoro positivamente la posibilidad de rendir evaluaciones de forma remota



Las evaluaciones realizadas en línea me sirven para estudiar y aprender de mis errores



Las evaluaciones a través de la plataforma ARCO son más fáciles que las evaluaciones presenciales



El Gráfico 2 muestra la percepción de los estudiantes respecto del sistema de evaluaciones en línea en asignaturas de Química Orgánica. La encuesta fue aplicada voluntariamente a 90 estudiantes voluntarios de las asignaturas intervinidas durante 2013.

CONCLUSIONES

El mejoramiento continuo de las prácticas docentes es una necesidad imperiosa para las instituciones de educación superior, a fin de asegurar un desarrollo efectivo de los aprendizajes esperados en los estudiantes y una evaluación eficaz de sus desempeños. En este contexto, las experiencias descritas en el presente artículo buscan sintonizar el contenido, con la metodología pedagógica y las estrategias de evaluación de forma integrada, a fin de tener impactos positivos y observables en todos los actores e instancias del proceso educativo.

Los resultados de este estudio muestran que el uso de un dispositivo de pantalla táctil como elemento de proyección instantánea de escritura puede ser de gran utilidad para mejorar la calidad de la docencia universitaria en el área de las ciencias. Esta metodología no solo destaca por su innovación, sino también por su flexibilidad, sostenibilidad y bajos costos de operación. Por otra parte, el uso de evaluaciones en línea basadas en indicadores de desempeño se presenta como una valiosa estrategia para monitorear los logros de aprendizaje de los estudiantes de forma permanente y objetiva, impactando favorablemente, tanto el quehacer del docente, como el desempeño de los estudiantes. Si bien esta propuesta pedagógica y evaluativa responde a necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la química orgánica, sus fundamentos, alcances y elementos técnicos pueden ser fácilmente transferibles a otras disciplinas.

Los elementos tecnológicos aplicados, así como los aspectos ventajosos de las metodologías propuestas, hacen que esta estrategia sea fácilmente transferible a otras disciplinas. En este sentido, el desafío consiste en generar planes de masificación que permitan medir sus efectos en un número mayor de asignaturas, incluyendo distintas disciplinas de las ciencias básicas y aplicadas.

REFERENCIAS

- ACS. (2013). Organic Chemistry Supplement. Retrieved 11-11-13, 2013, from <http://www.acs.org/content/dam/acsorg/about/governance/committees/training/acsapproved/degreeprogram/organic-chemistry-supplement.pdf>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Boiani, M., Buccino, P., Cerecetto, H., González, M., López, V., Sáenz, P. (2004). Uso de modelado molecular como herramienta didáctica en el primer curso de grado de Química Orgánica. *Revista de Educación Química*, 15, 349-352.
- CINDA (Ed.). (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Ferrer, G. (2006). *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*. Washington, DC: PREAL.

- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria.. *Pensamiento Educativo*, Vol. 33, 199-211.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes. A practical guide*. Ireland.
- Lee, H. W., & Lim, K. Y. (2013). Does Digital Handwriting of Instructors Using the iPad Enhance Student Learning? *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 241-245. doi: 10.1007/s40299-012-0016-2
- M. Ibarra, G. R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Muñoz-Osuna, F. O., Arvayo-Mata, K. L., Villegas-Osuna, C. A., Cota-Hugues, K., Ortega-del-Castillo, M., & Salazar-Fuente, A. G. (2013). Actitudes que propician el aprendizaje de la Química en estudiantes universitarios conforme avanzan en la carrera. *Revista de Educación Química*, 24(2).
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.



ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES UTILIZADAS EN TECNOLOGÍA MÉDICA UNIVERSIDAD DE TALCA - CHILE MÓNICA MALDONADO ROJAS*

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se han producido en la educación superior invita al docente a diseñar estrategias participativas de gestionar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto ha obligado a los profesionales que imparten docencia en la universidad a no solo ser especialistas en su disciplina, sino que además añadir competencias pedagógicas a las competencias científicas para estimular el aprendizaje en los alumnos (Zabalza, 2003).

Los métodos a utilizar debieran ser centrados en los mecanismos de aprendizaje de los alumnos. Esto conlleva a modificaciones en las metodologías como modo de atender a mayor número de estilos de aprendizaje dada la diversidad y pluralidad del alumnado, de tal forma que sea posible alcanzar una determinada competencia siguiendo caminos formativos diferentes. Las metodologías a emplear deben ser variadas, flexibles y contextualizadas (Breedlove; Hedrick, 1999).

La evaluación también se ve afectada en este cambio de rol del docente universitario, pasando de una valoración muchas veces centradas en lo cognitivo a una más integral, que abarque no solo las capacidades cognitivas, sino que sea sensible a evaluar habilidades, destrezas y actitudes (González; Wagenaar, 2003).

Nuevas estrategias de evaluación responden a la evaluación integrada de los componentes de una competencia, siendo además herramientas para gestionar los aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos, además de fortalecer la capacidad para aprender. El estudiante debe desarrollar un papel activo y responsable en su evaluación (Carreras, 2009).

Se presentan algunas metodologías y resultados de nuevas estrategias de evaluación que responden a estas nuevas exigencias de la docencia universitaria.

* Académica Facultad Ciencias de la Salud, Universidad de Talca - CHILE

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El propósito de este artículo es describir la aplicación de algunas estrategias de evaluación de aprendizajes que se desarrollan en la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de Talca-Chile.

RESULTADOS

El estudio muestra los resultados de la evaluación de aprendizajes de tres módulos con el uso de dos estrategias de evaluación diferentes, poniendo así el acento en las diversas posibilidades de evaluación que permite la aplicación de un diseño curricular basado en competencias.

Se presentarán las experiencias realizadas con las siguientes estrategias:

- Evaluación a través del análisis de un caso.
- Evaluación de competencias clínicas con un caso clínico ECCES.
- Evaluación conjunta de dos módulos.

EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE UN CASO

Descripción del módulo en el cual se aplicó esta primera estrategia: Módulo Integrado de Competencias 1 (MIC1)

Este módulo de integración y evaluación de aprendizajes está ubicado al término del segundo año de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca-Chile (anexo 1). Tiene una duración de dos semanas, con dos créditos ECTS lo que equivale a 54 horas totales. Para rendirlo, el estudiante debe tener aprobada toda la formación básica.

El módulo apunta a desarrollar en los estudiantes la capacidad de relacionar los distintos conocimientos y capacidades logrados en los módulos iniciales de su formación profesional y de esta forma asegurar su habilitación para iniciar la formación disciplinaria posterior. De acuerdo al currículum, los módulos iniciales corresponden a las ciencias básicas, a la formación fundamental y a algunos propios de la disciplina.

La metodología que se aplica en este módulo permite al estudiante integrar las competencias desarrolladas en los módulos precedentes, mediante el análisis de casos que exponen situaciones relacionadas con el ámbito y función del profesional Tecnólogo Médico.

Los estudiantes deben ser capaces de abordar un caso clínico desde las distintas disciplinas, y es así que deben considerar los aspectos involucrados en el problema desde las ciencias básicas y disciplinarias básicas. El desarrollo y presentación del caso es además una instancia evaluativa, ya que tiene como propósito que el estudiante, mediante una presentación oral, demuestre el nivel de logro alcanzado en su itinerario de aprendizaje, su capacidad para sintetizar y presentar oralmente los resultados del análisis de un caso clínico

específico, junto con dar cuenta de los aprendizajes logrados a través del caso, con argumentación, demostrando así su habilitación para enfrentar la formación disciplinaria posterior.

Metodología correspondiente al módulo integrado de competencias 1

Para desarrollar la metodología se realizan sesiones de talleres en donde un docente presenta y desarrolla un caso; en otra sesión se entrega un caso para desarrollo grupal, luego sesiones de discusión del trabajo de los alumnos, todo esto, con el propósito de familiarizar al alumno con la metodología. Para la evaluación cada estudiante recibe un caso problema, tiene un tiempo estipulado para analizarlo, buscar información y preparar la presentación, la que está sujeta a una estructura previamente definida. Durante este tiempo cuenta con la asesoría de un profesor tutor. La presentación oral la realiza ante sus pares y una comisión especialmente definida para este efecto.

El alumno es evaluado por una comisión de tres docentes a través de una pauta que establece tres criterios de evaluación respecto de la presentación e incluyen diferentes indicadores de desempeño.

A continuación se presenta un caso ejemplo y la pauta de evaluación de la estrategia de evaluación.

Caso ejemplo

Antecedentes Personales: Paciente, sexo masculino, edad 4 años, vive en la población Independencia de Talca. Su padre (30 años) y su madre (29 años) son funcionarios de una empresa pública. Sistema previsión de salud: ISAPRE. El paciente tiene 1 hermana de 5 años, sin antecedentes de interés.

Antecedentes clínicos: Desde lactante la madre lo ha tenido que llevar frecuentemente al pediatra, por infecciones frecuentes y recurrentes, especialmente infecciones bacterianas superiores e inferiores del tracto respiratorio, las que han sido tratadas con antibióticos.

Motivo de consulta: Hace una semana presenta tos y fiebre, durante últimos días se alimenta mal, por lo que consultan al pediatra, quien le indica hospitalización.

Exámenes de Laboratorio

Hemograma: presenta leve leucocitosis con desviación a izquierda. Otras series no presentan alteraciones.

Recuento de Linfocitos B: normal

Recuento de células CD4 y CD8: Disminución de CD4. Índice CD4/CD8 marcadamente invertido

Electroforesis de proteínas: Hipogamaglobulinemia.

Hipótesis diagnóstica: Infecciones respiratorias recurrentes, Inmunodeficiencia primaria

Pauta de evaluación del módulo seminario integrado: caso clínico

ALUMNO _____ N° del caso: _____

La evaluación se hará en base a una escala de apreciación, de 0-3, desglosándose de la siguiente forma:

0 = DEFICIENTE, el alumno no cumple con el requerimiento mínimo del criterio evaluado

1 = SUFICIENTE, el alumno cumple con el criterio de evaluación

2 = BUENO, el alumno cumple con el criterio de evaluación

3 = SOBRESALIENTE, el alumno cumple con el criterio de evaluación en forma destacada

Asignar puntaje (0,1, 2, 3), según corresponda:

ÍTEM I EXPOSICIÓN	%	Puntaje alumno	Observaciones
Desarrollo de la exposición			
Inicia su presentación con una adecuada introducción y contextualización del caso clínico	5		
Realiza una exposición clara y con un orden que facilita la comprensión del caso	10		
Al cierre de la exposición presenta una síntesis de los puntos más importantes.	5		
Aspectos de contenido			
Evidencia buen dominio del o de los temas involucrados en el caso clínico	10		
Integra información de exámenes de áreas de especialidad con áreas básicas, para explicar el desarrollo del caso	15		
Elementos de apoyo			
El documento visual diseñado para la exposición, entrega información relevante y coherente con el tema abordado.	10		
ÍTEM II RESPUESTA A PREGUNTAS			
Responde de forma clara y precisa las preguntas que se le formulan	30		
Responde demostrando conocimientos sobre temas de diversa índole relacionados con el paciente y el caso clínico.	15		

Requisito de aprobación: SE EXIGIRÁ UN 60% PARA APROBAR

La tabla 1 muestra los resultados en tasas de aprobación:

TABLA1

RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES EN MÓDULO MIC 1, AÑOS 2007 A 2013.

Año	N° alumnos rindieron módulo	N° alumnos reprobados 1ª instancia	Tasa de aprobación (%)
2007	24	3	87,5
2008	32	2	93,8
2009	35	1	97,1
2010	49	1	97,9
2011	38	1	97,4
2012	65	3	95,7
2013	38	3	92,6

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CLÍNICAS CON UN CASO CLÍNICO ECCES

Descripción del módulo en el cual se aplicó esta segunda estrategia: Módulo Integrado de Competencias 2 (MIC2)

Este segundo módulo de integración y evaluación está ubicado al inicio del quinto año de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca-Chile (anexo 1). Tiene una duración de dos semanas, con cuatro créditos ECTS lo que equivale a 108 horas totales. Para rendirlo el estudiante debe tener aprobado hasta el VIII semestre, inclusive.

El propósito del módulo es que el alumno demuestre el manejo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con el perfil de egreso que lo habilitan para iniciar el último año de su formación disciplinar. El estudiante debe evaluar el significado de los exámenes y procedimientos efectuados a pacientes en estaciones de trabajo simuladas, detectando posibles problemas y estableciendo una adecuada toma de decisiones que en todo momento privilegien la calidad de sus resultados en beneficio del paciente, con ética y profesionalismo.

Metodología correspondiente al módulo integrado de competencias 2

El módulo se comienza con una serie de talleres que den cuenta de la metodología a utilizar, con ejemplos claros e integrados. Posteriormente se realiza la evaluación objetiva de competencias clínicas relacionadas con un

caso clínico estructurado en forma secuencial (ECCES). Para el logro de lo anterior, el estudiante se enfrenta a una situación clínica, semejante a las que se pueden ver enfrentados en su desempeño laboral, y a partir de esta deberá desarrollar tres dominios que comprende esta evaluación: Atención del paciente, Procedimientos y técnicas de laboratorio, y Situación clínica.

Atención del paciente

Realizar procedimientos asociados a la atención del paciente y la toma de muestra de exámenes solicitados en una orden de trabajo simulada. En esta estación se evalúa:

- Aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica de un procedimiento de toma de muestra.
- Manejo correcto del material de toma de muestra a utilizar.
- Aplicación de normas de Bioseguridad.
- Demostración de habilidades comunicativas básicas (cordialidad, respeto, empatía) empleadas en la interacción con el paciente, junto con la capacidad para dar instrucciones e información de forma adecuada y comprensible.
- Confidencialidad, respeto a la intimidad y privacidad.
- Cumplimiento de los aspectos normativos, relacionados con su profesión.

Procedimientos y técnicas de laboratorio

Realizar exámenes y procedimientos técnicos de laboratorio, interpretando y evaluando sus resultados. En esta estación se evalúa:

- Comprensión teórica y práctica de un procedimiento dado.
- Manejo correcto de instrumentos, equipos y o reactivos.
- Aplicación de normas de Bioseguridad.
- Aplicación de normas de calidad.
- Capacidad para resolver problemas

Situación clínica

Aquí el estudiante debe detectar los elementos esenciales del caso clínico generando en forma escrita respuestas a las preguntas formuladas que relacionan las manifestaciones clínicas con los aspectos morfofisiopatológicos y los valores de los exámenes de apoyo diagnóstico entregados. Se evalúan siete aspectos:

- Conocimientos disciplinarios
- Razonamiento lógico

- Capacidad de identificar y resolver problemas
- Correlación de clínica con exámenes
- Habilidades de organización y síntesis en forma escrita
- Uso adecuado del vocabulario general y lenguaje técnico
- Uso adecuado de la gramática y ortografía

La evaluación de los dominios a) atención al paciente, y dominio b) procedimientos y técnicas de laboratorio, se evalúan mediante listas de cotejo y/o apreciación, por área de especialidad, estandarizadas y conocidas por el alumno. El dominio c) situación clínica, la evaluación se hace con base a la corrección y análisis de sus respuestas por parte de los docentes

A continuación se presenta un caso ejemplo de la estrategia de evaluación.

Caso ejemplo: Situación Clínica

Una mujer de 45 años consulta por inflamación en la cara anterior del cuello. Se queja de hablar más lento, fatigarse con facilidad y tener mucho frío. Padece artritis reumatoidea, razón por la cual consume AINES con frecuencia. Al examen físico se constata piel seca, cabello ralo e inflamación de la glándula tiroides. La glándula es móvil ante la deglución. Presenta deformación en cisne del dedo anular izquierdo y desviación ulnar de los demás dedos de la mano, producto de la artritis.

La tabla 2 muestra los resultados en tasas de aprobación

TABLA 2

RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES EN MÓDULO MIC 2, AÑOS 2010 A 2013

Año	N° alumnos rindieron módulo	N° alumnos reprobados 1ª instancia	Tasa de aprobación (%)
2010	41	2	95,1
2011	16	0	100
2012	44	8	81,8
2013	45	5	88,9

EVALUACIÓN CONJUNTA DE DOS MÓDULOS

Descripción de los dos módulos en los cuales se aplicó esta tercera estrategia

En esta evaluación se trabajan conjuntamente dos módulos del primer año de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca, el módulo Salud Pública y módulo Comunicación Oral y Escrita I. (anexo 1). El propósito es que los aprendizajes de ambos módulos se desarrollen en forma paralela y un mismo producto sea evaluado por ambos, de tal manera que la carga académica que le signifique al alumno sea considerada y evaluada como resultado del aprendizaje de ambos.

Metodología correspondiente a la evaluación conjunta de los dos módulos

Se planifican las actividades del módulo Comunicación oral y escrita acorde a la temática que irá desarrollando el curso de Salud Pública. Es así que Comunicación oral y escrita desarrolla sus actividades acorde a los productos de las unidades de aprendizaje que programa el módulo de salud pública. Finalmente, se solicita realizar una investigación grupal sobre la labor profesional de tecnólogos médicos que desarrollen actividades en diferentes ámbitos de la profesión, de tal forma de abarcar los distintos dominios del quehacer profesional.

Las capacidades a desarrollar son: Fomentar la capacidad de descubrimiento, observación y descripción de la labor del tecnólogo médico en el campo laboral correspondiente, permitiendo que el conocimiento sea logrado a través de la experiencia individual y colectiva y desarrollar la capacidad de interpretación y de análisis de contenidos mediante la integración de la realidad que ofrece la visita al campo laboral de la carrera de Tecnología Médica.

Como producto de la investigación, se les solicita a cada grupo *preparar y presentar un póster*. La exposición de los póster se realiza en el hall de la escuela y permanecen allí un par de días para dar la oportunidad a todos los estudiantes de la carrera a visitarlos. Al momento de la evaluación, los trabajos son presentados por los estudiantes para ser calificados paralelamente por los docentes de ambos módulos a través de pautas de evaluación con indicadores de logro de desempeño, considerando cada uno los componentes a evaluar, que den cuenta de las competencias comprometidas en el módulo respectivo. También se incorpora una autoevaluación grupal, la que es considerada en la calificación.

DISCUSIÓN

En la enseñanza de pregrado es importante que se capacite a los estudiantes para confrontar situaciones problemas del ámbito laboral, dándole así significado a los aprendizajes. Estas situaciones-problema deben ser escogidas dentro del vasto universo de situaciones que pueden encarar un determinado profesional en su trabajo, por lo que deben ser reales pudiendo haber varia-

ción en la forma de presentación con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje (Katsikitis *et al.* 2002).

La labor docente de “ayudar a aprender” (Maruny 1989) no es tarea fácil, ya que el profesor no solo debe entregar información, sino que también debe entregar estrategias para el manejo eficiente de la información e intervenir en la esfera motivacional. Las intervenciones del profesor deben ser adecuadas a las características particulares de sus alumnos, ya que deben tener una relación inversa con las capacidades que demuestran los estudiantes, de manera tal que a mayor dificultad del estudiante en alcanzar el objetivo educativo, mayor debe ser el grado de dirección que otorgue el profesor (Bruner *et al.*, 1976).

Las funciones de los docentes en este tipo de evaluaciones consiste en preparar casos que sean representativos de las actividades que el estudiante enfrentará en el ejercicio profesional, Estos casos deben ser acotados para que sean abordados en algunos aspectos o niveles y no tratar de abordar todos simultáneamente sin que se pierda de vista el contexto global. Los tutores dan la introducción de la metodología, guían a los estudiantes en el estudio del caso y finalmente participan en la calificación al momento de la exposición e interrogan a los alumnos de manera que den cuenta de la integración de los aprendizajes logrados.

Sobre la base de lo señalado se puede concluir que este tipo de metodologías favorece que el aprendizaje sea relevante para el estudiante, en cuanto lo sitúa en situaciones con las que se enfrentará y permiten captar la complejidad de las situaciones reales y, por lo mismo, la necesidad de integrar diversos tipos de conocimientos, información, habilidades, junto con observar la aplicabilidad de lo aprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breedlove C; Hedrick, H.(1999) *Reenvisioning Medical Education for the New Millennium*. JAMA; 282: 84 -92.
- Bruner J, Wood D y Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem solving* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 189-100.
- Carrera Barnés et all (2009) Guía para la evaluación de competencias en medicina. Agencia para la calidad del sistema universitario de Catalunya. Barcelona.
- González J, Wagenaar R. (Editores)(2003). Bilbao, España. Eds. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final.
- Katsikitis M; Hay P; Barrett R ; Wade T (2002). *Problem- Versus Case-based Approaches in Teaching Medical Students about Eating Disorders: a controlled comparison*. Educational Psychology, Volume 22, Issue 3 June, pages 277 – 283.
- Maruny, L (1989). *La Intervención Pedagógica*. España. Cuadernos de pedagogía. N° 174, pp. 11-15.
- Zabalza M A (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea. En Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. Mérida.

PLAN DE FORMACIÓN | TECNOLOGÍA MÉDICA *

1° Año		2° Año		3° Año		4° Año		5° Año	
NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V	NIVEL VI	NIVEL VII	NIVEL VIII	NIVEL IX	NIVEL X
Matemática	Matemática I	Matemática II	Fisiología	Bioquímica Clínica I	Bioquímica Clínica II	Hematología II	Inmunohematología	Bases de Sangre	Internado Clínico
Química General	Química Orgánica	Métodos Instrumentales de Análisis Químicos	Bioestadística	Microbiología General	Hematología I	Microbiología Clínica I	Parasitología I	Memoria	
Bases Matemáticas de las Ciencias Biomédicas I	Bases Matemáticas de las Ciencias Biomédicas II	Bases Físicas de las Ciencias Biomédicas	Inmunología	Epidemiología	Control de Calidad de Testes Analíticos	Principios de la Salud	Microbiología Clínica II	Parasitología II	
Salud Pública	Enfermería y Fisiología Celular II	Resolución Metabólica y Expresión Génica	Prácticas, Bases para el Laboratorio Clínico	Bases de Administración en Salud	Comprende de Contextos Culturales	Gestión de Laboratorio I	Gestión de Laboratorio II	Seminarios Profesionales	
Estructura y Fisiología Celular I	Comunicación Oral y Escrita II	Trabajo en Equipos y Liderazgo	Diagnóstico Clínico Multicelular	Comprende de Contextos Sociales	Ciencia, Tecnología y Sociedad	Proyecto de Memoria	Responsabilidad Social		
Comunicación Oral y Escrita I	Habilidades Sociales	Inglés II	Antesepistas y Emprendimiento			Ciudadanía y Ética			
Métodos para el Aprendizaje Autónomo	Inglés I		Seminario Integrado						
EF 4	EF 3	EF 3	MI 2						
EF 4	FB 4	FB 6	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FD 10	FDIC 30
FB 5	FB 5	FB 6	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FD 4	FD 10	
FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FB 4	FD 4	FD 6	
FD 4	FB 6	FB 6	FB 6	FD 8	FD 4	FD 4	FD 12	MI 4	
FB 6	FB 2	FB 4	FB 4	FD 2	FF 2	FD 4	FD 2		
FF 2	FF 4	FF 3	FF 4			FF 4	FF 4		
FF 4	FF 3	FF 3	FF 4			FF 2	FF 4		

INNOVACIONES CURRICULARES IDENTIFICADAS EN PANAMÁ DURANTE EL PRIMER PROCESO DE EVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

DORALIDA VELAS *

INTRODUCCION

Los procesos de evaluación con fines de acreditación en términos generales consideran, entre sus instrumentos de evaluación, temas de políticas educativas, y los procesos de enseñanza y los de aprendizajes.

A continuación se hará una descripción de las mejores innovaciones curriculares detectadas en Panamá durante los procesos de visita externa con fines de acreditación institucional realizado en 2012, así como la evaluación de los aprendizajes a partir de dichas innovaciones.

En estos procesos participaron todas las universidades panameñas que tenían más de seis años de funcionamiento, por lo que se evaluaron 27 de las 37 existentes. De ellas, cinco fueron oficiales y veintidós particulares todas con diferentes niveles de dificultad. Las evaluaciones externas fueron realizadas por 93 pares académicos externos, provenientes de 14 países que incluyeron norte, centro y Sudamérica.

Se hace la salvedad que la evaluación externa por haber sido de carácter institucional no profundizó en temas curriculares particulares; esto significa que las innovaciones que se exponen fueron las más evidentes durante la visita externa de los pares académicos. Se espera que durante los procesos de evaluación de carreras que se iniciarán en 2014, se puedan identificar una mayor variedad de innovaciones, aplicadas en la educación superior en el ámbito panameño, así como métodos de evaluar los aprendizajes.

Al abordar cada una de las innovaciones curriculares, se hace referencia al tipo de evaluación que se genera a partir de su aplicación.

METODOLOGÍA

Los hallazgos que se describen son producto del análisis de los informes de autoevaluación entregados por las universidades, los informes finales emi-

tidos por los pares académicos que estuvieron a cargo de las evaluaciones externas con fines de acreditación institucional y observaciones *in situ* durante ese momento; Además, se entrevistó a conocedores del tema y realizaron visitas a algunas instalaciones en donde se observaron centros de simulación.

CONTEXTUALIZACIÓN

En Panamá, en la matriz de evaluación institucional, se aborda el tema de las innovaciones curriculares en dos indicadores: el indicador número 9 que dice: *“Los diseños curriculares reflejan las nuevas tendencias pedagógicas”*, cuyo estándar dice: *“Al menos una innovación considerada en cada plan de estudio y programa”*. El indicador número 17 dice: *“Políticas o normativas institucionales referentes a estrategias de enseñanza y aprendizaje”*, cuyo estándar expresa: *“Evidencia de que la institución desarrolla procesos de aprendizajes innovadores, dinámicos, participativos e interactivos, que son orientadas por políticas y normativas institucionales”*.

En términos generales, en los hallazgos de los pares académicos que estuvieron a cargo de verificar in situ lo presentado por las universidades, en los informes de autoevaluación institucional, se manifiesta que el proyecto educativo de las universidades preserva la identidad institucional, su misión y visión. Esta condición permite que las estrategias académicas direccionen el proceso de formación, así como su relación con la comunidad, garantizando la actualización y sostenibilidad en el tiempo de los procesos de formación de sus estudiantes.

Algunas universidades dan cuenta de procesos de aprendizaje novedosos y participativos, al igual que de programas analíticos que incorporan innovaciones en la práctica docente, articuladas con los sistema de evaluación. También se concluyó que es necesario reforzar acciones sistemáticas en estas áreas que se deben iniciar desde la concepción de los planes de estudios. En estos se deben incluir metodologías para la adopción de innovaciones que permeen en todos los niveles institucionales tales como: sedes, facultades, carreras y programas.

Dada la escasa realización de estudios sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los académicos en el desarrollo de la docencia, en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Panamá, es muy poca la institucionalización de lo referente a las innovaciones educativas. Por tanto, se requiere establecer políticas para el análisis continuo de las estrategias utilizadas por los docentes de acuerdo a las disciplinas, de modo que sean apropiadas por la universidad para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo; sea cual sea el modelo adoptado.

Durante las visitas externas, se determinó que una gran mayoría de las instituciones manifiestan que desarrollan un proceso de aprendizaje dinámico y participativo a través de su modelo curricular; no obstante, no hay evidencias de la efectividad, en especial en cuanto a los aprendizajes, por tanto es un aspecto que debe ser motivo de una investigación exhaustiva. Se espera que en próximas evaluaciones las evidencias existan, ya que, al ser un proceso to-

talmente nuevo en el país, el primer paso fue destinado a sentar las bases para un mejoramiento continuo y sostenido.

EL PERSONAL DOCENTE Y LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El personal docente de una institución universitaria es la columna vertebral de la misma. En su papel de mediador, participa de una manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al modelo educativo adoptado por la institución.

Como soporte a dicho proceso y a la flexibilidad pedagógica, las IES vienen trabajando estrategias para el uso de las TIC. Actualmente disponen, en sus laboratorios y aulas de clases, de herramientas y equipos tales como: multimedia, software especializado, acceso a internet, plataformas virtuales, video conferencias, simuladores, entre otros, que están a disposición de docentes y estudiantes.

Los planes y programas incorporan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) lo mismo que el uso del Internet, como parte de las innovaciones; no obstante la incorporación de toda esta tecnología debe estar acompañada de procesos de formación pedagógica. Con ellas, la función docente es más de orientación y acompañamiento que de mera transmisión tradicional del conocimiento.

La formación de los profesores en el uso de las TIC es una necesidad cada vez más sentida. Se requiere actualizar en forma continua y progresiva al docente debido a la velocidad impresionante con que evoluciona la tecnología y, con ella, el acceso a las mismas por parte de los estudiantes universitarios. Las IES que no promocionan la actualización de los docentes en el uso de las TIC están condenadas al fracaso y podría constituirse, entre otros, en uno de los detonantes para la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones en donde el uso de nuevas tecnologías sea parte del día a día de la vida universitaria. No se justifica que un estudiante llegue al aula de clases y el docente no pueda utilizar los recursos básicos en temas de multimedia y programas específicos de la especialidad que imparte.

Los laboratorios, en su mayoría, requieren el uso de TIC, ya sea del área de ciencias sociales como de las ciencias exactas, ciencias de la salud, ingenierías, entre otras. Algunas universidades mantienen equipo tecnológico de vanguardia y programas especializados para distintas áreas del conocimiento; no obstante, por la escasa, poca o muy poca preparación del docente en su utilización pasan de ser herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje a convertirse en meros centros de exhibición y mercadeo.

EL COMPROMISO DE LAS IES CON LOS DOCENTES Y SU REPERCUSIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INNOVADORES

Para garantizar criterios de calidad, la normativa legal vigente establece que las universidades deben contar con un reglamento docente en donde se deben presentar las normas básicas que regulan los deberes y derechos, modalidades de vinculación, estímulos académicos, evaluación y régimen disciplinario.

Las universidades deben mantener una nómina de profesores adecuada a las características de las regiones donde opera brindando condiciones de estabilidad y seguridad laboral y social. Estas condiciones, a pesar de no estar expresadas en la matriz de evaluación con fines de acreditación, son necesarias.

Las IES tienen que mirar con luces largas el proceso de mejoramiento continuo y los resultados que se desean lograr a mediano y largo plazo. Una universidad sin profesores dedicados y comprometidos no podrá desarrollar mejoras significativas en cuanto a docencia, extensión, investigación e innovación.

Este tipo de desarrollo será útil para que las IES alcancen la madurez requerida y puedan competir nacional e internacionalmente por su éxito en el acceso de los estudiantes, la permanencia en sus carreras, la formación multidisciplinaria y el liderazgo. Adicionalmente, que se posicionen en el campo laboral y que el egresado sea un agente de cambio con alto sentido de compromiso social, valores morales y responsabilidad con el ambiente.

La matriz de evaluación institucional no contempla entre sus requisitos mínimos y en forma explícita, la existencia de docentes a tiempo completo; no obstante, se infiere que para cumplir indicadores que en la actualidad se consideran importantes o convenientes y que se visualizan que pueden convertirse en esenciales para la próxima acreditación, algunas IES han contemplado en sus planes de mejoramiento, la incorporación paulatina de docentes a tiempo completo, con un alto nivel de formación. Esta medida puede constituirse en un elemento que contribuya a elevar, la calidad en los procesos formativos e investigativos y además genera sentido de pertenencia con la institución y compromiso con su tarea orientadora.

De acuerdo con las exigencias actuales en torno a la educación superior, las IES tienen buenos niveles de estudiantes de nuevo ingreso en cada período académico; no obstante, es necesario que se realicen de manera progresiva procesos de mejora para incrementar sus indicadores de permanencia. Se observa mayor pertenencia de los estudiantes en las instituciones en donde hay manifestación clara de satisfacción por los servicios adecuados que brinda la universidad y la dedicación de sus docentes a la enseñanza.

La política de las IES de contratar profesores para dictar cursos aislados, es una situación que impide el desarrollo de ese compromiso tan anhelado por los estudiantes y deseado por la universidad.

LO MÁS DESTACADO EN CUANTO A INNOVACIONES CURRICULARES, DETECTADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Durante los procesos llevados a cabo para la primera evaluación institucional en Panamá, se determinó que los aspectos que se refieren a las innovaciones curriculares resultaron con una evaluación alentadora. En la próxima vuelta de la evaluación institucional y de las carreras, será necesario incluir la articulación de las innovaciones con la evaluación. Esta articulación favorecerá el alcance de los objetivos propuestos en los programas de estudio y la permanencia de los estudiantes en la carrera hasta finalizar sus estudios en forma exitosa.

A continuación, se describen las innovaciones institucionalizadas, mejor estructuradas y vinculadas armónicamente con los procesos de evaluación. Entre estas mencionaremos tres innovaciones de la Escuela de Arquitectura y Diseño Industrial para América Latina y el Caribe (ISTHMUS), que tiene registrado su modelo educativo; la Universidad del Arte Ganexa, la Universidad Marítima Internacional de Panamá, la Universidad Latina y la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.

Portafolio académico

Esta innovación corresponde a la ISTHMUS y consiste en la elaboración de un portafolio a lo largo de la carrera, en donde los estudiantes incorporan los proyectos desarrollados en cada periodo y adicionarán su hoja de vida elaborada por competencias. El mismo es de carácter obligatorio, se mantiene en la biblioteca de la Universidad debidamente identificado por estudiante y el año en que debe concluir sus estudios.

El portafolio contiene el resumen de cada taller con nombre del docente, lugar de origen, profesión, descripción del curso e información con bocetos y esquemas que permiten la reconstrucción del proceso de trabajo del estudiante. Incluye además una reseña de dos cursos de otras áreas de su preferencia. Si el estudiante desea realizar pasantías en el extranjero, se sugiere incluir la reseña también en inglés. El portafolio debe contener un soporte digital y la utilización de medios fotográficos o fotocopia para ilustrar.

El portafolio académico es una innovación que forma parte del diseño curricular de las carreras. La evaluación del mismo es importante para determinar el cumplimiento de la misión institucional e incorpora a todos los actores sociales, tal como sigue:

El estudiante

Los estudiantes se esfuerzan para que los trabajos que desarrollan cumplan con las exigencias del curso y queden bien presentados, ya que los mismos serán sometidos a consideración no solo del docente sino al escrutinio

público; pues como se mencionó anteriormente permanecen en la biblioteca. Los docentes, evalúan los logros de aprendizajes alcanzados por los participantes y sus principales fortalezas e inclinaciones en lo que respecta a la carrera que cursa, sea arquitectura o diseño industrial.

El portafolio es una carta de presentación para los estudiantes al momento en que se inicia la búsqueda de empresas para realizar las pasantías académicas, o bien la búsqueda de trabajo al terminar su carrera. La Universidad, para mostrar la calidad de un estudiante, envía a las empresas el portafolio en forma digitalizada junto con su hoja de vida.

El docente

Los docentes que van a iniciar un curso conocen de antemano los estudiantes que van a atender durante el período académico. Esto sucede al llegar el docente a la universidad, cuando se le entrega la lista de participantes; con la misma, se dirige a la biblioteca para tener el primer acercamiento con ellos mediante la revisión del portafolio de cada uno. La revisión permite la planificación de las clases, con acciones para fortalecer los aprendizajes y reforzar las oportunidades de mejora según lo observado.

Por otro lado, el docente que dicta un curso se motiva a realizar un buen trabajo con sus estudiantes, a sabiendas que su nombre quedará en el portafolio como responsable de los aprendizajes de los estudiantes.

La universidad

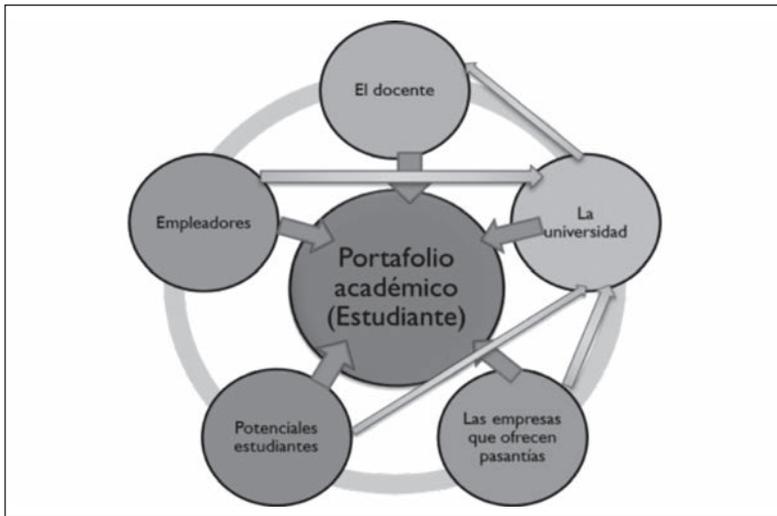
El portafolio de actividades es una fotografía de cada estudiante, por tanto una fotografía de sus docentes y de la Universidad. La revisión de uno de los portafolios por empresas o empresarios, clientes potenciales, padres de familia, u otros actores sociales es una muestra de la seriedad con que la universidad pone en práctica su modelo educativo.

El portafolio también retroalimenta a los encargados de la carrera sobre la calidad de los docentes mediante los resultados obtenidos por los estudiantes.

La empresa

Las empresas que buscan nuevos talentos o las que ofrecen pasantías se ven beneficiadas con el portafolio, ya que con un vistazo pueden evaluar la calidad del candidato que desea trabajar con ellos. Se tienen registrados casos en donde las empresas han cambiado su opinión en cuanto la aceptación o no de un candidato con solo ver el portafolio.

GRÁFICO 1.
PORTAFOLIO ACADÉMICO



El Portafolio Académico es elaborado por el estudiante desde que se inicia la carrera es una herramienta fundamental para evaluar las competencias del estudiante, así como la calidad de sus docentes y el cumplimiento de la misión institucional.

Trimestres especiales

Esta es otra de las innovaciones curriculares de la ISTHMUS y están contenidos en los planes de estudios de las carreras de Arquitectura y Diseño industrial en el trimestre 6 y 12. Para asegurar la igualdad de oportunidades, la Universidad ofrece la opción a sus estudiantes de elegir entre dos opciones: la primera que corresponde a una pasantía nacional o internacional y la segunda un viaje académico; se puede participar en las dos opciones o una de las dos, de acuerdo a sus preferencias o posibilidades, en cada uno de los dos trimestres. A continuación se describen las posibilidades:

Pasantías

Las pasantías son realizadas por los estudiantes en el extranjero o en Panamá, según ellos mismos decidan. En el extranjero se hacen en empresas de arquitectura o de diseño industrial de reconocido prestigio y perteneciente a la red de pasantías ISTHMUS. En caso que un estudiante elija realizar la pasantía en Panamá debe hacerla en una Organización no Gubernamental sin fines

de lucro (ONG). Esta restricción se realiza para evitar los conflictos de interés y para fomentar la sensibilización con el entorno social y ambiental de Panamá.

Si la pasantía se realiza en una ONG y durante el desarrollo de la misma surgen otras necesidades relacionadas con el tema tratado, se asigna a otro estudiante para que, en forma articulada, continúe el proyecto.

Bajo esta modalidad el estudiante debe dejar fluir su ingenio y creatividad para la solución de un problema. Lo resuelve en forma independiente, con un profesor consejero asignado para consultas y bajo la dirección de la empresa o la ONG en donde fue asignado. Durante la pasantía, el estudiante debe estudiar todo el entorno y entender la cultura en donde se inserta, para aplicar sus conocimientos sin ir en contra de las costumbres de la población; también, debe sensibilizarse con los problemas sociales y ambientales para contribuir a la solución.

Al finalizar la pasantía el estudiante debe presentar una monografía en donde plasme su experiencia sobre el funcionamiento de la empresa, el estudio o trabajo realizado y sus aportes personales, la misma se entrega en forma impresa y digital.

“Hasta el momento se ha cumplido esta actividad en países como Argentina, Australia, Austria, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Chile, Dinamarca, España, India, Irlanda, Italia, México, Panamá, Perú, Portugal, Turquía y Uruguay” ISTHMUS (citado el 2-12-2013).

Viajes académicos

Son realizados por los estudiantes a cualquier país del mundo. Para asegurar el éxito del mismo, los responsables del curso son profesores graduados de arquitectura o diseño. El docente se traslada desde el país que se va a visitar hasta Panamá, para preparar en forma previa a los estudiantes por un período de cuatro semanas en temas sobre la arquitectura y el diseño, los estilos, la cultura y los problemas sociales de las zonas elegidas para la visita. El viaje en sí tiene una duración de dos (2) semanas en donde se cumple la agenda establecida que incluye recorrido por sitios elegidos y visitas a empresas u oficinas de profesionales, en donde reciben charlas sobre un tema de interés.

Durante los recorridos diarios los estudiantes deben elaborar bocetos de los diseños que más llaman su atención, realizan filmaciones, toman apuntes y al finalizar la jornada hacen evaluaciones cortas sobre lo aprendido.

Finalmente, los estudiantes tienen cuatro semanas para la elaboración de la memoria de la visita, en forma individual y el trabajo grupal que implica un mural del viaje y un video con las memorias de dicho viaje. Los murales son expuestos en la Universidad.

Los viajes académicos son una forma entretenida de aprender, en donde además los estudiantes estrechan lazos de amistad con sus compañeros, docentes y personal que los acompaña. Estos viajes son organizados por la Universidad y costeados por cada uno de los participantes que voluntariamente deciden optar por esta modalidad en el trimestre especial.

Trabajos de grado

En Panamá hay universidades que tienen carreras de arte dentro de su oferta de carreras; no obstante, la Universidad del Arte Ganexa es la única en Panamá dedicada en forma exclusiva al arte.

Diez años atrás, aproximadamente, la formación artística estaba orientada hacia modelos más tradicionales, donde la profesionalización estaba circunscrita en la formación del oficio (ser pintor, ser escultor...) y cuyo fundamento se encuentra en el modelo en la Academia de Dibujo de Vasari en Florencia (1563), hasta su institucionalización en la Academia de París, en Francia en 1648⁹; cuyas características se centran en el dominio de las destrezas técnicas del oficio, emulación de un estilo con el cual debe caracterizarse la obra, y con un conocimiento profundo de la anatomía, perspectiva, proporción e iconografía.

Dicho modelo contiene los fundamentos vocacionales necesarios para la formación del futuro artista; no obstante, en la actualidad, son insuficientes con el nuevo nivel de competencias profesionales para el ámbito de producción de conocimiento artístico que, en los últimos 30 años, se ha caracterizado por un replanteamiento de sus propios paradigmas con miras a una actualización de su matriz de estudios desde las teorías aportadas por la Semiótica. En esta, el arte se aborda como un problema de construcción de lenguaje; fundamentos que fueron previamente tratados en la escuela alemana de artes y oficios Bauhaus desde la década del 30 en el siglo pasado. Se suman los estudios estéticos contemporáneos que contextualizan los debates actuales del arte como herramienta de transformación social, donde ser artista no es más un asunto de oficio sino que debe responder a un alto grado de profesionalización que ha diversificado los modos y hacer del actual profesional en artes desde su interdisciplinariedad y multidisciplinariedad.

La formación del artista en Panamá estaba desfasada respecto a la oferta académica de la región por la falta de articulación de los procesos académicos con las demandas sociales, culturales, industriales, comerciales y tecnológicas; así como la falta de políticas gubernamentales orientadoras, conducentes a la institucionalización de la cultura y el arte como un factor determinante en el desarrollo y avance social de los pueblos.

Las razones antes descritas motivaron la incorporación progresiva de este nuevo enfoque en las exigencias académicas para los trabajos de grado de las Licenciaturas en la Universidad del Arte Ganexa, que está mucho más acorde con los estándares internacionales de la profesión. En la actualidad Ganexa es una institución innovadora en la formación en arte en Panamá, que incorpora aspectos de esta nueva visión del arte como lenguaje, exigiendo al estudiante en formación un previo desarrollo conceptual y metodológico donde debe dar

⁹ Un estudio de estos modelos fueron tratados por Ricardo Marín Viadel en el artículo "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". Arte, Individuo y Sociedad, N°9. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid 1997.

cuenta de un estudio sistemático sobre un problema; el virtuosismo técnico es importante, aunque ya no es considerado como pauta de valoración, porque la validez de su proceso se consolida en los hallazgos innovadores que hace el estudiante en su proceso (ejemplo: una obra escultórica planteada a partir de la modulación de la sombra como virtualidad del volumen en el espacio – Claudia Lamboglia / egresada 2010), y la creatividad, para abordar una problemática desde distintos enfoques donde el artista documenta, conceptualiza, analiza, sintetiza, propone, recrea, interpreta y retroalimenta un conjunto de acciones conducentes al logro de una propuesta artística como investigación-creación, acorde con los paradigmas actuales en la creación contemporánea y ampliando el espectro de sus competencias profesionales.

Los trabajos de grado de la Universidad del Arte Ganexa incorporan los siguientes elementos:

Tesinas o monografías

Estas deben ser desarrolladas sobre un tema previamente aprobado por la universidad y dirigida por un especialista; finalmente se sustenta ante un jurado calificador.

Exposiciones

Se trata de una muestra de obras, fotografías, pasarelas o degustación sobre la cual versa la tesina. En caso de que el estudiante sea de la licenciatura en Artes Plásticas o fotografía debe realizar una exposición de obras en una galería de arte o en la galería de la universidad; la cantidad varía de acuerdo al tema de investigación y el tamaño de las obras. En caso que el estudiante sea de las carreras de Diseño de Modas debe realizar una pasarela con diseños originales. Tanto los graduandos de diseño de modas y fotografía deben presentar un portafolio profesional con los diseños y fotografías originales. Si el graduando pertenece al área de gastronomía, además de la degustación, debe presentar por lo menos 12 recetas originales de acuerdo al tema de investigación realizado.

Divulgación

El último de los elementos del trabajo de grado se refiere a la divulgación que realiza el estudiante sobre la exposición de su trabajo final en medios de comunicación.

Evaluación de los trabajos de grado

El trabajo de grado es importante para la universidad ya que comprende la evaluación final de la calidad del profesional que prepara la institución edu-

cativa. Ganexa ha sido la más completa en cuanto a trabajo de graduación se refiere en Panamá, sobre todo en las carreras de arte la cual es su especialidad. A través de los trabajos de grado se evalúa lo siguiente:

- Las habilidades del estudiante convertidas en destrezas, según el área de conocimiento, y evidenciado tanto en el trabajo escrito como en la exposición. El estudiante graduando debe realizar un análisis crítico y auto-crítico tanto del entorno sociocultural como del trabajo que se presenta.
- Se evidencia el desarrollo del emprendedurismo, ya que el estudiante debe hacer sus propios diseños u obras de acuerdo a la especialidad; así como organizar los eventos, mercadearlo y divulgarlo; además aprende a evaluar el precio de venta de sus obras.
- Se evalúa también el aporte personal al conjunto de saberes para generar nuevo conocimiento dentro de su comunidad; la presentación y calidad de la propuesta, la creatividad e innovación y la proyección del estudiante a través de la sustentación oral.

Simuladores

Los simuladores son una forma eficaz de incorporar la tecnología para el aprendizaje significativo, sobre todo las carreras en donde el desarrollo de competencias y destrezas profesionales son necesarias por entrar en juego vidas humanas. Con la incorporación de este tipo de recursos tecnológicos los estudiantes experimentan situaciones que ocurren en la realidad recreadas con el uso de la tecnología.

El uso de simuladores en Panamá como parte de las herramientas para el desarrollo curricular de algunas carreras, toma cada vez más fuerza. Estos han permitido que algunas carreras se hayan posicionado a nivel mundial y gocen de prestigio en el mundo empresarial. Las universidades que incorporan este tipo de tecnología cuentan con docentes debidamente capacitados por las empresas que los suministran.

Simuladores en ingeniería

Una de las universidades de ingeniería emblemáticas en el uso de simuladores es la Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP). Esta universidad cuenta con un Centro de Simuladores y Tecnología Aplicada (CSTA). Ha incorporado los simuladores en, prácticamente, todas las materias de la especialidad: simulador de máquina de buques "*post panamax*", lo mismo que sala de máquinas, simuladores de navegación, electricidad, electroneumática, hidráulica, mecatrónica, bombas centrífugas, simulador de calderas, simulador de radar, simulador de tanquero, simulador GMDSS y próximamente se contará con simuladores de grúas pórticas, simulador de operación de equipo pesado, AIS Monitoring Station y uno de máquinas que cumplirá con regulaciones internacionales para temas de capacitación y evaluación de competencias.

El acercamiento de los estudiantes con la realidad en el mar, a través del uso de simuladores antes de iniciar sus embarques, es parte del éxito de la Universidad en su posicionamiento a nivel internacional como universidad reconocida por las principales empresas navieras.

GRÁFICO 2

SIMULADORES EN CIENCIAS NÁUTICAS.



Los simuladores en ciencias náuticas permiten un acercamiento de los estudiantes con la realidad en el mar, mediante el uso de la tecnología.

Simuladores en el área de medicina

La Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, al igual que la Universidad Latina, son pioneras en el uso de simuladores. Ambas cuentan con hospitales simulados, con robots de última generación, salas de intensivos, cámaras Gesell y sistemas de audio y video para hacer clases interactivas. Se realizan grabaciones que permiten realizar un análisis conjunto con los estudiantes luego de un procedimiento y, también, se evalúan utilizando diferentes métodos de acuerdo al tema que se trate. Además, cuentan con docentes altamente capacitados para la instrucción y la evaluación de modo que los estudiantes se preparan en forma adecuada antes de entrar en contacto con los pacientes reales en las clínicas.

GRÁFICO 3.
SIMULADORES EN CIENCIAS DE LAS SALUD



Los indicadores para Ciencias de la Salud son herramientas importantes para la capacitación de los estudiantes previa a las clínicas con pacientes reales.

Evaluación con el uso de simuladores

La evaluación depende del grado de complejidad y el nivel de automatización del simulador. Hay algunos en donde el docente programa el simulador y el mismo da los resultados, en otras ocasiones el docente observa el desempeño de los estudiantes (uso de cámara de Gesell), se realizan análisis en sala de discusiones o de *briefing*, o bien, el simulador da algún tipo de señal de alarma que indica si el procedimiento se realiza en forma correcta o incorrecta.

EL ESTÍMULO DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

En consideración a las innovaciones curriculares planteadas se puede precisar que ellas cumplen con un proceso integral de evaluación, lo cual implica una fuerte inclinación hacia la evaluación formativa vs la sumativa. La evaluación formativa misma permite valorar en forma sistemática los aprendizajes

esperados, las competencias deseadas y los objetivos propuestos de acuerdo al tipo de innovación y al modelo educativo adoptado por la institución.

Con la evaluación formativa se puede determinar el avance hacia los logros esperados en función de la especialidad que se aborda y las conductas deseadas para el profesional en formación, tales como: comprensión, interpretación, análisis, síntesis, incluso actitudes e intereses particulares de los participantes.

El abordaje adecuado de la evaluación de los aprendizajes mediante las innovaciones curriculares actuará como un termómetro para que el docente retome los temas que presentan deficiencias; mediante la realimentación que ofrecen los facilitadores en la práctica de las innovaciones.

Las innovaciones curriculares carecerán de estímulo para el aprendizaje, si su evaluación es inadecuada; por tanto, es necesario que a medida que se avance en la carrera, los docentes induzcan positivamente el proceso de metamorfosis de sus estudiantes para obtener el profesional deseado. Las evaluaciones deben ser integradoras, en donde además de evaluar al estudiante, se determine la realidad del currículo, el modelo educativo y el sistema en su conjunto; esenciales para la toma de decisiones institucionales y de carrera.

La adecuada articulación de los métodos de evaluación formativa conducirá a la medición de los logros de los aprendizajes esperados que conducirán a una evaluación sumativa más justa.

CONCLUSIONES

Las universidades panameñas inician una cultura de revisión y actualización permanente de los programas que ofertan, en concordancia con las necesidades del entorno y de la disciplina a la que dirigen sus esfuerzos. No obstante, dichas revisiones o actualizaciones no deben dejar de lado las innovaciones. Las estrategias innovadoras incluidas en los currículos y aplicadas en forma correcta por los docentes son un estímulo a una docencia más efectiva que favorecerá la permanencia de los estudiantes y la conclusión de las carreras.

Se requiere promover la realización de jornadas interuniversitarias para compartir las buenas prácticas, de modo que las universidades puedan enriquecer su estilo de transmitir el conocimiento con la incorporación de actividades de enseñanza y aprendizaje que lleven a estudiantes alcanzar las competencias u objetivos planteados.

Es necesario que los encargados de las carreras den seguimiento a las estrategias educativas adoptadas por los docentes y contenidas en sus programaciones, de modo que se puedan detectar innovaciones beneficiosas para la universidad o para áreas particulares de saberes.

Se requiere dar mayor preparación a los docentes en el uso de TICs, sobre todo los de negocios y ciencias exactas.

Las políticas universitarias deben incluir entre sus prioridades la contratación de recursos humanos docentes, con dedicación completa a la docencia, bajo la premisa que facilitará a los docentes a que desarrollen compromiso

institucional y se conviertan en desarrolladores de estrategias e innovaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Escuela de Arquitectura y Diseño de América Latina y el Caribe, Isthmus, S.A.(2013).http://www.isthmus.edu.pa/ISTHMUS/educacion_pagina.php?var=4&cod=2(consulta diciembre de 2013)
- Martínez-Salanova Enrique. La Evaluación de los Aprendizajes. <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0091evaluacionaprendizaje.htm>
- Universidad Marítima Internacional de Panamá, UMIP. Centro de Simuladores y Tecnología Aplicada (2013) <http://www.umip.ac.pa/spanish/csta/csta.html>. (consulta diciembre de 2013)

ENTREVISTAS

- Doralida Velas. 2013. Arq. Erika Schnitter. Vicerrectora Académica de la Escuela de Arquitectura y Diseño de América Latina y el Caribe, Isthmus, S.A. Innovaciones curriculares. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Ing. Víctor Luna Barahona. Rector de la Universidad Marítima Internacional de Panamá. El uso de los simuladores en la enseñanza. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Cap. Carlos Ayú Prado. Vicerrector Académico de la UMIP. Incorporación de los simuladores en la enseñanza. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Maestro Ricaurte Martínez. Rector de la Universidad el Arte Ganexa. Los trabajos de Grado. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Dra. Ileana Tabares. Vicerrectora de Investigación. Universidad el Arte Ganexa. Los trabajos de grado. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Ing. Modaldo Tuñón. Rector de la Universidad Latina de Panamá. Los simuladores en las carreras de ciencias de la salud. Entrevista abierta.
- Doralida Velas. 2013. Dr. Jorge Medrano. Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Latina de Panamá.



UNA EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO EN EL MARCO DEL PROCESO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

LIGEIA BRAVO*
FRANCISCA CORVALÁN*
IRINA LÓPEZ*
ANA MORAGA*

INTRODUCCIÓN

En el marco de las transformaciones que se han ido configurando para la educación superior, orientados a asegurar una mayor pertinencia y vinculación de las instituciones con el medio y los desafíos planteados por la sociedad desde los inicios de la década del 90, la Universidad de Chile ha ido proyectando y desarrollando un conjunto de acciones, entre los que se inscribe la reforma de la formación de pregrado. En la actualidad ello se expresa fundamentalmente en los procesos de innovación curricular que llevan adelante las unidades académicas de la Universidad, las que de acuerdo con el modelo de gestión curricular bajo el cual la Universidad ha buscado orientar y articular el proceso a nivel institucional, se encuentran en distintas etapas de desarrollo; desde aquellas que han comenzado a abordar la evaluación de sus currículos innovados, a aquellas que están en la actualidad en fase de diseño.

Dada la diversidad en el avance de las innovaciones curriculares, se han podido levantar algunos elementos fundamentales que no estuvieron en la concepción inicial del proceso, pero que hoy en día constituyen una necesidad imperiosa de ser abordada. Tal es la situación de la evaluación de las propuestas curriculares en términos de la calidad y pertinencia, así como en relación a su impacto sobre los logros de aprendizajes y el desarrollo de competencias de egresados y titulados.

De este modo, diversas unidades académicas que cuentan con planes de formación innovados y que ya tienen una o más generaciones egresadas han visto la necesidad de generar evidencias que les permitan tomar decisiones a nivel curricular, es el caso de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas que a la luz del proceso de acreditación de algunas de sus carreras, inicia una etapa de revisión y ajuste de sus perfiles de egreso, lo cual los lleva a reflexio-

* Académicas de la Red para la Excelencia Docente. Dirección de Pregrado, Universidad de Chile.

nar sobre la necesidad de instalar dispositivos curriculares que les permitan asegurar los logros de los estudiantes. Uno de los primeros pasos para ello ha sido identificar actividades curriculares, tales como cursos, módulos o talleres donde confluyan articuladamente una serie de competencias (genéricas y específicas) que puedan ser evaluadas de manera integrada mediante alguna estrategia metodológica específica.

Por otra parte la Facultad de Medicina, creó una unidad de evaluación curricular y estableció un itinerario de evaluación de competencias donde se definieron ciclos para medir el nivel de desarrollo de las competencias de acuerdo a los estándares de calidad que establecen los perfiles de egreso. Es así como en la carrera de Medicina las evaluaciones de ciclo serían al final del tercer año, del quinto y al egresar (Facultad de Medicina, Universidad de Chile, 2013). Esto ha implicado que en una primera etapa, para las carreras de cinco años, esta facultad ha comenzado a desarrollar un proceso de identificación y definición respecto de lo que el estudiante debería exhibir, en términos de habilidades o competencias al finalizar el segundo año.

Otras experiencias de carreras que desarrollaron de manera más temprana sus procesos de innovación curricular se encuentran en Campus Sur. En este, la carrera de Medicina Veterinaria planteó en el propio diseño curricular al menos dos instancias específicas de evaluación de competencias, a través de los denominados módulos integradores, que constituyen actividades curriculares que buscan evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes al término de su ciclo básico y de su ciclo preprofesional (4° y 8° semestre respectivamente). No obstante, un análisis preliminar de esta experiencia no permite aún entregar conclusiones respecto de si dicha opción curricular y metodológica garantiza una efectiva evaluación de las competencias de los estudiantes de pregrado. Por otro lado, la carrera de Ingeniería Agronómica se encuentra desarrollando una evaluación de su propuesta curricular, la que está enfocada en generar evidencias respecto de si la propuesta implementada ha sido la adecuada en términos de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de pregrado, considerando dimensiones de proceso y de resultados.

Cabe hacer notar, entonces, que la manera en que las unidades académicas de la Universidad han asumido el desafío y necesidad de evaluar sus propuestas curriculares no ha seguido una orientación, ni lineamientos comunes en cuanto a los propósitos, estrategias y mecanismos para el proceso de evaluación curricular, lo cual se está constituyendo en un desafío institucional que busca ser abordado desde la Dirección de Pregrado.

Ello, en conjunto con la experiencia recogida desde las carreras que innovaron sus planes de formación de manera más temprana, ha permitido que el asesoramiento a las carreras en fase de diseño considere la definición de hitos constitutivos de una evaluación del proceso.

Esto se ha traducido o reflejado en que tanto el proceso de desarrollo de la innovación, así como los productos curriculares que se van generando, sean analizados y contrastados en cuanto a su coherencia y pertinencia, en relación con los referentes (desafíos sociales, profesionales, laborales, disciplinares) y criterios que la propia institución ha ido definiendo (flexibilidad, transversalidad, integración, vinculación con el medio, entre otros). Complementa-

riamente, ante la necesidad de asegurar los logros explicitados en los perfiles de egreso se está intencionando el levantamiento de los modelos pedagógicos que subyacen a las propuestas formativas y la reflexión sobre la necesidad de establecer hitos evaluativos de los aprendizajes.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia de asesoramiento del equipo de profesionales de la Dirección de Pregrado de la Universidad de Chile, en el Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI), para el desarrollo de la innovación de las propuestas formativas.

Mediado por el dispositivo de asesoría con que cuenta el pregrado, la Red para la Excelencia Docente¹⁰ (RED,) este proceso se enmarca en un conjunto de definiciones y orientaciones que, respetando la diversidad que caracteriza a la Universidad, busca instalar un marco de referencia común para su desarrollo.

Entendiendo que la Universidad de Chile es una institución de educación superior compleja, lo que implica que esta casa de estudio dedica sus esfuerzos tanto a la docencia como a la extensión e investigación, estas reflexiones sistematizan por un lado la demanda institucional, y por otro, la forma de abordarla por parte de una de sus unidades académicas.

PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia presentada pone foco en el desarrollo de un marco de actuación para la gestión del proceso y del asesoramiento a los equipos de innovación curricular de las unidades académicas de la Universidad de Chile, a partir del análisis del caso del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI).

MARCO REFERENCIAL

En el marco de la reforma del pregrado la normativa institucional (Reglamento de Estudios de Pregrado, 2008) mandata la revisión y ajuste de los planes de formación de todas las carreras considerando la evaluación de los aprendizajes a partir de la explicitación de perfiles de egreso y competencias genéricas y específicas. En este sentido, la Universidad se ha propuesto como eje estratégico mejorar la pertinencia y calidad de sus programas de formación, lo que ha generado una profunda reflexión sobre el cambio en los currículos de Pregrado. La necesidad de innovar implica generar una concepción curricular que sostenga una relación más abierta con la sociedad, por un lado, para validar el conocimiento desarrollado fuera del ámbito académico y, por otro, para velar por la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza centrado en un papel activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento¹¹.

¹⁰ Ver <http://www.red.uchile.cl/>

¹¹ Ver <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/58048/proyecto-de-desarrollo-institucional>

Lo anterior ha implicado, por una parte, la necesidad de generar dispositivos y estrategias para el diseño, instalación, implementación y evaluación de los aprendizajes en las propuestas formativas que definen y desarrollan las carreras, y por otro, el abordaje metodológico del proceso. Considerando que su concepción, instrumentación e implementación deben portar en sí, las dinámicas de pertinencia y calidad promovidas por el ideario institucional.

La Universidad de Chile, una institución compleja

Al ser esta una Universidad pública, la de mayor antigüedad en el sistema universitario chileno, donde la academia está vinculada a “*funciones de docencia, investigación, extensión y creación artística*” (Merino, 2004, p. 79), la instalación de sentidos –que implica un proceso de innovación curricular orientado a mejorar el logro de aprendizajes– no ha estado libre de múltiples desafíos, así como de tensiones durante su desarrollo. En este escenario, el Enfoque Basado en Competencias se tradujo en la opción que mejor traduce el sentido del cambio propuesto, ya que implica identificar y discutir las transformaciones que la sociedad del conocimiento está produciendo en el conocimiento disciplinario y profesional en el contexto de complejidad enunciado.

Las tensiones refieren entre otros aspectos a las implicancias que este enfoque le plantea a la docencia: cambiar el eje desde la docencia hacia el aprendizaje, que, de alguna forma, obliga a los docentes a estar pendientes de cada uno de sus “*estudiantes, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza*” (Zabalza, 2009, p. 77).

El Modelo de Innovación Curricular de la Universidad de Chile

Acogiendo las características institucionales, el Modelo Educativo (Universidad de Chile, 2011) explicita una serie de principios orientadores que facilitan la implementación de un Modelo de Innovación Curricular. Es así como estos principios ponen al centro del proceso formativo al estudiante, y establecen como elemento conductor del currículo una formación orientada por competencias en referencia a los perfiles de egreso.

En este sentido, “*los planes de formación deben orientar el logro de competencias que comprendan conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo caracterizado por una responsabilidad ética y una formación ciudadana con espíritu crítico, inherentes a la enseñanza que imparte la Universidad*” (Universidad de Chile, 2011, p. 9).

La noción de competencia

El concepto de competencia que ha trabajado la Universidad está referido al “*conjunto dinámico e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes,*

que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante". (Universidad de Chile, 2011, p. 10.)

Este concepto de competencias se complementa con el propósito de *"formar a los estudiantes para que sepan actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales y recursos de redes y contexto, siendo capaces de dar razón de las decisiones adoptadas, y haciéndose responsables de las mismas y sus efectos". (Universidad de Chile, 2011, p. 10.)*

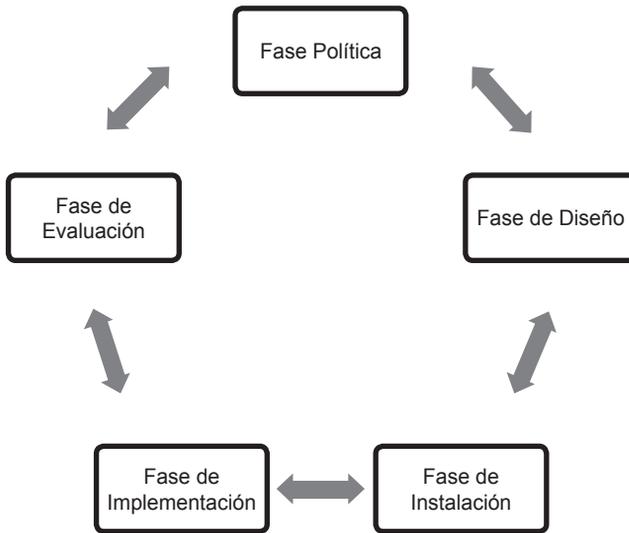
Cuando se habla de un currículo orientado al desarrollo de competencias, no se hace referencia a un enfoque que reduce el horizonte de la formación y del trabajo pedagógico al logro de ciertos estándares predefinidos. Por el contrario, bajo este enfoque se concibe un proceso formativo mucho más complejo, que se orienta a mejorar procesos y logros y que vincula estrechamente la teoría y la práctica, lo cual permite una evaluación más integral del futuro desempeño profesional de sus egresados.

LA METODOLOGÍA

Bajo un modelo de gestión curricular concebido en cinco fases (recursivas)¹² la Universidad propone un abordaje metodológico de este proceso, cuyo eje articulador se centra en la elaboración de propuestas formativas construidas de manera reflexiva y participativa, que considera fundamental la vinculación con el medio. Del mismo modo, el modelo promueve la evaluación del proceso en relación con la consistencia interna de las propuestas, la legitimación de cada una de las etapas ante la comunidad y la proyección de mecanismos e instancias de seguimiento y monitoreo a lo largo de la implementación de las nuevas propuestas, todo lo cual constituye un particular desafío para el desarrollo de la innovación.

¹² Ver Gráfico 1.

GRÁFICO 1
FASES DEL MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR



Fuente: (Hawes & Troncoso, 2007).

A continuación, se describen las cinco fases del modelo de gestión curricular:

- *Fase Política*: esta etapa refiere principalmente a establecer consensos; construir equipos de trabajo con nombramientos oficiales y respaldo a sus miembros (por ejemplo con tiempos protegidos dentro de las jornadas laborales), y reconocimiento (validación política) de las comisiones de innovación curricular (CIC) por parte del Consejo de Facultad; generar las negociaciones necesarias para el desarrollo del proceso, y establecer las definiciones técnicas necesarias de explicitar en cada unidad académica, como por ejemplo la definición de acuerdos-marco como: la orientación de la transformación curricular, la articulación entre pre y postgrado, el tipo de certificaciones asociadas y el reconocimiento de la labor de los académicos participantes.
- *Fase de Diseño*: en esta etapa se construye colaborativamente la propuesta formativa. Esta construcción se concibe con la participación de autoridades, docentes y estudiantes, y promueve una permanente legitimación de todos los productos asociados al diseño. Comprende el levantamiento de información que da origen al sustento teórico de la propuesta formativa y los compromisos formativos que se desprenden de ella; la elaboración del perfil de egreso con sus ámbitos y competencias asociadas; y el diseño de la malla curricular.

- *Fase de Instalación:* esta etapa tiene por objetivo que la propuesta de Diseño se materialice y se aseguren los criterios de calidad y efectividad de la misma. Por ello, es fundamental cautelar que el proceso sea institucionalizado, entendiéndose como un proyecto de unidad académica (facultad o instituto); pensado en forma estratégica, es decir, planificado en forma global; participativo y socializado con toda la comunidad; debe ser un proceso formativo a nivel de los aprendizajes institucionales, extraídos del monitoreo permanente y la evaluación de las acciones emprendidas en el marco de la innovación curricular. Pero también es un proceso formativo a nivel de las personas, en tanto implica la habilitación de los distintos actores involucrados en la innovación respecto de su (nuevo) rol en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, y la gestión global de la propuesta.
- *Fase de Implementación:* en esta etapa se pone en operación el nuevo plan de formación, implica un proceso de adecuación organizacional a las demandas del currículo por la vía de construir y poner a disposición de estudiantes, docentes y gestores, la plataforma de oportunidades apropiada y necesaria para llevar adelante los procesos formativos.
- *Fase de Evaluación:* esta etapa comprende principalmente las funciones de monitoreo para el aseguramiento de la calidad del proceso en su conjunto (en todas sus fases e hitos), incluyendo el seguimiento en términos de la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes en relación al perfil de egreso y las competencias declaradas en la propuesta formativa, levantamiento de información relevante sobre el proceso para la toma de decisiones, análisis de la consistencia interna de la propuesta y la instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

EL MODELO DE ASESORÍA

Para llevar adelante el proceso de innovación curricular, se constituyeron equipos conformados por académicos y estudiantes, en cada una de las carreras de las unidades académicas de la Universidad. En algunos casos, estas comisiones, solicitaron apoyo metodológico y asesoría. Para tal efecto el pregrado de la Universidad pone como dispositivo de apoyo, a la Red para la Excelencia Docente (RED)¹³.

Actualmente, existen 29 comisiones de innovación asesoradas por la RED. Ello implica el asesoramiento a carreras de diversas áreas, tales como artes, ciencias sociales, filosofía y humanidades, ingenierías, ciencias y salud, en los distintos campus de la Universidad, proyectándose que al 2014 el total de ellas tenga sus planes de formación innovados.

¹³ Equipo de especialistas en diferentes áreas de la Educación cuya labor en este contexto es facilitar el desarrollo del proceso.

Propuesta metodológica para la asesoría:

Al constituirse como un dispositivo de apoyo para el desarrollo del proceso de innovación curricular, a partir del 2012, la RED de pregrado generó, en un espacio de autoformación, una estructura organizativa para el abordaje de este escenario. Desde ahí se procedió a la construcción de una propuesta metodológica, comenzando con el análisis y readecuación del modelo de gestión curricular de la universidad y de las experiencias en desarrollo. Luego, a partir de la experiencia de unidades académicas con sus planes ya innovados, se determinaron los nudos críticos y alternativas de solución, y finalmente se realizó una reconfiguración de este modelo para abordar cada una de las fases, estableciendo hitos para cada una de ellas, enfatizando en la necesidad de que todas ellas fueran suficiente y adecuadamente visibilizadas, en tanto representan momentos diferenciados pero igualmente relevantes para asegurar un buen desarrollo de los planes de formación innovados.

El abordaje metodológico que se propone para la Fase de Diseño, pone énfasis en el establecimiento de productos por etapa y, en la validación y ajuste de ellos a fin de cautelar la legitimidad de la propuesta curricular diseñada. De este modo, cada uno de los productos es concebido en sí mismo como parte de la fase de evaluación, en tanto, por una parte implica dar cuenta de los principios orientadores de la propuesta (pertinencia y relevancia, vinculación con el medio y participación), y por otra, a través de su socialización y discusión permite que la comunidad vele por su adecuación a dichos principios, así como a los desafíos planteados para la profesión.

Finalmente, se reflexionó en torno la estrategia de acción, evidenciándose la necesidad de instalar el proceso y negociar una propuesta de acompañamiento con cada una de las unidades académicas atendiendo a las características de contexto de cada una de ellas, lo cual es fundamental dada las características de la universidad (complejidad y diversidad de áreas) y del proceso de innovación (desarrollo gradual y participativo).

De este modo, la propuesta de estrategias de acompañamiento se materializa a través de tres modalidades:

- *Mentoring*. Este tipo de acompañamiento tiene por finalidad modelar el proceso de asesoría al equipo de innovación ya compuesto por la carrera. Este proceso se aborda mediante reuniones semanales con el equipo de la carrera con el fin de traspasar los sentidos del modelo y herramientas de asesoramiento; acompañarlos en la elaboración de un plan de trabajo, preparar las sesiones de trabajo con los comités docentes y el establecimiento de acciones de seguimiento y monitoreo de los avances del proceso.
- *Asistencias Técnica*. Este tipo de acompañamiento se caracteriza por la realización por parte de la RED de una serie de acciones puntuales y acotadas en el tiempo, en momentos claves del proceso. Por ejemplo, talleres de socialización y/o validación, revisión y retroalimentación de productos, jornadas de discusión, etc.
- *Asesoría*. Este tipo de acompañamiento se caracteriza por estar referido a aquellas acciones donde se apoya u orienta, sistemáticamente, a los equi-

pos constituidos en comisiones de innovación curricular. Semanal o quincenalmente se participa en las reuniones de las comisiones donde se lleva a cabo un plan de trabajo consensuado previamente y, se guían y median las discusiones de cada una de las fases e hitos del proceso. Elementos clave para el desarrollo de este tipo de acompañamiento son: la definición de roles, a partir de las características tanto de los actores involucrados en el proceso como de las unidades académicas y la evaluación reflexiva del proceso, a fin de prever posibles dificultades y asegurar los productos comprometidos.

EL MODELO DE ASESORÍA EN ACCIÓN: EL CASO DEL INSTITUTO DE LA COMUNICACIÓN E IMAGEN

Antecedentes

El Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI), que alberga las carreras de Periodismo y de Cine y Televisión, inició su proceso de innovación curricular el año 2011 utilizando como primer dispositivo de apoyo un Diplomado de Innovación Curricular. En ese contexto, la carrera de Periodismo constituyó una comisión que elaboró un perfil de egreso y su propuesta formativa mediado por las orientaciones, enfoque y contenidos abordados a través del Diplomado. Dado que dicha propuesta se desarrolló en el marco lectivo de dicho espacio, no fue sometida a procesos de socialización y legitimación con la comunidad académica. Por su parte, la carrera de Cine y Televisión inicia su proceso con la constitución de una comisión, orientada en primera instancia al levantamiento de información permita dar sustento y profundidad a la reflexión en torno a la futura propuesta formativa.

Necesidades de la Unidad Académica

Dado el estado de avance de ambas carreras, desde la dirección del instituto, surgen demandas específicas a la asesoría; por un lado se devela la necesidad de reflexionar sobre los elementos comunes de ambas disciplinas, de modo de instalar un sello identitario común en ambos trayectos formativos. Por otra parte, se requiere acelerar los procesos propios de cada carrera y articularlos con el sello identitario mencionado.

La propuesta de asesoría

Tomando en consideración estos requerimientos, se presentó una propuesta de asesoría en dos niveles, a fin de gestionar el proceso de asesoría.

- *Primer Nivel:* Constitución de una comisión central, integrada por representantes de ambas carreras y de la dirección del instituto, con el propó-

sito de abordar el proceso de innovación curricular de manera unitaria, compartida e interdisciplinar, que permitiese la construcción de una visión común sobre los ejes transversales de las carreras que conforman el ICEI. Se constituyen como objetivos de esta comisión, los siguientes:

- Identificación y valoración de un sello identitario del ICEI.
 - Identificación de los elementos que constituyen la transversalidad en el ICEI.
- *Segundo Nivel:* institucionalización y formalización del proceso; ampliación de las comisiones de innovación curricular integrando un representante de la dirección como miembro permanente, miembros del estamento estudiantil y a representantes de las diversas líneas formativas.

En ambos casos, se concordó un plan de trabajo que recoge los avances individuales de las comisiones y se proyectó una ruta que establece plazos y productos.

Algunas acciones realizadas

Durante el desarrollo del proceso de asesoría las comisiones locales han centrado su trabajo en el levantamiento de información para sustentar los ajustes a sus propuestas formativas, para ello se han dado a la tarea de elaborar informes a partir del análisis documental de las demandas de formación profesional que hacen la sociedad, el mercado laboral, la política pública, las disciplinas y la propia universidad. En este sentido, ambas carreras han enmarcado sus reflexiones a partir de los hallazgos de este levantamiento de información, facilitando la definición de sus perfiles de egreso. Cabe mencionar que en ambos casos las discusiones se han ampliado en jornadas de ajuste y validación de las propuestas, lo que ha permitido socializar y legitimar tanto el proceso como los productos. De este modo las Carrera de Cine y Televisión, y Periodismo han logrado definir un perfil de egreso que establece claramente un sello institucional, el saber profesional del futuro egresado; los ámbitos en los que puede desempeñarse, y las competencias y subcompetencias asociadas a los ámbitos.

Paralelamente, a nivel central, se han desarrollado una serie de acciones que han permitido establecer y consensuar espacios de transversalidad constitutivos de una Formación Básica que represente a ambas carreras. En primer lugar, se establecen las áreas temáticas disciplinares que conformarán el ciclo; luego se establece la proporción correspondiente en la matriz curricular (30%), y, finalmente, a partir de las demandas que las subcompetencias declaradas en los perfiles de egreso¹⁴ hacen al plan de formación común, se definen las actividades curriculares.

¹⁴ Tanto de la carrera de Periodismo como de Cine y Televisión

Resultados preliminares y proyecciones

Los procesos reflexivos desarrollados en las comisiones han permitido evidenciar y explicitar aproximaciones y diferenciaciones en cuanto a la comprensión y sentido del propio campo en que se inscriben ambas carreras, así como en cuanto a los enfoques que se consideran necesarios y pertinentes en cada una de ellas.

Esta reflexión también ha dado paso a importantes cuestionamientos y cambios en las concepciones de los docentes relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que ha generado la necesidad de establecer claramente el modelo didáctico que subyace en las propuestas formativas a fin de definir no solo el *qué enseñar* que ha sido tradicionalmente el foco de la discusión entre los académicos, sino también *el para qué, el cómo hacerlo y el cómo evaluar*.

Para la asesoría, estos aspectos son de vital importancia, ya que facilita la instalación de dispositivos que permitan evaluar tanto la implementación de la propuesta como los aprendizajes de los estudiantes.

Así, en ambas carreras se ha visualizado la necesidad de ir identificando hitos evaluativos de los aprendizajes en la estructura curricular, configurándose la posibilidad de establecer espacios curriculares que a lo largo de la trayectoria de formación permitan evaluar competencias de manera integrada, como por ejemplo a través de los talleres en el caso de la carrera de Cine, donde confluyen y se articulan distintos tipos de saberes. En el caso de Periodismo, se ha reflexionado en torno a implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde temas y problemas planteados por la comunicación y por la investigación periodística sean abordados de manera colegiada por académicos de diversas áreas en una modalidad de evaluación integrada en torno a la resolución de los mismos.

Dada la fase en que se encuentran ambas carreras en cuanto al diseño curricular, aún no existen respuestas concretas respecto de cómo asegurar la evaluación de aprendizajes de los estudiantes y de las competencias que se busca desarrollar en relación con el perfil del egreso. No obstante, son elementos que desde ya están presentes en las discusiones y en la definición del cambio curricular.

ALGUNAS REFLEXIONES: LA ASESORÍA EN ACCIÓN

La complejidad del proceso de Innovación Curricular en la Universidad de Chile responde principalmente a una serie de características propias de esta casa de estudios y que se materializan en una estructura institucional donde la “verticalidad de mando” no representa un mandato perentorio al cual se deba responder más allá del cumplimiento de aspectos formales; en este caso, el cumplimiento de la normativa de pregrado que establece un plazo para que las unidades académicas adecuen sus planes de formación a los nuevos requerimientos (Universidad de Chile, 2008). Esta complejidad se representa en la forma en que las mismas instituciones se significan y se articulan, generando

una serie de relaciones con características propias que definen “lo institucional” (Remedi, 2004).

En este sentido, las unidades académicas, respondiendo a las características propias de esta institución, donde la autonomía es entendida como uno de los valores fundamentales del quehacer académico, significan los requerimientos institucionales a partir de lo que sus propios claustros o comunidades académicas y estudiantiles concuerdan.

A partir de esta realidad, la propuesta de acompañamiento al proceso de innovación curricular debe asumir una modalidad de asesoría que por un lado no atente contra la concepción institucional (“lo institucional”) y que por otro recoja toda la complejidad y diversidad de la Universidad.

Levantando diferentes modelos de asesoría, se concluye que lo central de un proceso de acompañamiento en una institución de esta complejidad está en dar respuesta a las necesidades de cada unidad académica. Para ello, la asesoría se instala en los espacios propios de cada carrera, en este caso las comisiones de innovación curricular, y junto a ellos propicia el desarrollo de procesos reflexivos que permitan levantar las concepciones curriculares para, desde allí, construir propuestas formativas que sean significativas para los propios claustros académicos, favoreciendo así una construcción colectiva que los represente.

Ejemplificar con el caso del ICEI, permite visualizar en su magnitud la complejidad del abordaje de un modelo de asesoría único. Por un lado, las racionalidades y concepciones identitarias de las carreras de Periodismo, Cine y Televisión, generan posturas divergentes en la necesidad y búsqueda de un sello común que los identifique como partes constituyentes de esta unidad académica y no de otra, como es el caso de Cine, donde parte de su claustro se siente más cercano a la Facultad de Artes. En este aspecto, la asesoría se instala desde una lógica mediadora buscando relevar los puntos de convergencia, pero a la vez reconociendo las divergencias y situándolas como parte identitaria propia de la carrera de Cine.

Por otra parte, la asesoría se sitúa a nivel de la dirección del instituto, en un rol orientador, que ha permitido establecer un marco de actuación a nivel de la gestión del proceso en todos sus niveles, logrando el avance de los planes de trabajo de cada una de las comisiones y la implementación de un proceso reflexivo desarrollado colectivamente y pertinente a la propia unidad académica y que en el mediano plazo se espera genere las transformaciones paradigmáticas que implica el paso de un modelo academicista a un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Otro aspecto que ha cobrado importancia a partir de la experiencia de asesoramiento, dice relación con la propia forma de concebir el desarrollo del proceso de innovación curricular, donde la recursividad entendida como la interrelación entre sus fases constituye un elemento clave sobre el cual se hace necesario una mayor conceptualización y profundización, desafío que queda planteado a los equipos asesores. Así por ejemplo, en la fase de diseño, en primera instancia, con el análisis de los desafíos que se plantean al plan de formación a partir de la definición del perfil de egreso, y luego, al momento de redefinir la estructura y organización del plan, comienzan a configurarse una

serie de cuestionamientos en torno a cómo cautelar que la trayectoria formativa permita efectivamente generar los aprendizajes requeridos para el desarrollo de las competencias declaradas, los momentos en que debiesen generarse hitos para evaluar el desarrollo de dichas competencias, así como los mecanismos (instancias, modalidades, dispositivos e instrumentos) que efectivamente se orienten a la evaluación. Ello plantea requerimientos específicos para la fase de instalación donde se busca que los ciclos y líneas de formación, así como los programas de las actividades curriculares, permitan generar una visión articulada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, cautelando la coherencia entre los componentes del proceso formativo (propósitos, aprendizajes, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación).

Finalmente, en relación a la evaluación de los aprendizajes, la asesoría, principalmente ha sacado lecciones a partir de las experiencias levantadas de las unidades académicas que ya han concluido con los diseños curriculares y han instalado sus planes de formación.

De este modo, el desafío de la evaluación de los aprendizajes le plantea a la asesoría dos escenarios de intervención, por un lado la instalación de la reflexión, diseño e implementación de un modelo de evaluación de aprendizajes para las carreras que ya tienen sus planes de formación innovados; y por otra parte, a partir de las lecciones aprendidas, la instalación de sentidos de la evaluación, entendida como parte del diseño, que incluye momentos o hitos evaluativos y que establece un modelo de aseguramiento de la calidad que permita realizar, de forma oportuna, los ajustes que los planes requieran.

BIBLIOGRAFÍA

- Facultad de Medicina, Universidad de Chile. (18 de julio de 2013). *Facultad de Medicina, U de Chile*. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de www.med.uchile.cl/2013/julio
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2007). *Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Santiago: documento de trabajo, Dirección de Pregrado, Universidad de Chile.
- Merino, L. (primer semestre de 2004). *Consejo Nacional de Educación*. Recuperado el 7 de agosto de 2013, de <http://www.cned.cl/>: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/38/cse_articulo217.pdf
- Remedi, E. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Universidad de Chile. (2008). www.uchile.cl. Recuperado el 7 de agosto de 2013, de <https://www.google.cl/url?sa=f&rct=j&url=http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/reglamentos/4828/reglamento-general-de-estudiantes-universitarios-de-pregrado&q=&esrc=s&ei=4FECUsWXIciZjALi4oHIBg&usg=AFQjCNGoJ-cPKpLW4cikhM-pKbFp>
- Universidad de Chile. (2011). *Modelo Educativo*. Santiago.

Zabalza, M. A. (2009). Ser Profesor Universitario Hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO. DIAGNÓSTICO Y PROYECCIONES DE LOS INSTRUMENTOS EN CURSOS DEL ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS.

RICARDO GARCÍA*

ANDREA SÁEZ**

BERNARDA HORMAZÁBAL***

INTRODUCCIÓN

La Universidad Católica de Temuco (UC Temuco), a partir del año 2005, inició la implementación de un modelo educativo coherente con el sello institucional. Dicho modelo se basa en el aprendizaje significativo y en la formación por competencias. Además, ha contado con académicos motivados y capacitados, con recursos didácticos y tecnológicos, con servicios de apoyo y seguimiento para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales de la Universidad.

En ese contexto, en el año 2007 se aprobó y publicó un nuevo Modelo Educativo, y a partir del año 2008, comenzó su implementación. Este desafío consideró una estrategia de instalación progresiva e incremental, iniciándose con un grupo de académicos mediante un programa denominado “pioneros”, que gatilló procesos de rediseño curricular y su posterior implementación mediante la fase efectiva de transformación en el aula de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para llevar adelante esta transformación de la formación profesional se ha requerido un enorme esfuerzo de la Universidad y de sus equipos académicos. El apoyo al cuerpo académico fue posible en gran medida gracias a la creación del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID – www.cedid.uct.cl - MECE 0604 y 0805)

* Dr. Ricardo García Hormazábal. Director del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), especialista en comunicación eficaz. Vicerrectoría Académica. Dirección General de Docencia. Tel: 045-2205629 e-mail: rgarcia@uct.cl

** Mg. Andrea Sáez Jara. Profesional del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), especialista en Planificación de los aprendizajes. Tel: 045-2205453 e-mail: andrea.saez@uct.cl

*** Mg. Bernarda Hormazábal Morales. Profesional del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), especialista en Evaluación de los aprendizajes. Tel: 045-2205453 e-mail: bhormazabal@uct.cl

A fines del año 2009, se realizó el esfuerzo de contar con un Perfil de Excelencia Docente por competencias, con su correspondiente Sistema de Evaluación (360°). Además se estableció un Plan de Desarrollo Docente que permitiera a los académicos mejorar las competencias detectadas como más débiles (Ministerio de Educación de Chile, Proyecto MECE UCT0805). En el año 2010, el Centro de Desarrollo e Innovación en la Docencia (CeDID) comenzó a expandir sus servicios a la formación de los ayudantes con el fin de abordar otra línea de apoyo a la docencia, que se orientó a entregar una capacitación base en los procesos de implementación de técnicas de trabajo cooperativo, sistematización de datos, técnicas de retroalimentación, recolección de evidencias para validación de competencias y uso de la plataforma virtual y otros recursos TIC y Web 2.0 para apoyar el aprendizaje de pares.

Actualmente, en la UC Temuco el Convenio de Desempeño de Armonización Curricular (Ministerio de Educación, CDACUCT1202) denominado: *“Desarrollo de acciones transformadoras para la armonización curricular en la UC Temuco en un contexto de vulnerabilidad social y diversidad cultural”* se vincula al proceso de enseñanza y la innovación mediante la optimización de los procesos formativos que permitan el logro de aprendizaje de los estudiantes y aseguren un aprendizaje significativo y una participación activa. Asimismo, se focaliza la calidad de la docencia, tomando como referente el Perfil de Excelencia Docente, a fin de cualificar a los docentes desde una perspectiva institucional, de manera de pasar a una segunda fase de apoyo docente ligado al desarrollo de iniciativas vinculadas a las particularidades de las unidades académicas (facultades, departamentos, escuelas), con foco en la articulación didáctica y disciplinaria propia de cada titulación. Junto a lo anterior, los énfasis actuales en el desempeño, los resultados y la evaluación de impacto en el proceso de enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, se han transformado en los aspectos centrales a considerar. De igual modo, la retención de estudiantes de primer año se ha transformado en uno de los indicadores críticos de mejora, o dicho de otro modo, una manifestación clara de un problema necesario de resolver y que mediante la adjudicación reciente del proyecto de mejoramiento PM 1309 denominado: *“Innovación con uso de tecnologías de última generación en la transformación de cursos de ciencias básicas para lograr aprendizaje efectivo del estudiante y contribuir a mejorar las tasas de retención en la Universidad Católica de Temuco”* (Ministerio de Educación, PM-UCT 1309) se busca dar respuesta a esta problemática.

En este escenario, en los cursos de primer año de la UC Temuco, el Departamento de Matemáticas y Física atiende a 23 carreras de pregrado sobre un total de 41, es decir, cubren el 51% de la oferta de pregrado de la universidad, distribuida en 4 facultades y una escuela. Del total de 39 profesores del departamento, solo 9 están bajo una modalidad de contrato de planta, representando el 23% del equipo de profesores en las áreas de matemática, física y estadística. El 77% restante de profesores del departamento trabaja bajo una modalidad *part-time*. Los docentes de dicho departamento, durante los años 2012 y 2013, atendieron a 4.391 estudiantes, correspondientes al 58,6% del número total de matriculados el año 2013 (n=7484). Junto a lo anterior, el número de docentes de la Escuela de Ciencias Ambientales corresponde a 34

(23% de ellos *part-time*), quienes prestan servicios a cinco de las facultades de la UC Temuco, en un total de 16 cursos de primer año, impactando semestralmente a 2.600 vacantes, aproximadamente. En ambos departamentos, las tasas de reprobación se encuentran por sobre la media institucional (Las tasas varían entre un 47% y un 70%).

El problema busca ser resuelto mediante el desarrollo de un plan de transformación tanto de la didáctica disciplinaria de los cursos, a fin de optimizar el diseño y desarrollo de la asignatura en su totalidad, como de los roles de profesores, estudiantes y ayudantes, para que mediante el uso efectivo de los recursos educativos tecnológicos se pueda responder bajo parámetros de calidad en la implementación de procesos de innovación y evaluación de impacto de los cursos seleccionados.

Uno de los referentes principales que rigen el proceso de transformación, responde al alineamiento constructivo (Biggs, 1999). La coherencia debe darse entre la evaluación, las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje previstos en un programa educativo.

Por lo tanto, el punto de partida es clarificar lo que hay que aprender en el plan de estudios. La atención se centra en lo que los estudiantes van a hacer, cómo la enseñanza puede apoyar su aprendizaje y cómo este aprendizaje puede demostrarse y evaluarse. En consecuencia, el diseño de un programa de estudios supone que los aprendizajes esperados, los métodos de enseñanza utilizados, los recursos para apoyarlos y las tareas y criterios para la evaluación se articulen, facilitando el logro de los resultados de aprendizaje previstos. Al contrario, la ausencia de alineación está representado por las incoherencias, las expectativas no satisfechas y las prácticas que contradicen lo que se plantea. Este desequilibrio da lugar a una mala enseñanza y a un aprendizaje superficial (Biggs, 2001).

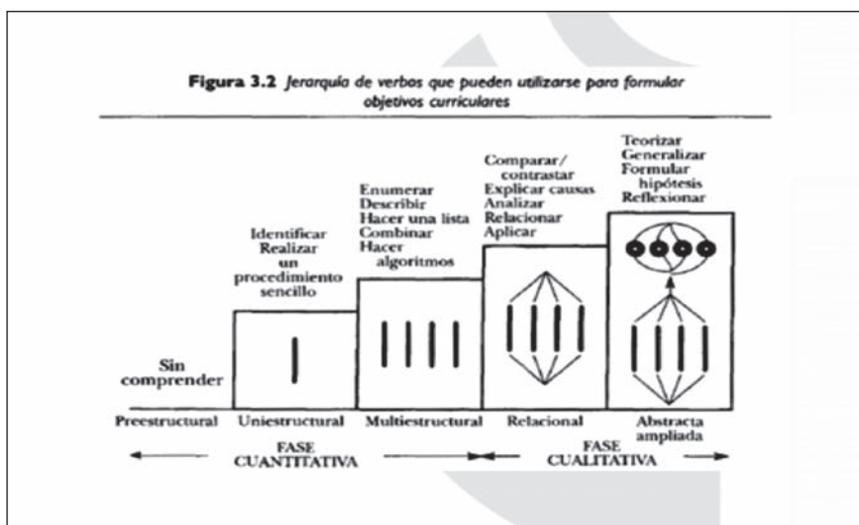
Para establecer un modelo que sea útil para la progresión y ajuste contextual de las evaluaciones se puede usar la Taxonomía de la Estructura de los Resultados de Aprendizaje Observados (SOLO). Este modelo describe la comprensión del proceso de aprendizaje (Biggs, 1999) mediante cinco niveles de complejidad creciente de acuerdo a la secuencia comprensiva. A saber:

- *Preestructural*: referida a una fase inicial en donde el estudiante utiliza medios simples para intentar aprender, pero con un fuerte componente de incertidumbre respecto de su logro. De esta forma, los estudiantes adquieren elementos aislados de información, sin organización y sin sentido. El aprendizaje memorístico sería una traducción de este nivel.
- *Uniestructural*: esta segunda fase se refiere al énfasis en solo un aspecto importante, la adquisición de una comprensión básica sobre un tema. De esta forma, el nivel refiere conexiones bastante simples y obvias respecto de los elementos a aprender.
- *Multiestructural*: En este nivel, se combinan varios aspectos importantes que pueden ser comprendidos, aunque tratados en forma independiente, es decir, se privilegia la comprensión de aspectos acumulativos (cuantitativos) aunque desconectados e independientes.

- *Relacional*: Esta fase se refiere a la comprensión integrada en un todo coherente de aspectos que lo hacen cualitativamente complejos desde el aprendizaje, en donde los estudiantes son capaces de comprender la complejidad de los fenómenos, dominando conjuntamente los lineamientos centrales de cada variable. Este nivel es lo que se entiende normalmente como una adecuada comprensión de un tema.
- *Abstracción Ampliada*: Esta fase final se entiende como una comprensión que es posible de generalizar y abstraer a nuevos contextos o nuevos temas, debido al indudable manejo y dominio de los contenidos, procedimientos y desempeños. De esta forma, el estudiante puede hacer conexiones no solo dentro del área temática determinada, sino también más allá de ella, es capaz de generalizar y transferir los principios y las ideas que subyacen a la instancia específica a otras aplicaciones potenciales en diversas situaciones.

En términos representativos, el modelo SOLO se representa en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1



Fuente: SOLO Taxonomy (Biggs, 1999).

Apoyo docente. Orientaciones y metodologías

Modelos para el asesoramiento docente en el contexto universitario

En el actual contexto de la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional, se demanda cada vez con mayor urgencia una docencia universitaria de calidad, que esté orientada al logro de aprendizajes significati-

vos y profundos en los estudiantes y que permita reconocer sus características y necesidades. Varios autores coinciden (Yaniz 2006, Zabalza 2009) que no es suficiente ser un profesional destacado en su ámbito disciplinar para ejercer una docencia efectiva, se requiere, además, el desarrollo de competencias propias del quehacer educativo, que configuren y den sentido a las prácticas pedagógicas. En dicho escenario, existen varios enfoques o modelos de asesoramiento docente, que se han utilizado para proporcionar soporte formativo a los académicos. Entre ellos destacan los modelos de intervención, facilitación y el de colaboración, que se sitúan en una escala que va de mayor dirección hacia una de mayor compromiso y autonomía (Pérez 2000).

Modelo de Intervención

El Modelo de Intervención, también denominado Técnico, Racionalista o Experto Clínico, es utilizado para la resolución de problemas; el asesor se concibe como un experto de contenidos que emprende acciones de manera externa y puntual basada en diagnósticos clínicos o bien, desde la perspectiva del “experto diseminador”, que proporciona información y conocimientos para que los docentes la recepcionen y apliquen. El modelo de facilitación, en tanto, es similar al anterior, pero se encuentra inmerso en la realidad institucional, por lo que responde a las demandas actuando como un centro de recursos. Por último, el modelo colaborativo, entiende el asesoramiento docente como un proceso de aprendizaje colectivo, basado en la actuación en equipos docentes, que reflexionan críticamente sobre sus prácticas para transformarlas (Segovia, 2010).

En el ámbito del asesoramiento docente, ha existido una predominancia del Modelo de Intervención (Imbernon, 2007) ligado tradicionalmente a una racionalidad técnica, con una visión determinista y uniforme de las tareas de los docentes, lo cual ha llevado irremediablemente a potenciar un modelo de formación basado en el entrenamiento a través de cursos estándar dictados por expertos. A esta expresión exacerbada del modelo de intervención se le ha cuestionado la casi nula efectividad de las prácticas formativas basadas en procesos de asesoramiento o de formación docente orientadas hacia hitos externos a los intereses de los participantes, donde los docentes son vistos como sujetos que asisten a sesiones donde se le dice cómo deben hacerlo.

Este enfoque no considera que el cambio de las prácticas docentes requiera de una modificación en el pensamiento y en la cultura disciplinar de la que son parte, lo que es complejo y lento. No obstante, un aspecto fundamental para que se produzca este cambio es que el docente pueda vivir la experiencia de transformación y adaptarla a su realidad profesional. De igual modo, la formación y el asesoramiento debe considerar que, más que enseñar y actualizar los conocimientos docentes, debe crear las condiciones y los espacios para que estos actores generen nuevos aprendizajes (Imbernon, 2007). Ahora bien, no basta únicamente con establecer espacios de aprendizaje, sino que son necesarios también mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender. Esto es fundamental si se quiere generar transformaciones en las prácticas docentes

que sean sostenibles en el tiempo e impacten en los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente se da una paradoja, en la que cada vez hay mayor formación y menos cambio en las prácticas docentes, lo cual se explica en parte por un predominio en la formación transmisora basada en un modelo de entrenamiento, con supremacía de una teoría descontextualizada alejada de los problemas prácticos y basada en un profesorado estándar que no existe (Imbernon, 2007).

El desafío es incorporar en los procesos de formación y asesoramiento docente la reflexión de los sujetos sobre su propia práctica, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, la complejidad del pensamiento docente cuando se traspasa a la práctica, sus emociones y actitudes y que se lleve a cabo en un proceso de constante auto-evaluación que oriente el camino hacia el desarrollo personal, profesional e institucional (Imbernon, 2007).

El modelo de asesoramiento colaborativo busca hacerse cargo de este desafío, ya que implica una orientación hacia un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación de los actores, lo que exige un planteamiento crítico y alternativo de la formación y un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que se encuentran a la base (Imbernon, 2007).

Modelo de Asesoramiento Docente Focalizado

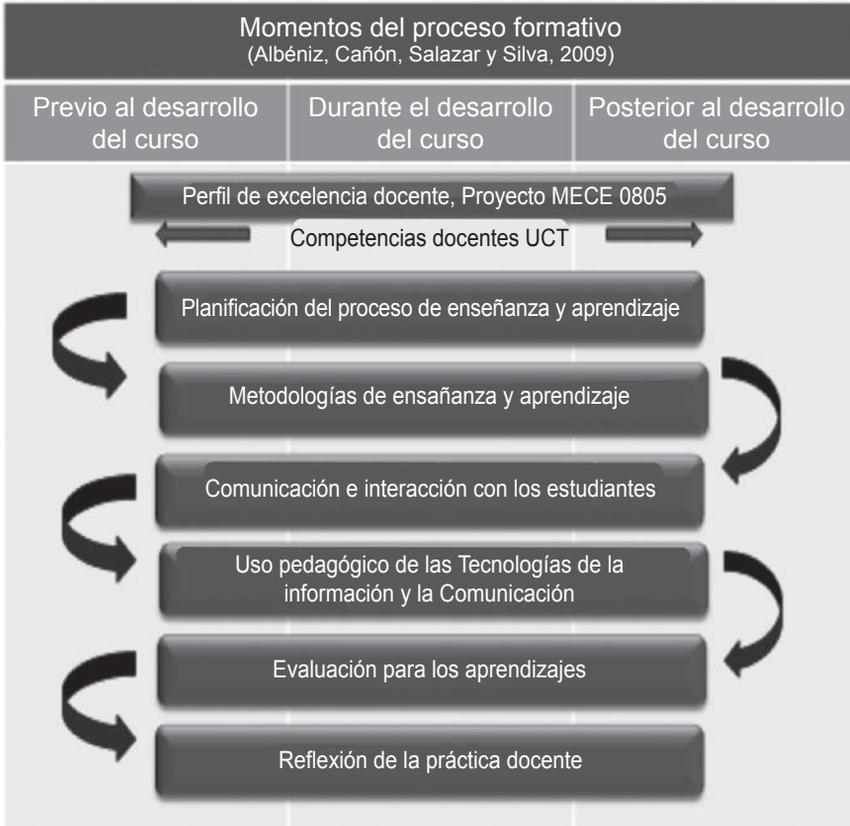
El CeDID ha impulsado un plan de asesoramiento docente focalizado en las disciplinas o áreas del conocimiento impartidas, con el propósito de contribuir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza efectiva para el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes. Consiste en generar procesos de acompañamiento docente en aquellas facultades cuyos indicadores de aprobación y retención se encuentran bajo la media institucional. De acuerdo a estos criterios se inició el segundo semestre de 2013 un trabajo de acompañamiento en la Facultad de Ingeniería, particularmente en los cursos de primer año del plan común, impartidos por el Departamento de Matemáticas y Física y la Escuela de Ciencias Ambientales.

Para el desarrollo de este plan, se ha optado por el modelo de colaboración, asumiendo el asesoramiento docente como un proceso de aprendizaje colectivo a partir de la problematización de las prácticas educativas. La modalidad de trabajo definida es a través de colectivos docentes que realizan sus prácticas pedagógicas en distintas secciones de un mismo curso.

El plan contempla tres momentos para el asesoramiento docente, articulados al proceso de enseñanza y aprendizaje de un curso durante el semestre académico, cuyo foco radica en el fortalecimiento de las competencias docentes a través del análisis y reflexión de las prácticas educativas, de modo que estas estén orientadas al aprendizaje de los estudiantes.

GRÁFICO 2.

MOMENTOS PARA EL ASESORAMIENTO DOCENTE



El primer momento corresponde al pensamiento didáctico docente y la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se realiza previo al curso. En este momento se desarrolla la constitución y encuadre del colectivo docente, para el análisis de los factores situacionales que inciden en el diseño del curso, el análisis de los materiales educativos y el diseño del syllabus o guía de aprendizaje.

El segundo momento está referido a la interacción educativa (docente-estudiantes y entre estudiantes) y se realiza durante el curso. Aquí el foco se encuentra en la implementación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación diseñadas para el curso. Para llevar a cabo el asesoramiento docente en esta etapa se ha dispuesto de una serie de estrategias que permitan

la reflexión sobre las prácticas educativas (Observación de clases entre pares¹⁵, ateneos didácticos¹⁶, análisis de incidentes críticos¹⁷).

El tercer momento corresponde a la reflexión sobre los resultados alcanzados y se lleva a cabo posterior al desarrollo del curso. Aquí el énfasis está puesto en el análisis del logro de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes; evaluación del diseño del curso y materiales de apoyo empleados, evaluación de la autoeficacia de estudiantes y docentes y la evaluación de la satisfacción estudiantil.

¹⁵ *La observación de clases entre pares* es entendida como una instancia de aprendizaje colaborativo centrada en las prácticas pedagógicas que buscan promover aprendizajes en los estudiantes. Es considerada una herramienta útil cuando se concibe dentro de un proceso de apoyo, reflexión y retroalimentación de la docencia, a través de un ciclo pre, durante y postobservacional con sentido y fines formativos, orientado a atender las necesidades y con el suficiente grado de flexibilidad que permita respetar los estilos docentes. La utilización de esta herramienta tiene como propósito principal contribuir a mejorar la calidad de la docencia a partir de un trabajo conjunto y constructivo entre pares, su importancia radica en que es una forma de ampliar la mirada sobre la práctica docente más allá de la percepción estudiantil, aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales no pueden pronunciarse los estudiantes.

¹⁶ *El ateneo didáctico* es un dispositivo de formación, desarrollo e innovación docente que se caracteriza por ser un espacio de análisis de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las disciplinas del currículo. Ofrece la posibilidad de intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de conocimientos o saberes sobre la formación disciplinar. Los ateneos han sido pensados para abordar temas o necesidades de conocimientos surgidos de los problemas singulares que cada docente enfrenta en sus aulas. En la colaboración entre pares, se analizan problemáticas disciplinares para elaborar cursos de acción pedagógica y didáctica que se llevan efectivamente a la práctica. No se saben y no se solucionan solo reflexionando, sino también estudiando y produciendo alternativas de acción pedagógica (Alen, 2009).

¹⁷ Se entiende por *incidente crítico*, en el contexto de las prácticas educativas, a un suceso acaecido en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del docente, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (Monereo y otros, 2009). Un suceso de estas características, por tanto, pone en crisis la forma de “ser” docente, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio. Precisamente, se distingue de un segmento de interacción o de un evento para esa carga afectivo-emocional que conlleva. En cualquier caso, Moreneo (2010) plantea que para que un incidente crítico sea reconocido debe ser percibido como tal, es decir, existir una situación que el docente visualice como conflictiva y que involucre a otros actores educativos.

GRÁFICO 3



TRABAJO DE CAMPO

El objetivo general de la Fase 1 de la transformación de cursos en ciencias básicas era:

Identificar variables que inciden en el aprendizaje en los cursos de ciencias básicas mediante un modelo de asesoramiento colaborativo docente que permita la transformación microcurricular y de prácticas pedagógicas.

Para el logro de este objetivo se plantearon dos objetivos específicos:

- Describir los factores situacionales que condicionan el desempeño de los estudiantes de primer año en los cursos de ciencias básicas.

- Analizar los instrumentos evaluativos de los cursos de ciencias básicas bajo el alineamiento constructivo y la Taxonomía SOLO

Metodología

Se trabajó con una metodología cualitativa, ya que el foco central de la problemática asociada a la mejora de los procesos evaluativos y de diseño de los cursos de ciencias básicas, requirió de una aproximación “desde dentro” más que una mirada “a distancia” de los fenómenos, puesto que se refirió a una descripción y análisis *de* la realidad educativa, más que un trabajo *sobre* la realidad educativa (Bisquerra, 2004).

Junto a lo anterior, la posibilidad de describir situaciones naturales ocurridas en un determinado tiempo, espacio y contexto (Colas y Buendía, 1992) en el trabajo con los docentes durante el segundo semestre académico del año 2013, así como el énfasis en las interpretaciones de los docentes, mediante sus expresiones verbales así como a sentimientos, intenciones o intuiciones y que se expresan de forma no verbal (Dooley, 1999), permitió precisar una investigación de corte cualitativo, que fuera capaz de atender claramente cómo los actores entienden y atribuyen significado a sus propias acciones en los diferentes contextos en los que interactúan (Goetz y LeCompte, 1988).

Siguiendo la clasificación de Bisquerra (2004), esta experiencia de transformación de cursos con los profesores de ciencias básicas se orientó a una metodología cualitativa centrada en la comprensión de la realidad educativa desde dentro. De esta forma, la fenomenología que se infiere de esta precisión radica en la posibilidad de entender a los profesores, en tanto sujetos que producen conocimiento que se construye subjetivamente a partir de lo que ellos individual o colectivamente perciben y comunican. De esta forma, el trabajo con colectivos docentes de ciencias básicas, la posibilidad de interacción entre sus percepciones y los puntos de contacto y divergencia entre dichas formas de entender e interpretar la realidad, le otorgan un carácter dinámico a la temática, en la medida en que aparece el interaccionismo simbólico como valor de resignificación. En este sentido, las orientaciones del ‘teaching case study’ de tipo descriptivo (Stake, 1998a, 2000) permitió orientar el trabajo colectivo con los docentes a fin de analizar los cursos de ciencias básicas de primer año en tanto casos representativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, complejos, integrales e interrelacionados en los planes comunes de formación universitaria de las titulaciones y el contexto educativo universitario ampliado.

En términos específicos, se trabajó con los docentes de ciencias básicas bajo una secuencia de actividades y elaboración de productos que buscaron documentar los factores situacionales que inciden en el desarrollo de sus cursos y que se describen a continuación:

GRÁFICO 4.

FACTORES Y SITUACIONES EN CURSOS DE CIENCIAS BÁSICAS



Fuente: Elaboración propia

Población y muestra

La unidad de análisis definida en esta experiencia correspondió a cursos de ciencias básicas de primer año de la UC Temuco, impartidos por el departamento de Matemática y Física y la Escuela de Ciencias Ambientales. El número total de estos cursos fue de 57, de los cuales se seleccionó una muestra a través del procedimiento denominado Caso Típico Ideal, que consiste en un muestreo intencionado, constituido por un conjunto de atributos que conforman un perfil a través del cual se seleccionan los casos que cumplen con los requisitos definidos (Rodríguez y Gil, 1996). En este sentido, los criterios establecidos para la conformación de la muestra fueron los siguientes:

- Cursos de primer año de ciencias básicas con alta tasa de reprobación (sobre el 50%).
- Cursos de primer año de ciencias básicas con alta cobertura, representado por un elevado número de estudiantes.

- Cursos de primer año de ciencias básicas con una elevada presencia de secciones, debido a la prestación de servicios de dichos cursos a diversas titulaciones.

De esta forma, los cursos que cumplieron con los criterios establecidos en el muestreo fueron: 5 cursos (18 docentes y 415 estudiantes) del Departamento de Matemáticas y Física, y 1 curso (3 profesores y 220 estudiantes) de la Escuela de Ciencias Ambientales.

Posterior a la selección de los cursos, se definió un criterio adicional para la elección de los docentes, respetando el principio de participación voluntaria y que consistió en seleccionar aquellos que expresaran su disponibilidad e interés en participar de la iniciativa a fin de garantizar un trabajo sostenido en el tiempo.

A continuación se presenta tabla resumen que describe la estructura de la muestra final (Tabla 1):

TABLA 1.
DOCENTES PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA

Facultad / Departamentos	Cursos	Docentes	Estudiantes
Dpto. Matemáticas y Física	Álgebra (ADM)	(3)	(161)
	Álgebra en contexto	(5)	(81)
	Álgebra lineal	(4)	(86)
	Cálculo I	(3)	(87)
	Física I	(3)	
Escuela de Ciencias Ambientales	- Química en contexto	(3)	(220)

Recolección de información

Las estrategias de recolección de información, más que técnicas precisas, estuvieron centradas en el uso de preguntas orientadoras grupales por curso para definir los antecedentes diagnósticos del curso (Anexo 1), la elaboración colaborativa de los factores que inciden en el diseño del curso (Anexo 2) (Fink, 2008) y la revisión en profundidad de las guías de aprendizaje (Anexo 3) entre los docentes que compartían los mismos cursos en diversas secciones y/o titulaciones. Junto a lo anterior, una fuente de recolección de información individual la constituyó el reporte al cuestionario de autoeficacia docente como dato complementario, pero que no se describe en esta experiencia, debido a la envergadura y extensión de los análisis posibles. Sin embargo, debido a la naturaleza interactiva de los cursos de ciencias básicas y a la metodología grupal de trabajo entre los participantes a fin de obtener datos que aporten riqueza y profundidad (Bisquerra, 2004), fue posible registrar información

desde diversas fuentes, así como también prestar atención a la construcción colectiva, en donde el objeto de interés (las prácticas docentes) y la perspectiva de los participantes (docentes) fue crucial para lograr profundidad del fenómeno y permitir la validación desde los docentes que activamente interpretan el contexto educativo en el cual trabajan.

En términos concretos, se trabajó mediante el programa estadístico Atlas.ti 5.0 para sistematizar reuniones, documentos de autorreporte y preguntas dirigidas asociadas a los análisis contextuales y antecedentes diagnósticos de los cursos de ciencias básicas que podrían estar explicando las dificultades presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posterior a ello, se trabajó con una matriz de análisis para contrastar las evaluaciones realizadas en los cursos y la progresión en complejidad que estas evidenciaban en relación a los niveles de complejidad comprensiva de SOLO (Biggs, 2001).

RESULTADOS

Resultados referidos a la descripción de factores situacionales

Para dar cuenta del primer objetivo referido a: “Describir los factores situacionales que condicionan el desempeño de los estudiantes de primer año en los cursos de ciencias básicas”, se procedió a transcribir entrevistas colectivas, documentos de autorreporte y preguntas dirigidas a fin de organizar redes conceptuales que permitieran sistematizar las vinculaciones entre los aspectos centrales interpretados como importantes por los docentes participantes.

Los resultados de este primer objetivo se organizan en cuatro redes conceptuales. Las dos primeras de tipo diagnóstica y la tercera y cuarta proyectiva desde aspectos de mejora. Cada una de ellas se encuentra en específico referidas a:

- Causas de reprobación de los estudiantes, en donde se describen las interpretaciones que los docentes de los cursos de ciencias básicas tienen respecto de la presencia de factores personales, hábitos y otras variables presentes en los estudiantes que ingresan a los cursos de ciencias básicas de primer año en la UC Temuco.
- Estructura del curso como causa de reprobación, en donde los profesores mencionan que la estructura microcurricular de los cursos, asociada a sus particularidades desde el diseño, la evaluación y la exigencia sería una fuente de explicación válida para la reprobación de los estudiantes.
- Áreas de mejora de la práctica docente, en donde los profesores plantean lineamientos de mejora en sus prácticas docentes y en las guías de aprendizaje (syllabus).
- Áreas de mejora en la evaluación, puntualmente, los docentes esbozan lineamientos generales de optimización en sus prácticas evaluativas, identificando criterios, condiciones y vinculaciones con otros aspectos del currículo y coherencia institucional.

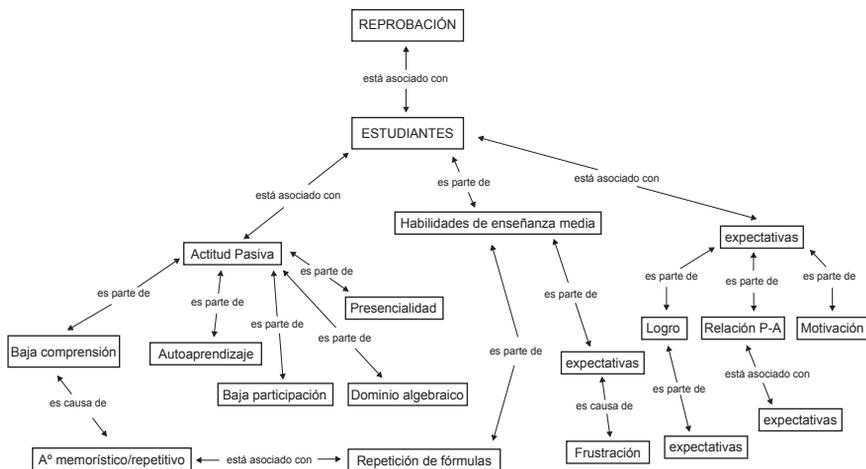
A continuación se detallan estas redes conceptuales

- Causas de reprobación de los estudiantes en cursos de ciencias básicas

Esta red conceptual representa los elementos que los profesores identifican como centrales en la reprobación de los estudiantes, asociados a las características de sus estudiantes, los que manifiestan actitudes pasivas hacia el aprendizaje debido a su bajo nivel de comprensión, producto del aprendizaje memorístico logrado en la enseñanza media en el ámbito de las ciencias, la baja participación en clases, el disminuido dominio algebraico y problemas de asistencia a las clases. Todos estos elementos se acentúan en cuanto esta actitud pasiva contrasta con la necesaria presencia de conductas de autoaprendizaje que los profesores esperarían en los estudiantes que ingresan a primer año en los diversos cursos de ciencias básicas. Junto a lo anterior, las habilidades de enseñanza media, ligadas sobre todo al manejo repetitivo de fórmulas, procedimientos y otro tipo de evidencias repetitivas, refuerzan la idea de una escasa formación en ciencias en enseñanza media, lo que sumado a las altas expectativas con las que los estudiantes ingresan a la universidad, generan instancias de frustración que dificultan el proceso de aprendizaje. Finalmente, los profesores manifiestan que sus estudiantes poseen expectativas del curso que son irreales, debido a que sus alumnos entienden el éxito académico traducido solo en la aprobación de los cursos; intentan replicar una relación entre profesores y estudiantes cercana, que es difícil desde el contexto universitario, el grado de autonomía esperable y la cantidad de estudiantes en los cursos y presentan una motivación concreta y centrada en las calificaciones.

GRÁFICO 5.

CAUSAS DE REPROBACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN CURSOS DE CIENCIAS BÁSICAS



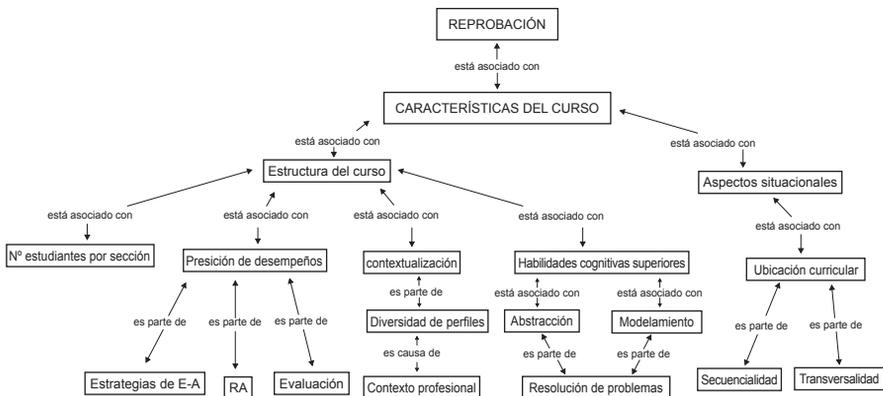
- Estructura de curso como causa de reprobación en estudiantes de ciencias básicas

Esta red conceptual plantea una línea de análisis microcurricular respecto de las causas de reprobación en los cursos de ciencias básicas, ya que los docentes manifiestan que la estructura del curso y los aspectos situacionales de este podrían influir en dicho fracaso. De esta forma, la estructura del curso considera un número de estudiantes por sección que a juicio de los docentes sería elevado, lo que sumado a las dificultades para precisar los desempeños que se espera sean necesarios de lograr por los estudiantes, sería necesario un ajuste en el uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la clara definición de los resultados de aprendizaje y una mejora en la evaluación, a fin de clarificar con mayor precisión los desempeños o actuaciones de los estudiantes en los cursos. Asimismo, la necesaria contextualización de cursos comunes que tributan a perfiles profesionales de carreras distintas y las diferencias profesionales a los que estos perfiles tributan, generaría otra dificultad que atenta a la contextualización de estos cursos. Finalmente, la orientación en términos de exigencias cognitivas a los estudiantes, generaría que las demandas de abstracción, modelamiento presentes en la resolución de problemas de los cursos, agregaría un nivel de complejidad mayor a las habilidades básicas con las cuales ingresan los estudiantes.

Respecto de los aspectos situacionales, los docentes refieren que la ubicación curricular de los cursos, particularmente su secuencia progresiva en el itinerario formativo (malla curricular) en tanto cursos prerrequisitos, así como la presencia de cursos de diversa complejidad en un mismo semestre (transversalidad) generaría un nivel de análisis contextual importante sobre la reprobación estudiantil, ya que la complejidad progresiva y la complementación de cursos por semestre debiera ser un factor que permita ir organizando exigencias y aprendizajes adecuadamente.

GRÁFICO 6.

ESTRUCTURA DE CURSOS COMO CAUSA DE REPROBACIÓN EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS BÁSICAS



- Áreas de mejora de la práctica docente

Esta red conceptual representa las áreas de mejora identificadas por los docentes de los cursos de ciencias básicas para generar alternativas de cambio y ajuste a sus cursos. De esta manera, las prácticas docentes evidencian a su juicio, fortalezas asociadas a los contenidos disciplinarios que los cursos trabajan, apoyados en un proceso lógico de las ciencias y el uso de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje en donde específicamente el uso de analogías y la apertura a espacios de participación de los estudiantes son aspectos cruciales. Sin embargo, reconocen como debilidades la falta de experiencia profesional en términos del dominio de grupos con cursos masivos y con estudiantes distintos a las prácticas habituales y la falta de conexión con los contenidos de la carrera a fin de hacer aportes más precisos a la formación profesional de los estudiantes.

Una línea clara de mejora se encuentra relacionada con la guía de aprendizaje (syllabus) debido a que esta permitiría ajustar las metodologías, específicamente precisar el aprendizaje basado en problemas como eje metodológico central, incorporar en forma masiva el ciclo experiencial de Kolb y ajustar los resultados de aprendizaje a desempeños evidenciables por los estudiantes.

GRÁFICO 7.

ÁREAS DE MEJORAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE



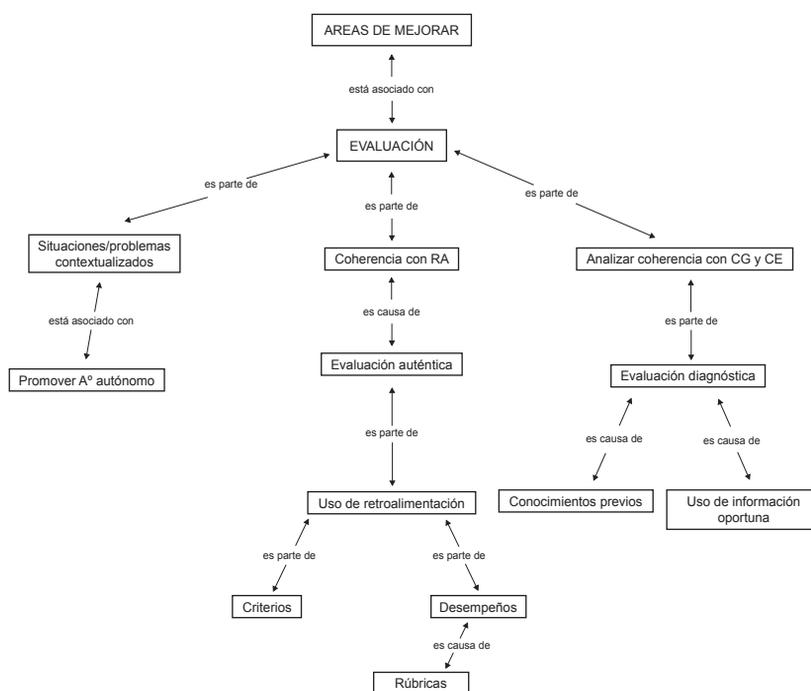
Áreas de mejora en la evaluación

Finalmente, en términos específicos respecto de la mejora de la evaluación de los cursos de ciencias básicas, los docentes refieren que el uso de problemas o situaciones contextualizadas que promuevan el aprendizaje autónomo, la coherencia entre los resultados de aprendizaje planteados con evaluaciones auténticas de desempeño con un fuerte componente de retroalimentación que posea criterios y desempeños claros y adecuadamente difundidos.

dos mediante rúbricas, permitiría precisar de mejor manera los instrumentos evaluativos y clarificar lo que se espera en el curso que el estudiante sea capaz de demostrar en términos de aprendizaje.

Aspectos de coherencia interna entre las competencias genéricas y las competencias específicas de los cursos son igualmente importantes de mejorar, ya que desde la perspectiva de los docentes, es necesario precisar una evaluación diagnóstica respecto del nivel de entrada de los estudiantes en estas competencias a fin de poseer información sobre los conocimientos previos de los estudiantes y poder hacer uso de esa información de manera oportuna para ajustar fundadamente los requerimientos competenciales de los cursos.

GRÁFICO 8.
ÁREAS DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN



Resultados referidos al análisis de los instrumentos evaluativos

Los resultados del segundo objetivo específico, referido a Analizar los instrumentos evaluativos de los cursos de ciencias básicas bajo el alineamiento constructivo y la Taxonomía SOLO se organizan al contrastar la Matriz de análisis de las evaluaciones con los insumos formales evaluativos de los cursos, referidos principalmente a pruebas y talleres. La matriz de análisis se organiza de la siguiente manera:

TABLA 2.

ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES E INSUMOS FORMALES EVALUATIVOS

		Cursos Escuela de Ciencias Ambientales		Cursos Dpto. Matemáticas y Física			
		A	B	C	D	E	F
1.	Tipo de evaluación (Leclercq, 2012)						
1.1.	Recursos			X	X	X	X
1.2.	Desempeño	X					
2.	Nivel de aprendizaje (Biggs, 1999)						
2.1.	Preestructural						
2.2.	Uniestructural			X	X	X	X
2.3.	Multiestructural	X		X	X	X	X
2.4.	Relacional	X				X	
2.5.	Abstracto ampliado	X					

La matriz de análisis de las evaluaciones muestra la relación existente entre los cursos de dos unidades académicas distintas en relación a las taxonomías asociadas al tipo de evaluación (Leclercq, 2012) y los niveles de aprendizaje (Biggs, 1999).

Es posible apreciar que en general los cursos analizados utilizan evaluaciones de recursos más que evaluaciones de desempeño. Así, la operatoria, procedimientos, secuencia en la resolución de problemas se evidencian en los ítemes de los instrumentos evaluativos más representativos de los cursos (talleres y pruebas), ya que son evaluados aspectos generalmente procedimentales con escasa justificación o desarrollo de desempeños integrales o evaluaciones auténticas que prioricen la evaluación de desempeños complejos y contextualizados a la realidad profesional y laboral de los estudiantes. En términos específicos, los instrumentos evaluativos de los cursos del Departamento de Matemáticas y Física evidencian una clara tendencia a centrarse en este tipo de evaluaciones, a diferencia de las evaluaciones de uno de los cursos de la Escuela de Ciencias Ambientales, que demuestra el uso de evaluaciones de desempeño en sus estudiantes.

Respecto de los niveles de aprendizaje, en general los cursos analizados de ambas unidades académicas utilizan evaluaciones que demandan niveles de comprensión de sus estudiantes uni y multiestructural en su mayoría, con algunas experiencias relacionales y abstracto ampliado. Esto, por una parte, demuestra que los niveles de exigencia a los estudiantes se ubican en evidenciar aprendizajes asociados al desarrollo de procedimientos que impliquen enumerar, describir y operacionalizar algoritmos; siendo para el caso E el uso de

relaciones, búsqueda de explicaciones, contraste y comparación, y en el caso A, la presencia de teorizaciones, reflexiones y la ampliación del desempeño a otros contextos aplicados.

DISCUSIÓN

Las evidencias descritas hasta el momento revelan la importancia de diseñar un plan de evaluación de los aprendizajes, que en términos progresivos y continuos permita articular adecuadamente el proceso formativo de los cursos en donde sea posible equilibrar aspectos referidos a dominios o saberes específicos de los estudiantes con desempeños complejos y situados que den cuenta de los resultados de aprendizaje principales a fin de evidenciar de mejor manera los niveles de competencia requeridos (Biggs, 1999).

Por otra parte, la evaluación contextualizada incluye no solo los desempeños en contexto (Tardif, 2006), sino que exige a su vez los niveles de comprensión superiores que posibiliten que los estudiantes logren desempeños que permitan generalizar, implementar articuladamente y lograr funcionalidad en los aprendizajes. Esto último quiere decir que tanto las evaluaciones de recursos como las competenciales únicamente constituyen dos polos de un continuo integrado, debido a que desde una perspectiva progresiva –y aparejada a las características de entrada de los estudiantes que ingresan– es necesario graduar las exigencias y generar una coherencia evaluativa que permita transitar desde los recursos a los desempeños complejos.

Desde una perspectiva microcurricular, la posibilidad de analizar y desarrollar un proceso de reflexión colaborativa de las prácticas docentes, permite entre otras muchas cosas, construir comunidades que aprenden conjuntamente a mejorar, a reflexionar respecto de los ajustes de los cursos, así como a intencionar sus prácticas evaluativas en base a los datos obtenidos de los desempeños de sus estudiantes, de manera de ajustar dichas prácticas evaluativas a los requerimientos de las diversas titulaciones.

Finalmente, desde una perspectiva macrocurricular, el apoyo con unidades de soporte en estas instancias, desde las direcciones de carrera, departamentos o unidades específicas y la mirada cohesionada de lo docente, cobra sentido en la medida en que enseñanza y aprendizaje de los contenidos y desempeños de la disciplina fundante de las titulaciones universitarias, se transforman en ejes centrales del desarrollo de los procesos de enseñar y aprender.

REFERENCIAS

- Albéniz V, Cañon J, Salazar J y Silva E. (2009) *Evolución de los tres momentos de la docencia en la Ingeniería*, Colombia, Grupo de Investigación EDUCING, 1ª edición.
- Alen, B. (2009). Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles. *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

- Biggs, J.B. (1999). *What the student does: Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid. España.
- Colás, M., & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfa.
- Dooley, R. (1999). A non category calapproachtocoherencerelations: Switch-reference in Mbyá Guaraní. En E. Loos (ed.), *Logical relations in discourse*, 219-242. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Fink D. (2008), *Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*, Universidad de Oklahoma, Traducido para la Universidad Agraria La Molina, Lima, Perú. pp. 3-42.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Imbernon F. (2007) *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No 1. Pp 65-76.
- Leclercq, D. (2012). *Evaluación de las competencias, resultados de aprendizaje y recursos de los estudiantes universitarios*. Documento inédito.
- Monereo C. (2010) *La Formación del Profesorado: Una Pauta para el Análisis e Intervención a través de Incidentes Críticos*, Revista Iberoamericana de Educación N° 52, pp. 149 -178.
- Pérez M. (2000) *Proceso Metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo*. Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado, 4 (1).
- Rodríguez G, Gil J y García E (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Capítulo VII. Ediciones Aljibe, España
- Segovia J.(2010) *Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 54. pp. 65-86.
- Stake, R. (1998a). Case studies. En N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, 86-109. ThousandOaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (eds.), *Case study method*,19-26. Londres: Sage.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal, Ca. Chenelière Éducation
- Yañiz C. (2006) *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencia*. *Educatio Siglo XXI*, 24.Pp 17-34.
- Zabalza M.(2009) *Ser Profesor Universitario Hoy, La Cuestión Universitaria* No. 5. Pp. 69-81.

ANEXO 2

FACTORES SITUACIONALES QUE INCIDEN EN EL DISEÑO DE UN CURSO

Autores, como DeeFink (2003), plantean que el punto de partida para el diseño integrado de un curso es recoger información sobre los factores –situaciones que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje– ya que posteriormente el análisis de esta información permitirá tomar decisiones clave para el proceso de planificación.

Factores situacionales que inciden en la planificación de un curso



Este mismo autor clasifica los factores situacionales potencialmente importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje en:

1. Características contextuales del curso
2. Las expectativas específicas sobre el curso en relación al plan de estudio
3. La naturaleza del curso
4. Las características de los estudiantes
5. Las características del docente

Cada uno de estos factores situacionales puede ser analizado a partir de un conjunto de preguntas que se presentan a continuación:

Factores	Preguntas a Considerar
1. Características contextuales del curso	1.1. ¿Cuántos estudiantes tendrá este curso? 1.2. ¿En qué nivel y ciclo del itinerario formativo se encuentra el curso? 1.3. ¿Cuántos créditos tiene asignados y cuál es su organización del tiempo (P, M, A)?
2. Expectativas específicas sobre el curso en relación al plan de estudios	2.1. ¿Qué resultados de aprendizaje se espera que los estudiantes logren en este curso? 2.2. ¿Cuáles son los niveles de competencias genéricas y específicas que integran y operacionalizan los resultados de aprendizaje? 2.3. ¿Cómo se relaciona este curso con aquellos que se desarrollan en el mismo semestre? 2.4. ¿Cómo se relaciona con cursos de semestres anteriores y posteriores con los que comparte las competencias genéricas y específicas del perfil profesional?
3. Naturaleza del curso:	3.1. ¿Qué contenidos o saberes requieren aprender los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje del curso? 3.2. ¿Qué tipo de situaciones o problemas del ejercicio profesional se abordarán en el curso para el logro de los resultados de aprendizaje? 3.3. ¿En qué contextos o ámbitos del ejercicio profesional se abordarán estas situaciones?
4. Características de los estudiantes:	4.1. ¿Qué conocimientos, aprendizajes o experiencias previas deberían poseer los estudiantes para enfrentar con éxito este curso? 4.2. ¿Qué características o estilos de aprendizaje presentan los estudiantes de este curso? 4.3. ¿Cuál es el enfoque de aprendizaje que utilizan mayoritariamente los estudiantes? 4.4. ¿Qué expectativas manifiestan los estudiantes sobre el curso, el docente y ellos mismos?
5. Características del docente:	5.1. ¿Qué creencias y/o experiencias previas sobre el curso, la carrera y los estudiantes tiene el o los docentes del curso? 5.2. ¿Qué creencias y/o experiencias previas tiene el o los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en este curso? 5.3. ¿Qué fortalezas y debilidades identifica en sus prácticas docentes? 5.4. ¿Qué expectativas tiene sobre los estudiantes en este curso? 5.5. ¿Cómo espera que se desarrolle este curso? 5.6. ¿Qué similitudes o diferencias existen con las expectativas presentadas por los estudiantes?

Tras el análisis de los factores situacionales, la primera decisión que debe tomar el docente para el diseño del curso se refiere a qué resultados de aprendizaje se espera que los estudiantes demuestren al finalizar el curso. La segunda decisión se refiere a la evaluación que se realizará en el curso, la cual responde a la pregunta ¿Qué harán los estudiantes para demostrar que han logrado los resultados de aprendizaje propuestos? Por último, la tercera decisión está referida a qué actividades de enseñanza y aprendizaje permitirán alcanzar los resultados planteados.

Pauta para recoger información sobre los factores situacionales que inciden en el diseño del curso

1. Características contextuales del curso	
1.1. ¿Cuántos estudiantes tendrá en el curso?	15 AZ /17FP
1.2. ¿En qué nivel y ciclo del itinerario formativo se encuentra este curso?	2º/1º año
1.3. ¿Cuántos créditos tiene asignados y cuál es su organización del tiempo (P, M, A)?	5/3/8 2A H/Ayudante 2A H Laboratorio Lengua 3P y 3M Literatura 1P Fonética 1P

2. Expectativas específicas sobre el curso en relación al plan de estudios	
2.1. ¿Qué resultados de aprendizaje se espera que los estudiantes logren en este curso?	
2.2. ¿Cuáles son los niveles de competencias genéricas y específicas que integran y operacionalizan los resultados de aprendizaje?	
2.3. ¿Cómo se relaciona este curso con aquellos (cursos) que se desarrollan en el mismo semestre?	
2.4. ¿Cómo se relaciona con cursos de semestres anteriores y posteriores con los que comparte las competencias genéricas y específicas del perfil profesional?	

3. Naturaleza del curso	
¿Qué contenidos o saberes requieren aprender los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje del curso?	

3.2. ¿Qué tipo de situaciones o problemas del ejercicio profesional se abordarán en el curso para el logro de los resultados de aprendizaje?	
3.3. ¿En qué contextos o ámbitos del ejercicio profesional se abordarán estas situaciones?	

4. Características de los estudiantes	
4.1 ¿Qué conocimientos, aprendizajes o experiencias previas deberían poseer los estudiantes para enfrentar con éxito este curso?	
4.2 ¿Qué características o estilos de aprendizaje presentan los estudiantes?	
4.3 ¿Cuál es el enfoque de aprendizaje que utilizan mayoritariamente los estudiantes?	
4.4 ¿Qué expectativas manifiestan los estudiantes sobre el curso, el docente y ellos mismos?	

5. Características del docente	
5.1. ¿Qué creencias y/o experiencias previas sobre el curso, la carrera y los estudiantes tiene el o los docentes del curso?	
5.2. ¿Qué creencias y/o experiencias previas tiene el o los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en este curso?	
5.3. ¿Qué fortalezas y debilidades identifica en sus prácticas docentes?	
5.4. ¿Qué expectativas tiene sobre los estudiantes en este curso?	
5.5. ¿Cómo espera que se desarrolle este curso?	
5.6. ¿Qué similitudes o diferencias existen con las expectativas presentadas por los estudiantes?	

ANEXO 3

CRITERIOS E INDICADORES DE CALIDAD EN EL DISEÑO DE GUÍAS DE APRENDIZAJE

Formulación de Resultados de Aprendizaje:	SÍ	NO	Observaciones
1. Los resultados de aprendizaje declaran explícitamente los desempeños o actuaciones profesionales que el estudiante deberá demostrar al finalizar el curso.			
2. Los desempeños o actuaciones profesionales declarados, integran los niveles de dominio de las competencias genéricas y específicas que se trabajarán en el curso.			
3. Los resultados de aprendizaje explicitan desempeños o actuaciones profesionales complejos que requieren la integración de contenidos variados (conceptuales, procedimentales y actitudinales).			
4. Los resultados de aprendizaje explicitan los contextos o ámbitos del quehacer profesional donde se llevarán a cabo los desempeños o actuaciones profesionales.			
5. Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) explicitados son los requeridos para el logro de los desempeños o actuaciones profesionales.			
6. Los resultados de aprendizaje guían el diseño de las actividades de evaluación y las de enseñanza y aprendizaje.			
Diseño de actividades de evaluación:	SÍ	NO	Observaciones
1. Los procedimientos de evaluación seleccionados son pertinentes para que el estudiante demuestre el logro de los resultados de aprendizaje del curso.			
2. Se explicitan diversos tipos y momentos de evaluaciones que en su conjunto, son suficientes para que el estudiante demuestre el logro de cada resultado de aprendizaje.			
3. Las actividades (de evaluación) permiten evaluar de manera focalizada los distintos tipos de contenidos requeridos para el logro de los resultados de aprendizaje.			

Formulación de Resultados de Aprendizaje:	SÍ	NO	Observaciones
4. Las actividades de evaluación permiten que el estudiante demuestre el logro de los desempeños o actuaciones profesionales declaradas en los resultados de aprendizaje.			
5. Las actividades de evaluación están integradas a las actividades de enseñanza y aprendizaje.			
Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje:	SÍ	NO	Observaciones
1. Los métodos de enseñanza y aprendizaje o las técnicas didácticas, seleccionados son adecuados para que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje.			
2. Los métodos de enseñanza y aprendizaje o las técnicas didácticas, seleccionados son adecuados para el nivel del itinerario formativo que cursan los estudiantes.			
3. Existe coherencia entre los métodos de enseñanza y aprendizaje, las técnicas didácticas y los resultados de aprendizaje definidos.			
4. Las técnicas didácticas seleccionadas favorecen la realización de las actividades formativas (presenciales, mixtas y autónomas).			
5. Las actividades formativas (presenciales, mixtas y autónomas) permiten movilizar e integrar los contenidos necesarios para el logro de los desempeños o actuaciones profesionales definidos en los resultados de aprendizaje.			
6. Las actividades formativas (presenciales, mixtas y autónomas) en su conjunto permiten el desarrollo de los desempeños o actuaciones profesionales declarados en los resultados de aprendizaje.			

Formulación de Resultados de Aprendizaje:	SÍ	NO	Observaciones
Diseño Global de la Guía de Aprendizaje:	SÍ	NO	Observaciones
1. Se explicita toda la información requerida en el diseño de la guía de aprendizaje			
2. El diseño de la guía de aprendizaje contribuye a que el estudiante asuma un rol activo en su aprendizaje.			
3. El diseño de la guía de aprendizaje resguarda la coherencia entre sus distintos componentes (resultados de aprendizaje, contenidos asociados, procedimientos evaluativos y métodos de enseñanza y aprendizaje).			
4. Las orientaciones entregadas en la guía permiten que los estudiantes puedan desarrollar con claridad las actividades formativas propuestas.			
5. Las actividades formativas (de enseñanza y aprendizaje y evaluativas) están integradas en un plan global y secuenciado de actuación.			
6. Las orientaciones proporcionadas en la guía permiten posibilidades de flexibilidad y adecuación si fuese requerido durante el proceso.			
7. Las actividades formativas consideran los conocimientos previos del estudiante a fin de favorecer la construcción activa de aprendizajes.			

Observaciones /Sugerencias:

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

MARCELO SARAVIA G.*

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación superior es una condición básica para la formación de recursos humanos, el desarrollo de nuevo conocimiento y el servicio múltiple a la sociedad. En los últimos años el concepto de calidad educativa ha sido controversial e incluso enigmático entre los expertos y constituye una necesidad para toda institución seria. Por ello es tiempo de contribuir con propuestas claras para hacer de esta meta un logro. El profesorado, el aprendizaje de los estudiantes y su evaluación tienen una estrecha relación con la calidad, ya que las competencias del profesor impulsan la adquisición de las competencias de los estudiantes. La calidad de la docencia se refleja en la calidad de los aprendizajes y en su evaluación y la gestión del currículo es esencial en este proceso. Desde esta visión, el propósito de este trabajo es presentar un modelo de competencias del profesor, se constituye en una herramienta útil para mejorar la formación del profesorado y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes así como su evaluación. Este modelo ha sido ampliamente difundido desde su creación el 2004 y permite vincular con precisión, el desarrollo integral del profesor con el aprendizaje de los estudiantes y con su evaluación en su formación universitaria¹⁸.

LA UNIVERSIDAD Y LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI

La calidad universitaria se puede definir como un conjunto de parámetros que demuestran la vinculación productiva entre la institución y su entorno

* Coordinador de Innovación Curricular y Desarrollo de Profesorado de la Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra UPSA.

¹⁸ Ver evidencias de la divulgación internacional que ha tenido el modelo en Anexo 1 y 2.

(conexión estrecha entre universidad y sociedad local, regional y mundial). Esto implica que el liderazgo de gestión institucional debe integrar de modo coherente las tres grandes actividades universitarias: Investigación, Docencia y Servicios a la Sociedad, considerando la disponibilidad de todos los recursos necesarios para que el personal gestor, administrativo y profesorado puedan realizar su trabajo con una visión de innovación permanente, consolidando una universidad emprendedora que orienta a la sociedad sobre los derroteros correctos a seguir en su evolución global. Esta anticipación lleva a la calidad a su grado máximo, a saber, la excelencia universitaria que se fundamenta en la orientación oportuna/preventiva a la sociedad para desarrollar innovación de utilidad y evitar problemas potenciales (principio con el cual coinciden varios autores en esta década: UNESCO, 2005; Knigh, 2003; Jackson, 2003; Pearce, 2006; Kunstler, 2006; Freed & others, 1997; AAUP, 1999; Walvoord & Others, 2000; UNESCO, 2000; AQU, 2001; Gates & others, 2002; Kollenburg, 2003; Figuera y otros, 2003; UNESCO, 2004; QAAHE, 2004; Valle, 2004; Hill & others, 2006; Reichert, 2008, Sierra y otros, 2009). La universidad como institución tiene una naturaleza única, cuyo centro es el desarrollo y difusión de conocimiento científico de utilidad. Como tal propósito encierra un extraordinario esfuerzo humano, sus ciclos de evolución responden básicamente a la evolución lógica (disciplinada y paciente) del conocimiento científico, y las redes que forman el cuerpo de la universidad se disponen a impulsar esa meta, tanto como a difundirla en la sociedad mediante la formación y los servicios. Por ello, es importante una visión comprensiva de la multidimensionalidad institucional de la universidad al momento de desarrollar su calidad integral, por tanto, es necesario considerar las siguientes dimensiones desde una perspectiva teórica y práctica:

- *Su dimensión política:* ideología, intereses y relaciones de poder internas (entre personas, estamentos y unidades) y externas (con el gobierno, otras universidades e instituciones relevantes).
- *Su dimensión filosófica:* visión del mundo, creencias, acuerdos y fines epistemológicos que pueden estar declarados en documentos básicos, pero es necesario confirmar el compromiso personal de todos los funcionarios.
- *Su historia:* origen y desarrollo, sus etapas y experiencias coyunturales a lo largo del tiempo, que pueden conducir a consolidar su tradición en la sociedad local e internacional (*prestigio institucional*).
- *Su economía:* organización y legislación interna, sus recursos y administración que implica el uso de fondos públicos y/o privados, lo cual pone en juego su estabilidad financiera y proyección de desarrollo.
- *Su dimensión sociológica:* relaciones interpersonales e intergrupales basadas tanto en el discurso oficial declarado (dimensión filosófica) como en las interpretaciones emergentes en la convivencia cotidiana de las personas, lo cual forma una cultura paralela más o menos cercana con los documentos institucionales básicos. Lo escrito formalmente y lo que se vive en la comunidad de trabajo configuran –de forma única en cada universidad– su verdadera cultura organizacional.

- *Su dimensión psicológica:* las personas con su concepción de sí mismas y de la institución, sus demandas, valores y expectativas, que en conjunto, forman una cultura particular a cada colectivo de actores (identidad grupal), basada en el sentido real que para cada persona tiene la universidad en su vida.
- *Su dimensión pedagógica:* la actividad científica en el marco de la producción y socialización del conocimiento hacia la formación de pensamiento, supone desarrollar en todo el equipo humano las competencias para comunicar sus ideas claramente y formar nuevo conocimiento dentro de sus equipos de trabajo, en los estudiantes y actores-aliados estratégicos externos a la institución (*universidad en formación permanente*).
- *Su arquitectura:* espacios de gestión, investigación, enseñanza y aprendizaje, de diálogo y recreación que permitan una alta calidad de vida en la universidad, de modo que las personas se sientan en un ambiente adecuado, estimulante y favorable para desarrollar todo su potencial.

Esta visión comprensiva permite situar con claridad los planes de calidad que incluyen indicadores en cada una de estas dimensiones que permiten evaluarla y que provocan una reflexión profunda sobre la realidad universitaria y su verdadera vocación innovadora.

La posibilidad de cumplir con indicadores de calidad pasa por lograr que las personas perciban que la aspiración por ser mejores cada día desemboca en apropiarse de los indicadores como estímulo para su trabajo y su desarrollo individual integral y en el entorno de su comunidad de trabajo; venciendo así las resistencias y temores a los cambios que suponen nuevas formas de pensar y trabajar.

Sin embargo, si bien se entienden los retos de una universidad de excelencia, aún no existe consenso claro sobre el significado de ser profesor (Flores, 2010; Ponce, 2010); ante esta diversidad, es necesario concentrar el esfuerzo en aportar modelos rigurosos y completos que permitan mejorar la calidad del desempeño del profesor, los logros de aprendizajes de sus estudiantes y su evaluación. Todo ello a partir de un perfil integral de competencias profesionales (el modelo que aportamos más adelante es congruente con esta visión comprensiva de la universidad). La Tabla 1 muestra la diversidad y poco consenso sobre el sentido básico de ser profesor.

TABLA 1:

DIVERGENCIAS EN EL ANÁLISIS DEL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Aspectos generalmente evaluados en el desempeño del profesor
<p>Interacción social con los estudiantes, apertura, intercambio, entusiasmo</p> <p>Seguimiento y apoyo a los aprendizajes mediante tutorías</p> <p>Procedimientos de registro, valoración y evaluación de los aprendizajes</p> <p>Desarrollo de la tarea de investigación individual, en equipo con colegas o en equipo con los estudiantes</p> <p>Publicaciones y vinculación a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos</p> <p>Interacción social con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento</p> <p>Participación en sociedades científicas y culturales</p> <p>Procedimientos de autoevaluación de la propia enseñanza</p> <p>Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área</p> <p>Estrategias de organización o preparación de clase</p> <p>Técnicas de enseñanza y recursos didácticos</p> <p>Capacidad para la evaluación de los aprendizajes</p>
Modelos de evaluación del profesor
<p><i>Modelo centrado en rasgos y factores:</i> se consideran cualidades internas en el profesor (aptitudes/actitudes) que se establecen como una referencia de un buen profesor.</p> <p><i>Modelo centrado en las habilidades:</i> se refiere a las cualidades de carácter pragmático (habilidades y destrezas) que permiten el acertado desempeño docente (<i>skills</i>.)</p> <p><i>Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula:</i> alude directamente al trabajo dentro del aula. En cuanto a los procesos de organización, generación de clima de clase favorable, apertura e interacción con los estudiantes.</p> <p><i>Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas:</i> el acento se desplaza del profesor hacia las tareas referidas a la docencia. El buen profesor se define por la realización correcta/competente de las tareas docentes tanto dentro como fuera del aula (<i>performance</i>).</p> <p><i>Modelo centrado sobre resultados:</i> el buen profesor es aquel que logra en los estudiantes los resultados esperados en términos de aprendizajes y rendimiento y que los evalúa apropiadamente (<i>teacher effectiveness</i>).</p> <p><i>Modelo basado en criterios de profesionalidad:</i> el buen profesor es aquel que además de su ética de actuación docente, es inquieto por el logro de un perfeccionamiento permanente (<i>desarrollo profesional</i>).</p>
Estrategias de evaluación del desempeño docente
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de opinión de los estudiantes • Autoevaluación • La evaluación por colegas. <i>Peer Review</i> • La evaluación de colegas <i>Senior. The Post-tenure review</i> • Evaluación del responsable directo del desempeño del profesor

Competencias profesionales requeridas en el empleo

Competencias técnica/específica: conocimientos disciplinares conceptos-argumentaciones-teorías.

Competencias metodológica: conocimientos procedimentales adecuados para la realización de tareas concretas, asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje y a la evaluación de las mismas.

Competencias social/participativa: alude a la convivencia colaborativa y constructiva con los compañeros. Comportamientos y actitudes favorables al trabajo en equipo; comunicación, cooperación, liderazgo, negociación.

Competencias personales: asumir responsabilidades, autoestima realista, autogestión integridad/honestidad.

Competencias transversales: gestión de recursos, dominio tecnológico, comprensión sistémica, gestión de la información.

Competencias básicas: leer, escribir, aritméticas y matemáticas, escuchar, hablar, pensamiento creativo, capacidad de abstracción, cálculo, conocer cómo aprender, razonamiento.

(Bunk, 1994, en Figuera 2000; Informe SCANS, 1992 ; 1993; Mertens, 1997; Echeverría, 2001 ; 2002, Sierra y otros, 2009)

El dilema central: ¿Qué implica “ser profesor universitario” en la actualidad?

Se entiende a la competencia como conjunto de cualidades internas en la persona que permiten anticipar un desempeño exitoso en un contexto específico (McLelland, 1973, en Echeverría, 2001) y varios autores en los años 90 propusieron modelos de competencias para el desarrollo de recursos humanos [Le Boterf, 1991 y Bunk, 1994 (citados en Figuera, 2000; Echeverría, 2001; 2002); SCANS Report 1992; 1993; Valverde, 2001; Corominas, 2001; Jackson, 2003]. En este documento se desarrolla un modelo estructural de competencias del profesor (MECPU), para impulsar su calidad mediante cualidades integradas dentro de un perfil profesional único demostrable en investigación, docencia y servicios de la universidad a la sociedad (Saravia, 2009; 2011).

Las *competencias son cualidades*¹⁹ *complejas susceptibles de formación, desarrollo, demostración y evaluación, por tanto, permiten que el profesor construya y evolucione gradualmente en su profesión.* Desde esta perspectiva, el concepto de ‘profesión académica’ centro de profundo análisis desde hace dos décadas (Boyer, 1990; Arreola, 2000; Bond & others, 2000; NATFHE, 2002; Struthers, 2002; De Miguel, 2003; Rodríguez, 2003; Mason, 2003; Jackson & Ward, 2004; Hramiak, 2005; Arboix, 2008; Castillo, 2010), lo cual, exige repensar el profesor universitario como aquel que ejerce una profesión académico-científica (aún si fuese por algunas horas a la semana) y que, además de su actividad laboral especializada, está vinculado a la universidad y,

¹⁹ En la literatura existen diversos enfoques sobre el concepto de competencias. Entre ellos se encuentra el concepto de cualidad como una condición de aprendizaje previo al logro de una competencia profesional. En este sentido no siempre puede considerarse la competencia como sinónimo de cualidad.

por tanto, implicado en el mundo académico-científico que supone análisis del conocimiento, aplicaciones innovadoras para promover el aprendizaje profundo y aportes en actividades que generen nuevo conocimiento científico para la ciencia y la sociedad.

Desde esta perspectiva se ve claramente que:

La rutina esencial del profesor se refleja en:

Investigar, aprender, analizar, aplicar, reconstruir, difundir, evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y reiniciar todo el ciclo una y otra vez para crecer con la verdad de la ciencia.

La influencia del profesor en la formación del estudiante se refleja entre otras en:

- El análisis del potencial del estudiante
- Detección de aprendizajes previos
- Definición de puntos de anclaje cognitivo
- Interacción con el nuevo conocimiento
- Integración de aprendizajes previos y aprendizajes nuevos
- Reconstrucción del potencial del estudiante
- El desarrollo social y afectivo

Desde esta convivencia pedagógica, profesor y estudiante aprenden en comunidad avanzando hacia una Cultura Institucional de Aprendizaje Permanente, característica fundamental de la universidad del siglo XXI (Gascón, 2010; Harvard, 2012). Por todo ello, para incursionar en el delicado terreno de la formación y renovación del profesorado, es básico contar con una referencia de su perfil que permita hacer una evaluación, retroalimemente su desempeño laboral y estimule su desarrollo según los tiempos que corren.

MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR

Para consolidar un perfil profesional de profesor es una condición *sine qua non* contar con un modelo que presente el *concepto, dimensiones e indicadores* que orienten la definición del “Ser Profesor”; en este caso, el perfil está formulado desde el paradigma de la competencias humanas y es clave clarificar primero el término “competencia”. Dicho término, que ya ha sido anunciado en el acápite anterior, se formula sobre la base de McClelland (1973) y Delors (1996) como referentes pioneros en el desarrollo de esta línea teórica. No obstante, el error frecuente en la literatura es definir competencia con términos anteriores a su creación, cuando en realidad, se trata de una nueva forma de entender, formar y evaluar el potencial humano, sin embargo, las imprecisiones son evidentes y se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2.

TÉRMINOS INCORRECTOS EN LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

<p><i>No corresponde utilizar el término DESTREZA:</i> para definir competencia puesto que se refiere a <i>Skill</i> en sentido clásico original acuñado a principios del siglo XX durante la explosión económica en Estados Unidos entre la primera y segunda guerra mundial; hace alusión a una pericia material, un dominio práctico específico y repetitivo. Destreza, es insuficiente para representar a la competencia y se solapa con el conocimiento práctico incluido en los otros conceptos que explicamos en este cuadro.</p>
<p><i>No corresponde utilizar el término ACTITUD:</i> este término se ha generado en la Psicología Social entre los años 40 y 50 del siglo XX para estudiar a fondo el posicionamiento de personas y grupos de personas con relación a fenómenos sociales masivos. Actitud tiene tres elementos: <i>idea, emoción y acción</i> que operan de modo congruente frente a un objeto actitudinal, cuando se disocia alguno(s) de esos componentes la persona es incongruente. Estos tres componentes se solapan con los componentes de la aptitud, destreza, habilidad y capacidad, luego en la realidad ¿cómo se identifica lo que específicamente se está formando y evaluando?</p>
<p><i>No corresponde utilizar el término APTITUD:</i> generado igualmente en la psicología social y se aplica en la evaluación vocacional. Se entiende como la disposición para realizar alguna actividad; su evaluación es inferencial pues se aportan probabilidades de la existencia de un potencial en la persona y, no así, una demostración real. Esto es contradictorio con la competencia, en tanto que esta debe demostrarse en la práctica y, por tanto, deducirse no inferirse. Por otra parte, los dos componentes de la aptitud: idea y emoción, se solapan con la actitud y, en particular el componente ideativo, se solapa con el conocimiento teórico de la capacidad.</p>
<p><i>No corresponde utilizar el término CAPACIDAD:</i> para definir competencia pues pertenece al escenario productivo anterior (periodo industrial posterior a la segunda guerra mundial, preeminente hasta principios de los 90) y supone un compuesto de conocimiento teórico y práctico. Por tanto, la noción de capacidad es insuficiente para representar a la competencia y sus componentes se solapan con la destreza, la actitud, aptitud y habilidad.</p>
<p><i>No corresponde utilizar el término HABILIDAD:</i> para definir competencia por cuanto se refiere a una demostración práctica, por ejemplo, la resolución de conflictos supone la habilidad de conciliar ideas opuestas aplicando tonos de voz, palabras y diálogos adecuados para el acercamiento de las partes. Habilidad se refiere a un conocimiento práctico insuficiente para sostener el concepto de competencia y se solapa con el conocimiento práctico de la capacidad.</p>
<p>El solapamiento de los componentes propios de estos términos hace inviable su formación y evaluación rigurosa y confiable, esto sin considerar que además, son términos anteriores al constructo competencia, que demanda producir nuevo conocimiento que establezca la teoría general de la competencia humana con componentes propios, originales y que desemboquen en indicadores para formación y evaluación, lo cual no impide que se puedan utilizar para su análisis. En esta línea se inscribe el aporte presentado a continuación que, finalmente, desemboca en el modelo de competencias del profesor universitario.</p>

La competencia no aparece en la historia científica de la psicología para acoger a destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes, capacidades que son aportes diversos previos a 1973, en cambio, la competencia abre el camino para desarrollar una teoría original que ilustre más ampliamente el mundo individual del ser humano. La prisa conllevó a cometer errores teóricos que generan actualmente una seria confusión evidente en la literatura sobre experiencias de aplicación equivocada de la competencia.

En consecuencia, con esta aclaración previa, siguiendo a McLelland y Delors, se puede definir a la Competencia Humana General como: *conjunto de cualidades internas y diversas que operan de manera integral, como base para la demostración de un desempeño exitoso en un contexto específico*. La competencia general se desagrega en cuatro categorías, por cuanto implica a distintos tipos de cualidades internas: científica, práctica, personal y social.

- *Competencia Científica*: conjunto de conocimientos teóricos contrastados y empíricos naturales, que permiten a la persona entender partes concretas de la realidad, interpretar su sentido y definir posibilidades de intervención. (Saber)
- *Competencia Práctica*: conjunto de conocimientos metodológicos sistematizados y procedimientos empíricos naturales, que permiten a la persona actuar correctamente en partes definidas de la realidad. (Saber Hacer)
- *Competencia Personal*: el conjunto de cualidades que permiten a la persona tener conciencia clara de la realidad y del referente de la verdad, para regular su desempeño a partir de valores éticos convencionales. (Saber Ser)
- *Competencia Social*: conjunto de cualidades que permiten a la persona una correcta y enriquecedora relación con su contexto social y natural, en base de valores sociales de convivencia armónica entre las personas y el entorno. (Saber Compartir)

Sobre esta base se define la Competencia Profesional del Profesor como: *Conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, para generar conocimiento y aprendizaje permanente en sentido personal y grupal, con visión innovadora y proactiva en el desarrollo de su desempeño profesional, a lo cual habría que agregar para que el estudiante construya su propio conocimiento*. Esta definición condensada del perfil de profesor se va desagregando en cuatro categorías de competencias.

- *Competencia Científica*: Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios del ámbito disciplinar del profesor, a partir de su formación universitaria y experiencia acumulada durante el ejercicio profesional, que le permite la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área.
- *Competencia Práctica*: representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investi-

gación, servicios a la universidad y la sociedad), en base de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.

- *Competencia Personal*: revela la posición del profesor con relación al conocimiento científico disciplinar y pedagógico, reconociendo la necesidad de un constante aprendizaje y superación integral, regulando su desempeño profesional mediante valores fundamentales.
- *Competencia Social*: representa a las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones interpersonales productivas con su ámbito laboral, reconociendo y valorando la potencialidad y el conocimiento en cada una de las personas de su comunidad de trabajo.

Esta tipología de competencias se desdobra en 10 dimensiones y, estas a su vez, se evalúan mediante 100 indicadores que pueden ser adaptados a la realidad de cada universidad, derivando de ellos ítemes/preguntas que pueden ser aplicadas en cuestionarios/encuestas, o bien, en entrevistas u otros instrumentos de medición de la realidad (los indicadores se presentan en Anexo 1).

Esta secuencia de desarrollo teórico obedece a la rigurosidad científica que supone que un modelo viable y válido se desagregue gradualmente desde el constructo teórico inicial hasta los indicadores que aportan indicios sobre el comportamiento del constructo en la realidad. La Tabla 3 muestra esta relación.

TABLA 3.

INTEGRACIÓN GENERAL DE LA OPERACIONALIZACIÓN CIENTÍFICA

				
Fundamentación teórica				Aplicación
Constructo	Categorías	Dimensiones	Indicadores	Contextualización
↓				↓
La operacionalización es responsabilidad del modelo				La Contextualización es responsabilidad de los usuarios del modelo
El modelo aporta la vinculación entre la teoría y la realidad, sin embargo, se detiene en el nivel de indicadores, justo un paso antes de tocar la superficie real propiamente tal. Esto para permitir contextualizar los indicadores y adecuarlos a las características propias de la realidad institucional de aplicación.				

Si un modelo no contempla este margen de operacionalización, llega a ser inaplicable en ciertos contextos; en cambio, cuando se estudian estos grados de flexibilidad y se establecen los márgenes correspondientes, el modelo llega a ser estructural por su planteamiento de patrones y desarrollo en categorías, dimensiones e indicadores relevantes y orientador para todos los contextos posibles²⁰. En tal sentido, la formulación de indicadores de este nivel exige una extensa reflexión: horizontal (relación constructo-indicador) y, vertical, es decir, el orden secuencial y lógico a través de cada uno de los indicadores para actuar paso a paso en la realidad. El mapa general del modelo se presenta en la Tabla 4.

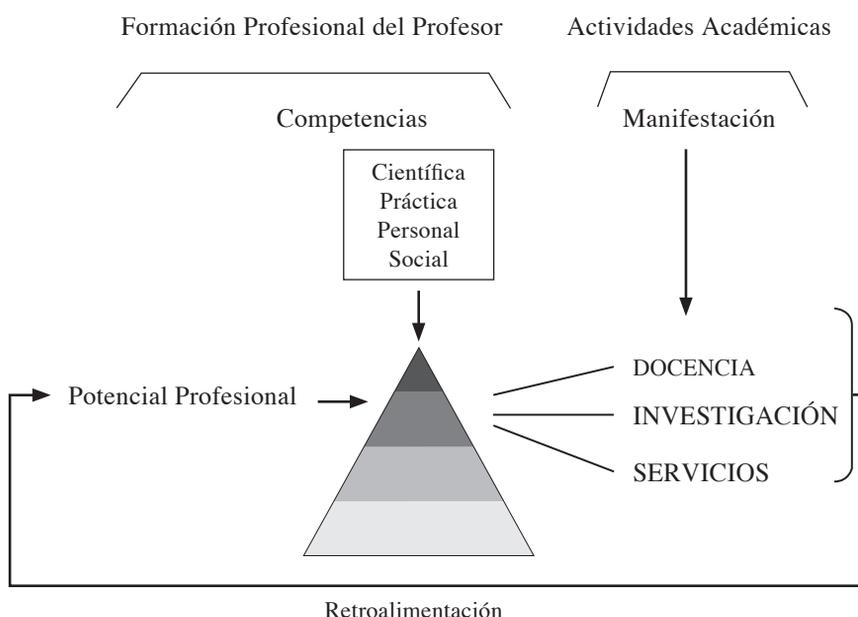
TABLA 4.
MAPA GENERAL DEL MECPU

Constructo: COMPETENCIA GENERAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO			
Categorías	Dimensiones		Número de Indicadores
Competencia Científica Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Académica • Desarrollo Científico Original • Investigación como motor del aprendizaje 	Academic Background Original Scientific Development Research as Learning Engine	30
Competencia Práctica Saber Hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Integración entre teoría y realidad • Liderazgo en Investigación y Desarrollo • Escritos y Publicaciones 	Linking Theory with Reality Research & Development Leadership Manuscripts and Publications	30
Competencia Personal Saber Ser	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Permanente • Desempeño Profesional Ético 	Selflearning Engagement Ethical Professional Performance	15
Competencia Social Saber Compartir	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción Social Positiva • Promoción de comunidades de aprendizaje 	Positive social Interaction Promotion of Learning Communities	25

²⁰ En este modelo no se considera el caso especial de aquellos profesores que no trabajan en el área científica sino en el campo de la cultura y las artes.

Este modelo establece el constructo ‘competencia’ como núcleo de conceptualización del *ser profesor*, cuyas categorías, dimensiones e indicadores emergen en la docencia, investigación y servicios (los 100 indicadores se detallan en el anexo 1). Seguidamente la metáfora del *prisma* (gráfico 1) ayuda a representar esta visión estructural del modelo donde *el potencial profesional sale a la luz a través de las actividades de docencia, investigación y servicios*, el ejercicio profesional retroalimenta el potencial del profesor.

GRÁFICO 1:
VISIÓN ESTRUCTURAL DEL MECPU



Es evidente que en el modelo y sus indicadores, la investigación juega un papel esencial como impulso del aprendizaje permanente, por cuanto supone la rutina ordenada de i) *Revisar literatura actualizada a nivel internacional*, ii) *Identificar temas de interés para su aprendizaje a profundidad*, iii) *Explorar y aportar indicios racionales que motiven proyectos a gran escala*, iv) *Desarrollar proyectos de investigación a gran escala*. Lo cual estimula la calidad del profesor y de los estudiantes. A continuación y, considerando la innovación curricular, se muestran tres relaciones esenciales entre el MECPU y la formación universitaria basada en el aprendizaje permanente de profesor y estudiantes.

- El MECPU es de utilidad para formar al profesorado en el logro de indicadores clave en la docencia mediante un plan estratégico de formación personalizada.
- La investigación mediante Proyectos de Investigación Pedagógica puede impulsar la calidad de la docencia para investigar con los estudiantes e, igualmente, investigar sobre la experiencia formativa de los estudiantes.
- Varios indicadores del MECPU pueden utilizarse para formar y evaluar aprendizajes de los estudiantes (en anexo 2 se pueden ver los indicadores básicos aplicables para este propósito).

Desde la perspectiva del logro de la calidad universitaria en la formación profesional, el modelo es un núcleo claro de orientación en torno al cual se puede formar al profesorado potenciando sus competencias y, el estudiante igualmente, puede tener un marco de referencia para autoevaluar su desempeño y promover de manera autónoma su crecimiento con el apoyo del profesor y sus compañeros (TLRP, 2010). En consecuencia, se debe considerar a la gestión universitaria como dinamizadora de la calidad docente, acentuando el apoyo permanente al profesorado, mediante *jefaturas de carrera* y *decanaturas*, *gestión de centros de integración secundaria-universidad* y *gestión de la investigación e innovación*.

La gestión de calidad en las jefaturas de carrera y decanaturas

Es esencial el monitoreo permanente al desarrollo de los programas de formación de pregrado mediante algunos sensores de valoración de la calidad de la formación –además de la selección y actualización del cuerpo docente– es necesario revisar los siguientes factores:

- **Integración de los aprendizajes por semestre (*Análisis Horizontal*):**

La enseñanza-aprendizaje entre materias de un mismo semestre deben demostrar similitud en sus grados de dificultad y niveles de exigencia para el estudiante, de modo tal que su esfuerzo sea uniforme en el semestre y se cumpla así con una de las premisas esenciales de la formación por competencias, a saber, *el conocimiento integral se construye gradualmente, por tanto, cada semestre constituye un escalón pedagógico coherente e integrado*. Igualmente, este análisis pedagógico horizontal del plan de estudios, debe confirmar que se promueve la integración de los aprendizajes generados por todas las materias del semestre, así el estudiante entenderá la conexión que tienen las materias entre sí para comprender a profundidad una parte de la realidad y entendiendo el sentido personal y profesional que tiene el semestre dentro de su formación.

En este análisis horizontal del plan de estudios el profesorado del mismo semestre se constituye en un equipo motivado y liderado por el jefe o director de la carrera o programa; en este escenario, la detección oportuna de desequilibrios pedagógicos es clave en la calidad de los aprendizajes.

Por otra parte, el profesorado puede compartir experiencias y desarrollar actividades de aprendizaje compartidas entre varias materias, lo cual produce en el estudiante la visión global de su formación en lugar de la excesiva-nociva “compartimentalización” de los aprendizajes debido a materias inconexas entre sí cada semestre (realidad frecuente en muchas universidades).

- **Integración de los aprendizajes por área de conocimiento (Análisis Longitudinal):**

Un plan de estudios basado en la formación de competencias profesionales se construye desde el final hacia el inicio, es decir, desde el Perfil Terminal de la Profesión (que integra avances científicos y necesidades del mundo laboral) desagregándose a continuación en Áreas de Conocimiento (cada una de ellas con perfiles intermedios de cada área conducentes, en conjunto, a hacer realidad el perfil terminal) y, finalmente, cada área se desagrega, a su vez, en Campos de Conocimiento que se traducen en las materias semestrales (cada materia con un perfil terminal de competencias contribuyente a hacer realidad el perfil del área de conocimiento a la cual pertenece).

Esta secuencia rigurosa de diseño se acompaña igualmente con un seguimiento cercano dentro de cada área, revisando esta vez, los grados de dificultad creciente para el estudiante en cada una de las materias del área a medida que avanza en los semestres hasta su titulación, estos grados deben ser compatibles también entre las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios. En tanto el estudiante avanza en los semestres, su crecimiento es gradual hasta lograr el dominio del conocimiento y la consolidación de valores humanos. En este análisis longitudinal, es no menos importante, confirmar la presencia de los tres ciclos esenciales de formación en el pregrado: Primer Ciclo (Aprendizajes Fundamentales, que va de 1° a 3° - 4° semestres); Segundo Ciclo (Aprendizajes de Aplicación Básica que ocupa el 3° - 4° a 5° - 6° semestres) y; Tercer Ciclo (Aprendizajes de Aplicación Avanzada, de 7° a 9° - 10°). Nótese que la aplicación que vincula teoría y realidad en escenarios concretos y, luego, en contextos más complejos (segundo y tercer ciclo respectivamente) superan el 60% del plan de estudios, sin dejar de considerar que desde el primer semestre el estudiante combina la reflexión teórica con la ilustración clara en la práctica, esto en síntesis quiere decir que la calidad en la formación por competencias requiere de una práctica permanente para lograr su integración y demostración por parte del estudiante en cada una de las materias de su formación.

En la labor de gestión de los programas de pregrado (además de asegurar recursos básicos como información, aulas, laboratorios, tecnología, bibliotecas, etc.) el liderazgo para conformar Equipos de Calidad Docente por semestres y por áreas permite retroalimentar el desempeño del profesor y los estudiantes; así es posible hacer ajustes oportunos y evitar asimetrías pedagógicas producidas por materias con errores de diseño o por

malas prácticas docentes. En este esfuerzo, la participación de los estudiantes como retroalimentación de la calidad de la formación es importante, ellos eventualmente pueden ser parte de los equipos de coordinación y aseguramiento de la calidad del pregrado.

- **La gestión de centros de integración secundaria-universidad**

La universidad es la continuación armónica de la formación del estudiante bachiller; sin embargo, se sabe bien que existen carencias pedagógicas del estudiante de nuevo ingreso en la educación superior derivadas de su formación escolar. Los problemas que esto supone en la práctica docente de los primeros semestres en la universidad son evidentes e influyen igualmente en la deserción universitaria. Considerando que el paso de la secundaria a la universidad es una Transición Académica, es fundamental en estos tiempos acercar la universidad a la educación secundaria para mejorar la calidad de los aprendizajes en ambos tramos educativos. Actualmente, la calidad universitaria reconoce entre sus indicadores a la relación estrecha y coordinada entre la escuela y la universidad a partir de proyectos de vinculación o, mejor aún, mediante centros de integración académica trabajando en:

- Identificar y definir el perfil del estudiante de secundaria y el perfil del estudiante universitario de nuevo ingreso, para clarificar la naturaleza y características del grupo humano con el que la universidad trabaja, por cuanto las generaciones cambian rápidamente en la actualidad.
- Formar grupos estables de profesorado de secundaria y universidad trabajando conjuntamente para intercambiar experiencias, documentación relevante y desarrollar estrategias innovadoras que permitan monitorear y mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Desarrollar proyectos de investigación e innovación para consolidar nuevos aportes y difundir prácticas exitosas de aprendizaje colaborativo entre profesores y estudiantes de secundaria y universidad.

- **La gestión de unidades de investigación e innovación**

Los centros/institutos de investigación en la universidad tienen el fin de desarrollar nuevo conocimiento científico para la humanidad, especialmente para resolver graves problemas y reconducir el rumbo por el que sigue su destino riesgoso en la actualidad. En tal sentido, las actividades de investigación e innovación tienen un papel muy importante en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en tanto que, por una parte, la innovación produce publicaciones actualizadas para su aplicación curricular en las materias; pero aún más en el sentido práctico, permite que los estudiantes –mediante las materias de su formación– sean parte de la transferencia de conocimiento que se realiza desde la universidad hacia la sociedad. Esto a partir de trabajos de asesoramiento especializado, consultorías, proyectos conjuntos con organizaciones públicas y empresas

que ofrece la universidad y vinculan la teoría con la realidad en contextos específicos.

Por tanto, para los gestores universitarios es fundamental coordinar y promover actividades que permitan al profesorado y estudiantes desarrollar investigación e innovación durante el pregrado, potenciando así el aprendizaje consolidado mediante la práctica de la innovación en la realidad. Esto favorece a crear una relación estratégica y perdurable entre la universidad y los sectores clave de la sociedad; promueve la inserción laboral de los titulados y retroalimenta la calidad de la formación universitaria a partir de comentarios y sugerencias de los empleadores. Por su parte, la investigación pedagógica a escala institucional es fundamental para desarrollar un mayor conocimiento sobre la docencia y mejorar su calidad. Se puede observar entonces un camino posible para hacer realidad este propósito.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR

El currículo es una herramienta flexible e innovadora de aprendizaje, debe ser permeable a cambios que suceden en el desarrollo de las ciencias y a situaciones emergentes en el contexto local o internacional. Ambas vertientes dinámicas son fuentes de experiencias de aprendizaje para el estudiante y para el profesor, desde esta visión, el Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP) vincula la investigación con la docencia en dos sentidos:

- Investigar con los estudiantes (*research practicing*): sobre temas de interés para su formación, es posible incluso que profesores de varias materias aborden el mismo tema sobre el cual pueden aportar una revisión documental de actualidad (estado del arte sobre el tema) e, igualmente, pueden aportar datos sobre la situación del tema en el contexto local (evidencia empírica). El estudiante aprende y practica la investigación como herramienta para su propio aprendizaje permanente y a lo largo de la vida.
- Investigar acerca de los estudiantes (*teaching research*): uno o más profesores pueden trabajar explorando características del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de los estudiantes, para comprender más profundamente el fenómeno y evaluar la aplicación de estrategias innovadoras en el currículo semestral o anual. El profesor explora cada vez más a fondo sobre el fenómeno educativo de los estudiantes, enriqueciendo así su formación pedagógica.

Aplicar la investigación mejora la calidad de la enseñanza y dinamiza la gestión del currículo, en otras palabras, desde esta perspectiva, el currículo es una herramienta de investigación y formación (*classroom research to improve teacher/student learning*). Este aprendizaje dinamizado por la investigación es importante para el estudiante y, para el profesor, es una oportunidad de potenciar su formación integral (Zahonero y Bris, 2012; Harvard University, 2012;

Almeida, 2012). A continuación se muestra la orientación básica en la práctica de investigación con los equipos de estudiantes.

Para realizar proyectos de investigación con los estudiantes los criterios básicos del proceso son los siguientes:

- Se plantea el equipo de trabajo como unidad social de aprendizaje.
- El profesor se incluye en cada equipo de trabajo con los estudiantes.
- La planificación sigue la secuencia de un proyecto de aprendizaje basado en la investigación.
- La interacción y equidad en la distribución de responsabilidades es esencial dentro de cada equipo.
- Se estudia la documentación científica sobre el tema y se establece la articulación con la realidad local e internacional.
- Profesor y estudiantes desarrollan aprendizajes teóricos, prácticos y axiológicos (valores personales y sociales).

Contenidos mínimos del proyecto de investigación con los estudiantes:

Justificación; Planteamiento del problema; Objetivos; Bases del Marco Teórico (esquema general); Diseño del Estudio Empírico (esquema general); Interpretación de los datos (análisis preliminar) y Bibliografía.

Puede notarse que los estudiantes no desarrollan en su totalidad un proyecto de investigación, tampoco es posible consolidar todos los componentes de este esquema básico en una materia semestral, acá los estudiantes trabajan en los apartados uno a cuatro y en el punto cinco solo es posible diseñar el estudio empírico, difícilmente se alcanza a recoger la información e interpretarla de modo preliminar. Sin embargo, sí es posible cubrir todo el esquema si se trata de una materia anual. El estudiante mediante la práctica de investigación logra:

- Analizar los alcances y limitaciones del tema.
- Realizar la búsqueda de información científica.
- Estudiar la información y construir esquemas teóricos.
- Contrastar sus argumentaciones con la realidad.
- Consolidar nuevos conocimientos teóricos y prácticos.

Cada vez son más las evidencias empíricas publicadas o recogidas en nuestra labor docente que demuestran la poca práctica de lectura profunda que tienen los estudiantes actualmente (Norton, 2009; Hoskins & Newstead, 2009), esto luego empobrece su potencia analítica, su vocabulario y su expresión escrita en trabajos académicos; la investigación habitual en la formación universitaria es uno de los caminos indiscutibles para sumergir al estudiante en la lectura y escritura rigurosas, que incrementan claramente sus competencias desarrolladas en la universidad. Para investigar acerca de los estudiantes los criterios básicos del proceso son los siguientes:

- El profesor puede trabajar individualmente o en equipo con colegas.
- Se define un tema relacionado con el fenómeno formativo del estudiante.

- Se aplica una parte del esquema de un proyecto de investigación.
- El profesor estudia en la literatura y en su aula el tema seleccionado.
- Sintetiza la experiencia y la presenta en un reporte breve.
- Si el proyecto se realiza en equipo con colegas, se prepara un artículo.
- Los resultados del proyecto se aplican en la innovación posterior en aula.

Contenidos mínimos del proyecto de investigación acerca de los estudiantes:

Introducción; Justificación; Planteamiento del problema; Objetivos; Bases del Marco Teórico; Metodología del Estudio Empírico; Presentación de resultados; Conclusiones y Bibliografía.

El profesor puede disponer de dos semestres para consolidar el proyecto; como resultado se genera un documento escrito que puede compartir con colegas o publicarlo para difundirlo más ampliamente. Lo fundamental de esta experiencia radica en desarrollar aprendizajes nuevos y sistemáticos como base para fundamentar la innovación permanente en la práctica docente, a partir de entender a profundidad el perfil de los estudiantes del siglo XXI, sus potencialidades y carencias, que definen en gran medida el escenario académico del aula. Igualmente, esta información señala los retos para lograr la enseñanza-aprendizaje en base de indicadores acreditados de calidad.

En tal sentido, existen temas de urgencia para la investigación acerca de los estudiantes; actualmente, por ejemplo, los siguientes:

- El perfil de los estudiantes universitarios ante los problemas y retos del mundo laboral en el siglo XXI.
- El rol de la familia en la enseñanza universitaria: implicación o independencia como clave de calidad.
- La formación universitaria basada en una enseñanza real con aplicación razonada de tecnologías de información y comunicación.
- Aulas universitarias diversas: la convivencia intergeneracional como influencia en la enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación secundaria universidad: una alianza fundamental para la calidad integral de la educación superior.

Con todo lo expuesto hasta acá, cabe mencionar para la orientación-evaluación de las competencias del profesor en el desarrollo de proyectos de investigación pedagógica, el MECPU aporta indicadores que permiten confirmar si el profesor:

- Reproduce los criterios de elaboración de proyectos e informes de investigación científica.
- Entiende la potencialidad que tiene la investigación para impulsar su desarrollo profesional.
- Explica el valor de la investigación científica en la excelencia de la formación de pregrado y postgrado.
- Conoce la importancia de la investigación científica en la calidad del profesorado universitario.

- Conoce los criterios de búsqueda documental científica para contar con literatura especializada.
- Conoce las estrategias de recolección de información y sus criterios de aplicación.
- Conoce las técnicas y herramientas convencionales de análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- Expresa sus argumentaciones siempre con el respaldo de literatura actualizada.
- Se asegura que las personas entienden y asimilan sus presentaciones y explicaciones.
- Revisa sus aprendizajes previos para actualizar su conocimiento científico.
- Promueve y participa en equipos de investigación con colegas y asistentes.
- Promueve y participa en equipos de investigación con estudiantes de pregrado y postgrado.
- Aporta documentos relevantes fundamentados en bibliografía actualizada (p.e. proyectos de investigación, proyectos de innovación, informes de consultoría).
- Evalúa críticamente su desarrollo profesional y se plantea retos de innovación permanente.
- Aporta evidencias que demuestran su aprendizaje y evolución intelectual.
- Evalúa los aprendizajes de los estudiantes.

El análisis a la luz de estos indicadores permite abrir vías de formación del profesorado según sus capacidades pedagógicas y sus necesidades, de cara a poder aplicar el PIP como estrategia; posteriormente, en la medida en que el profesor se fortalece, se podrá realizar y evaluar la calidad de los proyectos (PIP) desarrollados en su actividad docente, de hecho a partir del MECPU, es posible generar un portafolio del profesor (*Teacher Portfolio*). Este portafolio puede estar ordenado en secciones en base de las cuatro competencias establecidas: *científica, práctica, personal y social*; en cada una de estas secciones se pueden aportar documentos de respaldo y demostración de los logros progresivos del profesor a lo largo de su carrera, los indicadores permiten establecer los contenidos necesarios en cada sección del portafolio. Se hace referencia entonces de un *Professor Competencies Portfolio*, que facilita la actualización, la evaluación y el reconocimiento a la innovación y calidad del profesorado universitario.

Por otra parte, es útil igualmente, desarrollar el Portafolio del Estudiante (*Student Portfolio*) para documentar y ordenar sus aprendizajes y evidenciar su evolución integral en la universidad, ambos portafolios y otras estrategias se han expuesto detalladamente en *The Handbook of Teaching and Learning* (Heather, 2009) uno de los más importantes documentos de orientación académica publicados en la última década. El portafolio del estudiante es una herramienta con secciones en las cuales se documentan sus aprendizajes en cada una de las materias. El contenido mínimo del portafolio es el siguiente:

- Declaración del propósito fundamental del estudiante en la universidad.
- Autoevaluación de las fortalezas y limitaciones que afectan su formación.
- Programa Analítico de cada materia y las lecturas asignadas por el profesor.

En cada sección asignada a cada una de las materias, el estudiante puede incluir los siguientes documentos que reflejan su esfuerzo de aprendizaje:

- Esquemas o diagramas conceptuales de cada lectura, que representan de manera gráfica el contenido completo de un documento (Análisis).
- Mapas mentales: estas de manera conceptual-gráfica representan a las ideas primarias y secundarias de un documento, es similar a un árbol de ideas (Síntesis).
- Esquemas de integración de los aprendizajes que articulan de modo coherente los aprendizajes de las materias por semestre, lo cual permite al estudiante sintetizar el sentido teórico y práctico del conocimiento desarrollado a lo largo de un semestre o año cursado.
- Resúmenes de cada lectura, son válidos siempre que fuesen una manera básica de iniciar la asimilación los contenidos, pues el resumen no es una técnica recomendable debido a que no estimulan a profundidad el análisis y síntesis como facultades esenciales del pensamiento humano, hay estudiantes que tienden a copiar fragmentos textuales para armar un resumen incongruente.
- Ensayos de reacción sobre la lectura de uno o varios documentos textuales o audiovisuales; en pocas páginas el estudiante propone un análisis con opiniones originales basadas en fundamentos derivados de los documentos estudiados. (Análisis y Síntesis).
- Material audiovisual, como fotografías, videos, etc. que dan cuenta de materiales producidos según las exigencias teóricas y prácticas de la materia.
- Evaluaciones/exámenes habituales de la materia e informes breves de autoevaluación sobre su desempeño al final del curso formativo.

El portafolio del estudiante estimula la disciplina, sinceridad y transparencia para demostrar su esfuerzo y resultados de la formación, igualmente, es un material que permite al profesor evaluar, tanto a detalle, como globalmente, la demostración de las competencias del estudiante; sin duda que esta estrategia es altamente útil siempre y cuando el número de estudiantes por materia permita al profesor una revisión periódica, emitiendo orientaciones personalizadas a cada estudiante para potenciar su mejora permanente.

CONCLUSIÓN

Es necesario aceptar el cambio radical en el mundo del conocimiento, en el cual se observa la deconstrucción de paradigmas fundamentales en varios campos disciplinares de la ciencia, lo cual tiene una significativa relevancia para el desarrollo al currículo y la evaluación de los aprendizajes. La docencia del siglo XXI se basa en el aprendizaje permanente, su autoevaluación y el re-aprendizaje de nuevas formas de analizar e intervenir en la realidad. Por tanto, es central en las universidades consolidar equipos humanos ágiles en su renovación académica-científica, que puedan a su vez promover en los estudiantes el desarrollo humano integral basado en la formación permanente y a lo largo de la vida como clave de éxito en la inserción y trayectoria laboral, así como también el fomentar la evaluación de los aprendizajes derivados de las innovaciones educativas. Por otra parte, la docencia, cuyo impacto en el mercado laboral sea verificado, constituye una dimensión clave en la calidad de las universidades, por ello es importante articular su desarrollo en conjunción con el desarrollo de los sectores productivos del país en donde se lleva a cabo; la universidad emprendedora actualmente debe estar en primera línea aportando orientaciones para la toma de decisiones económicas, sociales y tecnológicas conducentes a un horizonte que devuelva a la humanidad la paz, la prosperidad y el respeto profundo por la naturaleza y la biodiversidad.

ANEXO 1

CONTENIDOS DEL MODELO: 100 INDICADORES PARA VALORAR AL PROFESORADO

Dimensión	Anexo 1. Tabla 1. Competencia Científica Indicadores: el Profesor...
A. Formación Académica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenta la integración coherente entre su formación básica (pregrado) y de especialidad (postgrado) 2. Explica el origen, fundamentos y evolución de su disciplina básica y de especialidad 3. Explica las corrientes y escuelas teóricas más importantes en su conocimiento profesional actual 4. Identifica y explica la potencialidad que tienen sus áreas de conocimiento en la contribución a la realidad 5. Propone y fundamenta con precisión la evolución futura de las áreas de su conocimiento 6. Define claramente sus principales metas científicas en su contribución a la universidad 7. Conoce las tendencias mundiales y los retos de la universidad del Siglo XXI 8. Cuenta con literatura actualizada para mejorar su desempeño en sus actividades universitarias 9. Explica y argumenta claramente sus ámbitos de innovación en la sociedad 10. Evalúa los logros de aprendizaje de sus estudiantes en coherencia con el desarrollo científico.
B. Desarrollo Científico Original	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproduce con precisión las bases y criterios de rigor de la investigación científica 2. Identifica con claridad los paradigmas actuales de la metodología de investigación científica 3. Conoce y explica los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación 4. Conoce las estrategias de recolección de información y sus criterios de aplicación 5. Conoce las técnicas y herramientas convencionales de análisis de datos cuantitativos y cualitativos 6. Conoce los criterios de búsqueda documental científica para contar con literatura especializada 7. Reproduce los criterios de elaboración de proyectos e informes de investigación científica 8. Conoce claramente los criterios de elaboración y publicación de artículos científicos 9. Entiende y explica que la producción científica se valida por su utilidad a nivel nacional e internacional 10. Explica la importancia de la citación de sus trabajos en publicaciones de otros autores

Dimensión	Anexo 1. Tabla 1. Competencia Científica Indicadores: el Profesor...
C. Investigación como motor del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Difunde la importancia de la investigación como fuente de innovación en la calidad universitaria 2. Entiende la potencialidad que tiene la investigación para impulsar su desarrollo profesional 3. Conoce con precisión los principios del aprendizaje y el desarrollo de pensamiento científico 4. Explica claramente los procesos y condiciones para lograr aprendizajes de calidad 5. Conoce criterios esenciales y técnicas actuales para diseñar materiales de aprendizaje 6. Identifica criterios y estrategias de evaluación para mejorar la calidad del aprendizaje 7. Explica el valor de la investigación científica en la excelencia de la formación de pregrado y postgrado 8. Define los criterios de innovación permanente en su contribución a la universidad y la sociedad 9. Conoce la importancia de la investigación científica en la calidad del profesorado universitario 10. Explica los criterios para impulsar la transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad

Dimensión	Anexo 1. Tabla 2. Competencia Práctica Indicadores: el Profesor...
A. Integración entre Teoría y Realidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina de conocimiento 2. Analiza detalladamente construcciones teóricas y las relaciona correctamente con la realidad 3. Demuestra la utilidad de las teorías en la comprensión y transformación de la realidad 4. Ilustra sus explicaciones con ejemplos actuales que permiten entender estructuras teóricas complejas 5. Reproduce/representa teóricamente situaciones concretas de la realidad (si su área de conocimiento lo permite) 6. Utiliza recursos tecnológicos actuales para compartir con claridad el conocimiento 7. Prepara rigurosamente sus presentaciones demostrando un dominio actualizado del conocimiento 8. Se asegura que las personas entienden y asimilan sus presentaciones y explicaciones 9. Expresa sus argumentaciones siempre con el respaldo de literatura actualizada 10. Revisa sus aprendizajes previos para actualizar su conocimiento científico 11. Analiza y evalúa las aplicaciones y simulaciones teóricas que hace en la realidad concreta 12. Elabora materiales didácticos para facilitar el aprendizaje y la divulgación del conocimiento científico 13. Aporta propuestas y materiales para impulsar la calidad institucional de la universidad 14. Aporta documentos de orientación para gestores públicos y gubernamentales (<i>Decision Makers</i>) 15. Aporta documentos de orientación para sectores sociales relevantes (<i>Entrepreneurships</i>)

Dimensión	Anexo 1. Tabla 2. Competencia Práctica Indicadores: el Profesor...
B. Liderazgo en Investigación y Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se compromete con la meta de llevar a la universidad al liderazgo en investigación e innovación 2. Contribuye al establecimiento de las directrices de investigación en la universidad 3. Colabora en generar las condiciones para desarrollar investigación científica original 4. Impulsa la planificación compartida de líneas y temas de investigación de utilidad 5. Potencia la creación y compromiso sostenido de los equipos de investigación 6. Participa en la elaboración rigurosa de los proyectos de investigación científica 7. Lidera y comparte el desarrollo de los proyectos hasta su correcta finalización 8. Participa en la elaboración rigurosa de los informes finales de investigación científica 9. Promueve y participa en equipos de investigación con colegas y asistentes 10. Promueve y participa en equipos de investigación con estudiantes de pregrado y postgrado
C. Escritos y Publicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publica documentos y materiales en el centro editorial de la universidad 2. Publica artículos en revistas científicas nacionales e internacionales 3. Publica libros y/ capítulos de libros en editoriales nacionales e internacionales 4. Aporta documentos relevantes fundamentados en bibliografía actualizada (p.e. proyectos de investigación/informes de consultoría) 5. Aporta evidencias de citación de sus trabajos en publicaciones nacionales e internacionales

Dimensión	Anexo 1. Tabla 3. Competencia Personal Indicadores: El Profesor...
A. Aprendizaje Permanente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce y analiza los avances mundiales de la ciencia en su campo profesional 2. Evalúa críticamente su desarrollo profesional y se plantea retos de innovación permanente 3. Reconoce la importancia de su trabajo en la evolución y calidad de la universidad 4. Aporta evidencias que demuestran su aprendizaje y evolución intelectual 5. Entiende que su trabajo académico es una oportunidad de crecimiento integral como ser humano

Dimensión	Anexo 1. Tabla 3. Competencia Personal Indicadores: El Profesor...
B. Desempeño Profesional Ético	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reporta el desarrollo de su trabajo en estricto apego a los hechos 2. Permite contrastar su desempeño profesional con opiniones de personas serias 3. Cumple con los acuerdos, horarios y productos esperados 4. Protege la información y documentación institucional 5. Evita expresar o apoyar comentarios improvisados que pueden distorsionar la realidad 6. Controla la influencia negativa de sentimientos y emociones sobre su objetividad en el trabajo 7. Valora los recursos que la universidad pone a disposición para trabajar 8. Medita siempre sobre las consecuencias de sus palabras y acciones 9. Demuestra valores universales que sostienen su desempeño profesional ejemplar 10. Sostiene y argumenta en todo momento los logros y aspiraciones de la universidad

Dimensión	Anexo 1. Tabla 4. Competencia Social Indicadores: el Profesor...
A. Interacción Social Positiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimula la participación creativa de las personas con quienes trabaja 2. Valora la contribución positiva de las personas de su ambiente laboral 3. Busca la orientación y asesoramiento de colegas con mayor experiencia 4. Aprende y renueva su conocimiento con el aporte de colegas y estudiantes 5. Incorpora en su trabajo los aportes de otras personas respetando la autoría 6. Aporta y modifica sus ideas pensando en el éxito del equipo de trabajo 7. Impulsa la comunicación clara, el consenso y la solución de conflictos 8. Promueve y difunde las ideas de estudiantes en formación y de profesionales Junior 9. Estimula el compromiso de colegas y estudiantes con la excelencia en la formación profesional 10. Comunica orientaciones que favorecen la motivación por la excelencia de la universidad

Dimensión	Anexo 1. Tabla 4. Competencia Social Indicadores: el Profesor...
B. Promoción de comunidades de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en la organización de cursos y congresos nacionales e internacionales 2. Presenta conferencias en congresos y seminarios nacionales e internacionales 3. Asiste a cursos, congresos y seminarios nacionales e internacionales 4. Promueve y participa en equipos especializados sobre temas académicos innovadores 5. Establece redes virtuales para el intercambio de documentación actualizada 6. Gestiona su participación en grupos académicos interuniversitarios 7. Participa en actividades de asesoramiento a sectores clave de la sociedad 8. Mantiene contactos internacionales que le permiten enriquecer su contribución profesional 9. Genera propuestas de integración de colegas y estudiantes en torno al aprendizaje compartido 10. Impulsa la creación de mecanismos modernos de evaluación e innovación de la calidad universitaria

ANEXO 2

indicadores básicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su formación universitaria
<p>Competencia Científica: el estudiante...</p> <ul style="list-style-type: none">- Explica las corrientes y escuelas teóricas más importantes en su conocimiento profesional- Identifica y explica la potencialidad que tienen sus áreas de conocimiento en la contribución a la realidad
<p>Competencia Práctica: el estudiante...</p> <ul style="list-style-type: none">- Analiza detalladamente construcciones teóricas y las relaciona correctamente con la realidad- Demuestra la utilidad de las teorías en la comprensión y transformación de la realidad- Ilustra sus explicaciones con ejemplos actuales que permiten entender estructuras teóricas complejas- Reproduce/representa teóricamente situaciones concretas de la realidad- Utiliza recursos tecnológicos actuales para compartir con claridad el conocimiento- Prepara rigurosamente sus presentaciones demostrando un dominio actualizado del conocimiento- Se asegura que las personas entienden y asimilan sus presentaciones y explicaciones- Expresa sus argumentaciones siempre con el respaldo de literatura actualizada- Revisa sus aprendizajes previos para actualizar su conocimiento científico- Analiza y evalúa las aplicaciones y simulaciones teóricas que hace en la realidad concreta
<p>Competencia Personal: el estudiante...</p> <ul style="list-style-type: none">- Evalúa críticamente su desarrollo profesional y se plantea retos de innovación permanente- Aporta evidencias que demuestran su aprendizaje y evolución intelectual- Reporta el desarrollo de su trabajo en estricto apego a los hechos- Cumple con los acuerdos, horarios y productos esperados
<p>Competencia Social: el estudiante...</p> <ul style="list-style-type: none">- Estimula la participación creativa de las personas con quienes trabaja (otros estudiantes)- Valora la contribución positiva de las personas de su ambiente (la universidad)- Busca la orientación y asesoramiento de personas con mayor experiencia- Aprende y renueva su conocimiento con el aporte de otros estudiantes- Incorpora en su trabajo los aportes de otras personas respetando la autoría- Aporta y modifica sus ideas pensando en el éxito del equipo de trabajo- Impulsa la comunicación clara, el consenso y la solución de conflictos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAUP, (1999). *On Collegiality as a Criterion for Faculty Evaluation*. American Association of University Professors (AAUP). Washington D.C. Disponible en: <Http://www.aaup.org/statements/Redbook/collegia.htm>
- AQU, (2001). *Marc general de l'avaluació del professorat*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona: AQU.
- Arboix, E. & GARCÍA, E., (2008). "Evaluation of teacher competence in Spain: The DOCENTIA Programme". *Quality Assurance Models in Europe*. Case of Studies Report. European University Association (EUA). Belgium.
- Arreola, R.A. (2000). "Determining the Faculty Role Model", en Arreola, R.A. (Ed.): *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Co. Inc., pp.1-40.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching".
- Bond, L., Smith, T., Baker, W., (2000). *Preliminary Analysis Report: Construct Validity Study of the National Board for Professional Teaching Standards*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington: NPEAT.
- Castillo, M. (2010). "La Profesión Docente". *Revista Medica de Chile*. 138, pp. 902-907.
- Corominas, E. (2001). "Competencias Genéricas en la Formación Universitaria", *Revista de Educación*, n° 325, pp. 299-321.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- De Miguel, M. (2003). "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario", en *XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica*. Ponencia. Documento policopiado.
- Echeverría, B. (2001). "Configuración Actual de la Profesionalidad". *Letras de Deusto*, n° 91, v 31, pp. 35-55.
- Echeverría, B. (2002). "Gestión de la Competencia de Acción Profesional". *Revista de Investigación Educativa*, n° 1, v 20, pp. 7-43.
- EUA, (2010). *Quality Assurance Models in Europe. Case of Studies Report*. European University Association (EUA). Belgium.
- Figuera, P. (2000). "Desarrollo personal en un mundo en transición", en *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, pp. 11-19.
- Figuera, P., DORIO, I. y FORNER, A. (2003). "Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, No. 2, pp.349-369.
- Flores, E. (2010). El Desempeño del Docente Universitario. *Comunicación Presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Lima, 4,5 y 6, 2010.
- Freed, J. (1997). *A culture for academic excellence. Implementing the quality principles in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 25, No.1. Washington: ERIC Clearinghouse.

- Gascón, E. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de Marketing. *Revista de Educación*, Vol 28 (1), pp. 171-194.
- Gates, S. & Others, (2002). *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education: An Analysis of Assessment Practices*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- Harvard Graduate School of Education Project Zero, (2012). *Perspectives on Learning*. Harvard Graduate School of Education. Cambridge: Harvard Press.
- Heather, F. (2009). *Handbook of Teaching and Learning on Higher Education (3rd. Edition)*, New York: Routledge.
- Hoskins, S. & Newstead S. (2009). “Encouraging Student Learning”, on Heather, F. (Ed.) *Handbook of Teaching and Learning on Higher Education (3rd. Edition)*, New York: Routledge, pp. 27-39.
- Hill, C. & Others (2006). “Beyond predictable workflows: Enhancing productivity in artful business processes”. *IBM SYSTEMS JOURNAL*, Vol 45, No. 4, pp. 663-682.
- Hramiak, A. (2005). “A Method for the Analysis of Data from Online Educational Research”. *Journal of Interactive Online Learning*, Volume 4, No 2, pp.82-93. Available on www.ncolr.org/jiol
- Jackson, S. (2003). *Envisioning A 21st Century Science and Engineering Workforce for the United States: Tasks for University, Industry, and Government*. The National Academy of Sciences, available: <http://www.nap.edu/catalog/10647.html>
- Jackson, N. & Ward, R. (2004). “A fresh perspective on progress files—a way of representing complex learning and achievement in higher education”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 424-449. Carfax Publishing.
- Knigh, J. (2003). *Internationalization of Higher Education. Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. International Association of Universities (IAU). Paris: IAU.
- Kollenburg, S. (Ed.) (2003). *Organizational Effectiveness and Future Directions*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools (NCA).
- Kunstler, B. (2006). “The millennial university, then and now: from late medieval origins to radical transformation”. *On the Horizon*. Emerald Group Publishing. Vol. 14, No. 2, pp. 62-69.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AedipeDeusto
- McClelland, D.C. (1973) Testing for Competencies rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14
- Mason, R., (2003). *Course Design to Enhance Learning*. IET, The Open University. The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- Mertens (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México, Oficina Internacional del Trabajo (OIT) p. 119.

- Natfhe (2002). *Guidelines for Higher Education branches: Peer Review & Peer Observation of Teaching*. National Association for Teachers in Further & Higher Education (NATFHE). The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- Norton, L. (2009). "Assessing Student Learning", on HEATHER, F. (Ed.) *Handbook of Teaching and Learning on Higher Education (3rd. Edition)*, New York: Routledge, pp. 132-149.
- Pearce, D. (2006). "From higher education to longer, fuller, further education: the coming metamorphosis of the university". *On the Horizon*. Emerald Group Publishing. Vol. 14, No. 2, pp. 43-61.
- PONCE, S. (2010). *Resultados de una propuesta de formación para docentes principiantes de educación superior*. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral en la Docencia. Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina. 24 al 26 de febrero, 2010.
- Qaahe, (2004). *Handbook for academic review: England, 2004*. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE). England: QAAHE.
- Reichert, S., (2008). "Looking back – looking forward: Quality assurance and the Bologna process", on, *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy And Practice*, pp. 5-10. Belgium: European University Association.
- Rodríguez, S. (2003). "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". *Revista de Educación*, n° 331, pp. 67-99.
- Saravia, M. (2009). *Evaluación del Profesorado Universitario. Un Enfoque desde la Competencia Profesional*. USA, UK, Germany: VDM, Verlag. Disponible en: http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss?url=search-alias%3Dstripbooks&field-keywords=marcelo+andres+saravia+gallardo
- Saravia, M. (2011). *Calidad del Profesorado: un Modelo de Competencias Académicas*. Barcelona: Octaedro Internacional.
- SCANS (1992). *Learning a Living: A Blueprint for High Performance*. A SCANS Report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. U.S. Department of Labor. <http://www.ttrc.doleta.gov/SCANS/lal/LAL.HTM>
- SCANS (1993). *Teaching de SCANS Competencies*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. United States, Department of Labor.
- Sierra, J., Buela-Casal, A., Bermúdez, MA. y Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. **España**. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/140250/191436>
- Struthers, J. (2002). *Working Models for Designing Online Courses and Materials*. Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- TLRP, (2010). *Effective Teaching and Learning in UK Higher Education*. Institute of Education, University of London & Higher Education Academy. London: University of London.

- UNESCO (2000). *L'educació superior en el segle XXI. Conferència Mundial sobre l'Educació Superior*. París, Octubre de 1998. Barcelona: Gramagraf.
- UNESCO (2004). *La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- UNESCO (2005). *Indicadores clave de la información y de las comunicaciones*. Partnership para la medición de las TIC para el desarrollo. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valverde, O. (2001). *El enfoque de Competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Valle, M. (2004). "Modelo de Gestión Universitaria basado en Indicadores por Dimensiones Relevantes", *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, pp. 1-13.
- Walvoord, B & Others (2000). *Academic Departments: How They Work, How They Change*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC
- Zahonero y Bris, (2012). "Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de Competencias Personales y de Valores en los Docentes". *Tendencias Pedagógicas*, No. 20, pp. 51-70.

(Footnotes)

- 1 Las universidades se identifican en el estudio con la letra "U" seguida de un número secuencial, con el propósito de mantener la confidencialidad de los datos





