

ARTÍCULO

Transformando las prácticas evaluativas en la docencia universitaria para las personas estudiantes de hoy¹

Transforming assessment practices in university teaching for today's students

MARÍA TERESA FLÓREZ PETOUR*, JOSÉ MIGUEL OLAVE ASTORGA,**
BERNARDA URREJOLA DAVANZO*

*Universidad de Chile

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Correo electrónico: mtflorez@uchile.cl

Recibido el 24 de mayo del 2022; Aprobado el 4 de noviembre del 2025

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación que buscó sistematizar una experiencia de transformación de las prácticas evaluativas de un grupo de académicos/as de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, en términos de los cambios que este proceso generó tanto en docentes como en estudiantes, triangulando estos resultados cualitativos con datos cuantitativos asociados a las tasas de reprobación y distribución del rendimiento. Los resultados ofrecen claves relevantes para enfrentar

¹ El estudio en el cual se basa el presente artículo fue financiado por el Fondo de Incentivo a la Investigación de la Docencia De Pregrado (FIDOP 2019), de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile (Código proyecto: FIDOP 2019-28_FFyH).

los cambios que la docencia universitaria requiere para atender el perfil crecientemente diverso de los y las estudiantes que ingresan a la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria; Evaluación para el aprendizaje; Comunidades de aprendizaje; Equidad; Diversidad

ABSTRACT The article focuses on a study that was aimed at systematising the experience of a group of academics from the Faculty of Philosophy and Humanities of the University of Chile in which a process of transformation of their assessment practices was undertaken. It addresses the changes experienced by academics and students, drawing on qualitative evidence that is triangulated with quantitative data on failure rates and performance distributions. Relevant findings are offered in connection to the changes that are required in higher education to face the increasingly diverse profile of students that are getting access to this level of education.

KEYWORDS: Higher education; Assessment for learning; Learning communities; Equity; Diversity

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

A partir del año 2016, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile comenzó a recibir estudiantes beneficiados/as por la gratuidad, lo que respondía a un largo proceso de movilizaciones estudiantiles y de requerimientos de la sociedad civil centrados en el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad. Este fenómeno, que se concretó en cambios a las políticas de acceso universitario, resultaba muy alentador para avanzar hacia una mayor democratización de la educación superior; no obstante, impactó enormemente en las aulas universitarias, pues puso en evidencia una realidad de la cual había que hacerse cargo: el solo hecho de ampliar el acceso a la educación superior no resultaba suficiente para dejar de replicar las desigualdades de la sociedad chilena, las que, en términos educativos, comenzaban en la educación preescolar y que, sostenidas a lo largo del tiempo, provocaban desniveles formativos que dificultaban enormemente el tránsito académico de los nuevos estudiantes universitarios. Una de las variables importantes para la Facultad de Filosofía y Humanidades se relacionaba con un índice de

estudiantes de primera generación universitaria superior al 50%, lo que implicaba que estos/as estudiantes no contaban con los apoyos que tradicionalmente se asumían como base al ingreso. Este caso constituye un ejemplo ilustrativo de un fenómeno que se vive hace varios años en la educación superior en América Latina, que ha experimentado un crecimiento que ha ido desde unos 300.000 estudiantes en 1950 a cerca de 20 millones en los últimos años, con lo que se ha incrementado cada vez más la heterogeneidad del estudiantado, especialmente en lo que respecta a sus competencias de entrada, lo que redundo en una serie de desigualdades (Fernández Lamarra, 2008; Villarroel y Bruna, 2014; Espinoza y González, 2012).

Así, las nuevas necesidades que manifestaban los/as estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades impactaron de manera radical en las aulas, generando una tensión importante con los modos tradicionales de enseñanza. En términos concretos, comenzaron a aparecer índices históricos de reprobación en cursos que, si bien eran tradicionalmente difíciles, no solían presentar cifras tan altas. Por su parte, las y los docentes acusaron el impacto, manifestando sorpresa por los cambios en lo que consideraban como un “nuevo tipo de estudiante” que presentaba dificultades mayores a las usuales en su formación de base. Este fenómeno es consistente con lo que menciona la literatura nacional e internacional, que reconoce la predominancia de prácticas pedagógicas más bien tradicionales en las aulas universitarias, es decir, centradas en la enseñanza y transmisión de contenidos (García Sanz y Morillas Pedreño, 2011; Fernández y Rekalde, 2017), contexto en el cual la evaluación es asumida en términos de “la recogida fragmentada de evidencias en momentos muy puntuales y que (...) se resuelve con una sumatoria final [de] todo un proceso de trabajo del estudiante” (Margalef y García, 2017, p. 72). En la misma línea, la investigación nacional e internacional revela que, en las encuestas de evaluación docente, los y las estudiantes destacan que las prácticas de evaluación de sus docentes están dentro de los aspectos que necesitan mayores mejoras (Arredondo y Rejas, 2017; Margalef y García, 2017). En efecto, esta persistencia en aproximaciones tradicionales se evidencia como no favorable para atender las necesidades de este nuevo perfil de estudiante, pues sitúa en él/ella la responsabilidad por el éxito o fracaso de su proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, para la institución se hizo evidente que, si no acompañaba y apoyaba activamente el acceso y la permanencia de las y los estudiantes, resultaba muy difícil que pudieran mantenerse en el sistema educacional y menos aún que pudieran terminar sus carreras con éxito (ver, por ejemplo, *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 de la Universidad de Chile*). Un punto muy relevante que salió a la luz fue la necesidad de revisar y modificar los modos tradicionales de hacer docencia universitaria, pues, como se señalaba, estos modos no solían considerar una mirada centrada en los aprendizajes de los/as estudiantes, sino que se enfocaban fundamentalmente en la transmisión del conocimiento por parte de los/as docentes-académicos/as, entendidos como depositarios

de un saber del cual los/as estudiantes carecían y del que se irían apropiando a lo largo de la carrera. Si bien es cierto que este enfoque hizo crisis a partir de los nuevos ingresos propiciados por la gratuidad, en la medida en que los aprendizajes de base que se suponía habían adquirido las y los estudiantes en la etapa escolar no eran verificables para todos, esta no fue la única razón que llevó a la necesidad de revisar los métodos tradicionales de enseñanza universitaria. El enfoque centrado en el docente como depositario del saber también comenzó a perder sentido en un escenario global en que las tecnologías de la información ponen a disposición de cualquier usuario el conocimiento en la red, por lo que resulta de vital importancia contar con el criterio y la distancia crítica suficientes para poder discriminar aquello que resulta relevante respecto de lo que no es útil. El papel del docente como facilitador del aprendizaje, entonces, apareció como fundamental, pero gran parte de las y los académicos sentían que no tenían herramientas suficientes para poder transformar sus prácticas de enseñanza, enfocarse en los aprendizajes de sus estudiantes ni para abordar la diversidad del aula. Lo anterior es consistente con los hallazgos de la literatura nacional e internacional, en que se evidencia que la adopción de un modelo por competencias y los sistemas de acreditación y rendición de cuentas externa han privilegiado excesivamente los procesos burocráticos y los cambios a nivel de documentos institucionales o de las carreras; a la vez, se han debilitado las culturas internas de las unidades por el predominio de lo institucional. Como consecuencia, se evidencia un descuido de los procesos de formación pedagógica de los/as académicos/as, incluyendo en ello la evaluación (Brennan y Shah, 2000; Billing, 2004; Hansen, Geschwind, Kivistö, Pekkola, Pinheiro y Pulkkinen, 2019; Fernández Lamarra, 2008).

Con base en este diagnóstico, un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, interesados/as en mejorar sus prácticas de docencia, comenzaron a buscar instancias para perfeccionar su enseñanza. La Universidad, a través del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, comenzó en ese entonces a elaborar cursos destinados precisamente a mejorar la docencia, lo que permitió comprender los nuevos perfiles de estudiantes, revisar la propia enseñanza y contar con algunas herramientas útiles para comenzar a modificar la forma heredada de hacer docencia. No obstante lo valioso de estas iniciativas, se evidenciaban como insuficientes para las exigencias del contexto particular de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuyas características específicas implicaban desafíos que una formación dirigida desde el nivel central de la universidad no lograban cubrir. Algo similar se destaca en la investigación nacional e internacional, donde se observa que las necesidades de formación manifestadas por los/as docentes de educación superior son a menudo atendidas por medio de instancias ofrecidas desde el nivel central de las universidades (Margalef y García, 2017; Fernández y Rekalde, 2017), pero cuyos resultados y efectividad no presentan evidencia contundente, y en muchas ocasiones no se traducen en cambios en la práctica (Fernández y Rekalde, 2017). En este sentido, los procesos que se han evaluado como más

efectivos desde la literatura son más bien los que se inician en el nivel local, tienen un carácter voluntario, emergen desde necesidades y características del contexto, y se caracterizan por una lógica participativa y reflexiva a partir de talleres y de la construcción de comunidades de aprendizaje (Wehlburg, 2017; Fernández y Rekalde, 2017).

En línea con lo que señala dicha literatura, este grupo inicial de académicos y académicas, provenientes de tres programas de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades, buscó apoyo en una académica especialista del Departamento de Estudios Pedagógicos, considerando que allí podrían encontrar una formación más cercana a su realidad. Así fue como en 2017 comenzó el programa “Formación en Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior”, que continúa en el presente, y que constituye el caso que aquí se presenta para el análisis de los procesos de cambio de cultura evaluativa en educación superior. En este sentido, se trata de un caso ilustrativo de las tensiones que se viven actualmente en las culturas evaluativas universitarias, a partir de lo cual los hallazgos asociados a sus procesos de transformación pueden ser de alta relevancia para otros contextos.

METODOLOGÍA

Contexto del estudio

A partir de la problemática descrita, y de su manifestación en el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, es que emerge el programa antes señalado, como una iniciativa de colaboración entre pares. En dicha instancia participaron un grupo de académicos y académicas de los Departamentos de Lingüística, Literatura e Historia. Con ellos/as se trabajó en base al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA), que se orienta hacia un cambio de paradigma en evaluación, desde una línea formativa, que tiene como eje el uso de la evaluación en función de la mejora del aprendizaje y la enseñanza, así como la autonomía gradual de los y las estudiantes por medio de procesos de autoevaluación y evaluación entre pares (*Assessment Reform Group*, 2002). Se escogió este enfoque por tratarse de una línea largamente trabajada por el equipo que apoyó el trabajo de los/as académicos/as participantes y también por tener un mayor desarrollo en el ámbito de la Educación Superior (ver, por ejemplo, Carless, Bridges, Ka Yuk Chan y Glofcheski, 2017).

El trabajo se inició en el segundo semestre de 2017 con talleres de reflexión sobre los sentidos de la evaluación y también sobre las prácticas de evaluación de los/as académicos/as participantes. En estos talleres se trabajó en torno a los elementos centrales del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA): criterios de evaluación, escenarios de evaluación, análisis de evidencia y retroalimentación, marco en el cual los/as participantes

desarrollaron y co-evaluaron sus propias propuestas, en conexión con cada uno de estos componentes. Dada la motivación de quienes se involucraron en esta etapa, se buscó dar continuidad a este proyecto en 2018, fase que se centró en una implementación inicial piloto del enfoque EpA, con énfasis en los cursos de primer y segundo año, en que los/as académicos/as realizaban sus clases. Ello, por medio de talleres grupales de reflexión, acompañamiento al aula y trabajo independiente con retroalimentación por parte de los/as tutores/as del equipo de la académica especialista en evaluación. Dada la percepción positiva de los/as participantes en de este proceso, se decidió continuar en años siguientes con el programa, esta vez convocando a nuevos participantes y con un respaldo institucional desde el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje Universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en su línea de apoyo a la docencia, para facilitar este escalamiento y hacer sinergia con las iniciativas locales existentes.

Hasta ese punto, la evaluación positiva del proceso había sido más bien asistemática y anecdótica. Fue a partir de la necesidad de dar mayor sistematicidad y visibilidad a la evidencia asociada al proceso, que algunos/as de sus participantes, entre los cuales se encuentran los/as autores/as de este artículo, se involucraron en un proyecto de investigación que se llevó a cabo gracias a la adjudicación de fondos institucionales para estos fines. Así, el estudio aquí referido se orientó a una evaluación del efecto de estas transformaciones en el aprendizaje de los y las estudiantes y en la docencia de los/as académicos/as participantes. Ello, por una parte, permite tener evidencias que respaldan la necesidad de dar continuidad de este tipo de iniciativas y, por otra parte, busca contribuir a la todavía escasa literatura nacional acerca de procesos de innovación en evaluación en educación superior.

Diseño metodológico

En el marco de la iniciativa antes descrita, la investigación tuvo como objetivo sistematizar el efecto en los/as docentes y estudiantes que participaron en esta experiencia de innovación en evaluación educación superior, a partir del enfoque EpA, tanto en retrospectiva (desde 2017) como en un sentido proyectivo (escalamientos 2020 y 2021).

Al tratarse de una temática que todavía se encuentra en desarrollo incipiente a nivel nacional, se optó por un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que permitiera profundizar en los diversos aspectos de la experiencia, privilegiando la riqueza de los datos por sobre su generalización. En ese marco, esta investigación cualitativa se sirvió de algunas estrategias de tipo cuantitativo, con fines de enriquecimiento de los datos acerca de los resultados de la iniciativa desarrollada. La recolección de datos se efectuó contemplando dos fases: la primera de ellas se centró en la reconstrucción de la experiencia llevada a cabo desde 2017 y en el uso de sus resultados para el diseño de un proceso de

escalamiento; la segunda correspondió a la sistematización de la experiencia de escalamiento con nuevos/as académicos/as, en 2020 y 2021. En ambos casos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los/as docentes participantes, considerando a quienes se involucraron con mayor frecuencia en el proceso. Junto con ello, se seleccionó una muestra de estudiantes que hubieran participado en los cursos en los que se aplicaron innovaciones asociadas a EpA en ambas fases, contemplando una diversidad de perfiles en términos de rendimiento, género, tipo de ingreso y carreras. Los/as estudiantes participaron de entrevistas semi-estructuradas, orientadas a recoger su experiencia con la evaluación en los primeros años de su formación en general, así como en los cursos innovados en particular. Cabe señalar que en todos los casos se resguardaron aspectos de ética de la investigación, a partir del uso de consentimientos informados y de la anonimización de los datos. En total, se entrevistó a un grupo de 12 académicos/as (6 de la primera fase y 6 de la segunda, contemplando en esta última a un participante en rol de ayudante de cátedra). Asimismo, se entrevistó a un total de 5 estudiantes (2 de la primera fase y 3 de la segunda), de una muestra inicial de 12, ello debido a las dificultades de acceso que la realización del estudio en contexto de pandemia significó para la posibilidad de contactar a los/as participantes de este perfil. Estas entrevistas permitieron, de todas formas, alcanzar la profundidad esperada y contar con patrones emergentes consistentes entre los/as estudiantes que participaron.

La información obtenida se trianguló con la evidencia cuantitativa recogida en ambas fases. Para la primera fase se contempló el levantamiento de datos asociados a porcentajes de reprobación en el tiempo y a la distribución del rendimiento según las calificaciones finales, por curso y por docente. Para la segunda se levantó información acerca de los porcentajes de reprobación únicamente en los cursos innovados, considerando en ello los grupos medianos (entre 11 y 20 estudiantes) y grandes (más de 20 estudiantes), puesto que en el caso de los grupos pequeños los porcentajes podían llevar a cierta distorsión en las interpretaciones. Cabe señalar que estos datos se seleccionaron luego de haber efectuado diversos levantamientos (p.ej.: promedios según perfil de ingreso o género; resultados en encuestas de desempeño docente en el tiempo), debido a que fueron los más significativos en términos de evidencias de cambio a partir del proceso. Es complejo, por supuesto, atribuir causalidad directa en estos cambios a la formación en EpA, por lo que se considera su interpretación a partir de la triangulación con los datos cualitativos.

Dado que la investigación acerca de transformaciones en evaluación en educación superior a nivel nacional es todavía escasa, se consideró pertinente utilizar de forma abierta e inductiva los datos derivados de las entrevistas, para ir construyendo gradualmente la relación entre la innovación y el aprendizaje de los y las estudiantes. Así, se trabajó con análisis de contenido de tipo inductivo, considerando la producción sucesiva de categorías, partiendo por la codificación abierta, que funcionó como base para la codificación axial y luego selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Para el caso de los datos cuantitativos, se realizó un nivel de análisis de estadística descriptiva para aquellos años para los cuales se logró tener acceso a la información, considerando la comparación de datos en el tiempo (p.ej.: cursos de un/a mismo/a docente antes y después de la innovación; porcentajes de reprobación de un mismo curso antes y después del proceso de transformación), así como los datos de cada curso particular. Principalmente, se trabajó con datos asociados a las calificaciones finales de cada curso.

Finalmente, se trabajó en el levantamiento de interpretaciones orientadas a la triangulación de todos los datos y su análisis, para poder establecer conclusiones acerca de la forma y el grado en que esta transformación en evaluación favorece la docencia universitaria y el aprendizaje de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que se ven en mayor desventaja.

A continuación, presentamos una síntesis de aquellas evidencias que resultaron más sobresalientes en términos de lo que se observa en los procesos evaluativos y sus efectos, contrastando lo que emerge antes del programa y después de su implementación en la práctica. En particular, los resultados que aquí se presentan buscan responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales transformaciones que se observan en la docencia universitaria a partir del trabajo con EpA? ¿Qué cambios relevantes ocurren en la experiencia de los/as estudiantes a partir de las innovaciones implementadas?

PRINCIPALES RESULTADOS

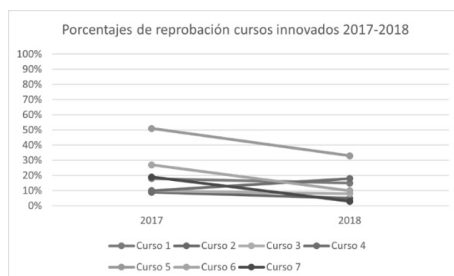
Una mirada inicial a los datos: porcentajes de reprobación y distribución del rendimiento

Como un primer acercamiento a los datos, presentamos en esta sección aquellos resultados de la línea cuantitativa del proyecto que resultaron relevantes para los objetivos de la investigación. En primer lugar, tal como lo evidencia el gráfico 1, con excepción de un caso, en todos los cursos innovados por medio de EpA durante la Fase 1, para los cuales se contaba con datos 2017 y 2018, se observa una disminución en los porcentajes de reprobación. En todos estos casos se trata de un mismo curso y un/a mismo/a docente, por lo que es posible atribuir cierta incidencia de los procesos de innovación realizados en esta disminución de la reprobación, dado que no se trataría de características del docente o del curso las que estarían generando la diferencia.

Los casos más significativos están entre un 16% y 18% menos de estudiantes reprobados solamente en el lapso entre 2017 y 2018, año este último en el cual las transformaciones se estaban llevando a la práctica. Asimismo, cuando se analizan aquellos casos en los cuales, como se señalara en el diagnóstico presentado en la introducción, la reprobación resultaba históricamente preocupante, hay cambios significativos a partir

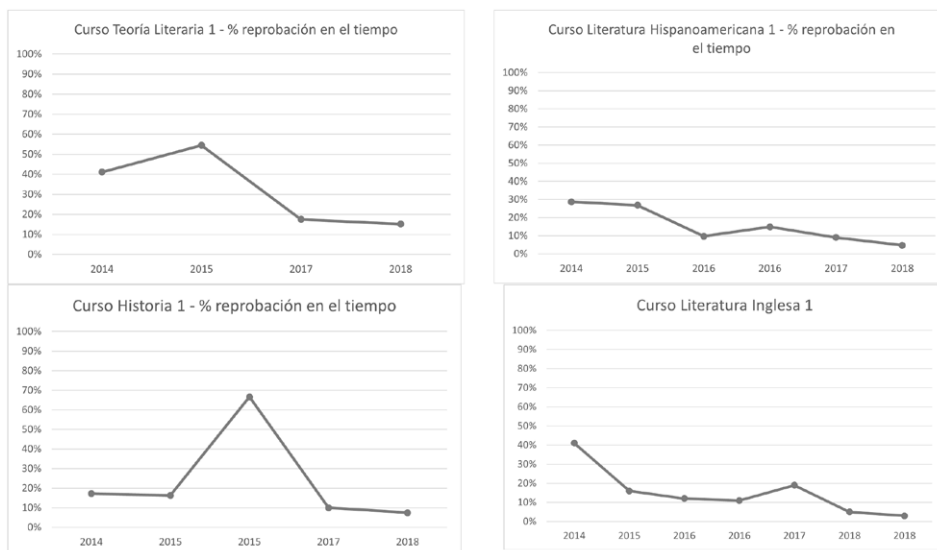
de la introducción del nuevo enfoque en las prácticas evaluativas. Así lo ilustran los siguientes gráficos (gráficos 2, 3, 4 y 5).

Gráfico 1. Porcentajes de reprobación cursos innovados 2017-2018.



Elaboración propia

Gráficos 2, 3, 4 y 5. Porcentajes de reprobación en el tiempo en cursos con alta reprobación histórica.



Elaboración propia

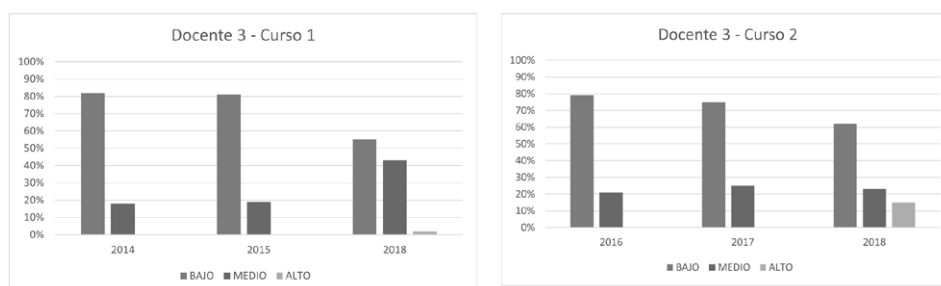
Los cuatro gráficos antes presentados dan cuenta de una tendencia similar: la reprobación en las aplicaciones 2014 y 2015 es alta, llegando a niveles preocupantes en algunos casos, períodos en los cuales los cursos estaban a cargo de docentes que no participaron de la innovación en EpA o que fueron compartidos entre algunos/as de estos académicos/as y algún/a colega no involucrado en la innovación. Esto cambia a partir de las aplicaciones 2016 (para los casos en que se cuenta con datos de dicho año) y 2017, fase en la cual los

cursos ya estaban a cargo de los/as académicos/as que se sumaron al programa EpA, aunque sin que se aplicara todavía el enfoque en la práctica. Como se puede observar, con estos docentes la reprobación disminuyó, lo que da cuenta de la importancia del perfil de estos/as docentes, independientemente de la innovación. Pese a ello, en todos los casos la reprobación disminuyó todavía más en 2018, cuando ya se pusieron en práctica las estrategias de EpA, lo que da cuenta de una combinación del perfil docente y el proceso de formación, como factores relevantes.

Para el caso de los cursos de escalamiento 2020 y 2021 (Fase 2), con un nuevo grupo de académicos/as que se integró a la innovación, si bien no se tuvo acceso a los datos longitudinales, sí es posible señalar que el porcentaje promedio de reprobación en los cursos medianos o grandes con innovación fue de 3%. El rango en estos cursos permaneció aproximadamente entre un 0 y un 10% de reprobación, con solamente un curso que tuvo un 14%. En este sentido, se puede señalar que estos datos de los cursos de escalamiento robustecen aquellos que se presentaron para la fase 2017-2018.

Un segundo dato relevante del análisis cuantitativo, y que viene a reforzar lo ya señalado sobre la reprobación, emerge cuando se analiza la distribución de los resultados finales con base en el rendimiento, para los cursos innovados en la Fase 1. Para ello, se agruparon las calificaciones finales de los/as estudiantes en tres categorías, en escala ascendente de 1,0 a 7,0: rendimiento bajo (B = inferior a 5,0), rendimiento medio (M = entre 5,0 y 5,9) y rendimiento alto (A = 6,0 a 7,0). Cuando se observa este dato por docente, hay algunos casos en que los cambios son evidentes, como los de *Docente 3*, *Docente 4* y *Docente 5*. Los gráficos 6 y 7 muestran dos de los cursos innovados de *Docente 3*, en que se observa en ambos casos que, previo a la transformación, no existían rendimientos altos, con la mayoría de los y las estudiantes ubicada en el nivel más bajo del espectro. A partir de 2018, aparecen algunos rendimientos altos y se observa una disminución de estudiantes de rendimiento bajo, así como un aumento de aquellos que se sitúan en un rendimiento intermedio.

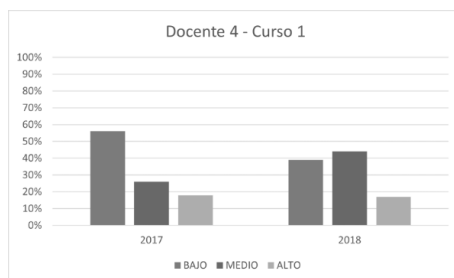
Gráficos 6 y 7. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 3.



Elaboración propia

Algo similar se observa en el gráfico 8, que muestra lo sucedido en el curso innovado a cargo de *Docente 4* en el tiempo. En este caso, el cambio radica en un mayor porcentaje de estudiantes que presenta un rendimiento medio, acompañado de una disminución de estudiantes en el rango más bajo.

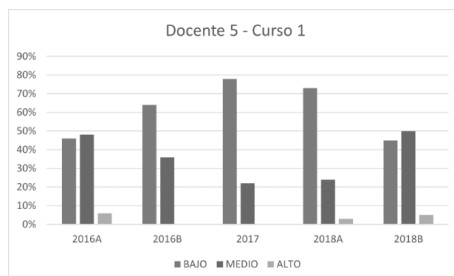
Gráfico 8. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 4.



Elaboración propia

Finalmente, se observa una trayectoria similar en el curso innovado de *Docente 5* (gráfico 9), aunque con un dato que habría que profundizar con respecto a una de las aplicaciones de su curso en 2016, que presenta resultados similares a una de sus aplicaciones 2018, con una distribución en la cual los rendimientos bajos abundan y los rendimientos altos se vuelven ausentes, lo que se fue transformando a partir del año en que se aplicó EpA. Hay dos casos de docentes cuyas distribuciones no se comportan de acuerdo a la expectativa, ya que en algunos casos aumenta su cantidad de estudiantes en rendimiento bajo, aspecto que sería necesario profundizar para comprender mejor las causas de estos hallazgos; pese a ello, en ambos casos los porcentajes de reprobación tienden a disminuir, por lo que es posible que en estos cursos exista una mayor variación entre estudiantes que se encuentran bajo el 4,0 (nota mínima de aprobación) y aquellos que estarían sobre esta calificación, diferencia que para efectos de este análisis quedó invisibilizada, al integrar ambos rangos de notas en la categoría de rendimiento bajo (inferior a 5,0).

Gráfico 9. Distribución rendimiento estudiantes en el tiempo Docente 5.



Elaboración propia

Como es de suponer, los datos no indican que actualmente no exista reprobación o rendimientos bajos, pero se observan cambios relevantes en este sentido, que mejoran los aspectos señalados como preocupación en la introducción; dichos cambios se observan incluso cuando la innovación se estaba recién comenzando a aplicar, de manera que sería interesante observar qué sucede en el tiempo, cuando EpA ya se constituya en una práctica más profundamente arraigada en la cultura evaluativa de la Facultad. Cabe señalar que, cuando se realizaron los primeros análisis cuantitativos del proyecto, que contemplaban posibles tendencias de rendimiento promedio que dieran cuenta de un particular efecto de la transformación en determinados perfiles de género, ingreso y procedencia en formación secundaria, no se observaron diferencias significativas. En este sentido, se podría interpretar, a la luz de los datos aquí presentados, que se trata de una iniciativa que resulta beneficiosa con independencia del perfil del estudiante.

Para una mejor comprensión y profundización, los datos aquí presentados deben enriquecerse con aquello que emergió de la línea cualitativa de este estudio, a partir de la visión de los/as académicos/as y estudiantes que participaron del proceso. Las siguientes secciones apuntan a aportar con estas percepciones.

La perspectiva de los/as docentes participantes

En esta sección se presentan los principales hallazgos derivados de las entrevistas a los/as docentes participantes, tanto de la Fase 1 como de la Fase 2. Se los aborda en conjunto, puesto que los resultados fueron altamente consistentes entre ambos grupos, y se señalan diferencias puntuales cuando corresponde. Un primer eje de estos resultados, como se anunció en relación con los datos cuantitativos, se vincula con un perfil de los/as docentes que participan de la iniciativa, quienes muestran una predisposición hacia transformaciones que vayan en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes, lo que se reafirma por el carácter voluntario de su participación en el programa. Entre las motivaciones que señalan los/as académicos/as que participan del programa, se encuentra la necesidad de dar sistematicidad a ciertas prácticas y/o conocimientos previos en evaluación, además de curiosidad por conocer un enfoque que perciben como novedoso. Junto con ello, manifiestan su disconformidad con la cultura evaluativa centrada en la calificación, señalando que les genera conflictos en su práctica, ya que va en contra de su valoración de la evaluación como vinculada al proceso de aprendizaje. Además, se trata de docentes que tienden a buscar una relación más cercana con sus estudiantes, aspecto que valoran, y que quieren enriquecer por medio de cambios e innovaciones en la evaluación. Finalmente, como un punto específico de aquellos docentes que se sumaron posteriormente a la iniciativa (escalamiento), aluden también a que los motivó escuchar a sus colegas participantes, ya

que se referían a la experiencia en el programa como algo positivo. Así lo ilustran algunos fragmentos de las entrevistas:

Yo creo que es una necesidad, la verdad. Una necesidad que siempre había intuido como profesora, de que hubiese mayor coherencia entre el desarrollo de mis cursos y la manera de evaluar esos aprendizajes que yo esperaba lograr con los estudiantes —o en los estudiantes, más bien— y que resultara logrado de una manera más natural en el desarrollo del curso. Yo creo que eso era, a manera general, lo que busqué en un principio en el programa (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

(...) hay ciertas formalidades que no me gustan, que me complican y que tienen que ver con las notas. A mí me interesa mucho más que aprendan a que cumplan con una estructura rígida y que se aprendan las cosas de memoria, sino que trabajen y que aprendan (entrevista docente, Historia, Fase 1).

[...] una vez que me enteré de qué iba el trabajo que estaba haciendo este equipo, claro, me interesé. Porque entendía que estaba esa interfaz que me parecía importante desde el punto de vista práctico (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

Como se observa en estas citas, representativas de los patrones emergentes en los datos, se trata de docentes que tienen una predisposición crítica y autocrítica con respecto a las prácticas más tradicionales en evaluación; que ya habían tenido aproximaciones experimentales en lo evaluativo de manera más intuitiva, a partir de lo cual deciden buscar un conocimiento más sistemático, especialmente cuando escuchan que otros colegas ya lo están trabajando, y que ven la evaluación en función de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, entendido como un proceso. Estos hallazgos complementan lo señalado en cuanto a los datos cuantitativos, con respecto a un estilo docente que tiene cierta incidencia en la forma en que se asume la evaluación en los cursos y que genera una mayor disposición a embarcarse en procesos de transformación en este ámbito. No obstante lo anterior, precisamente el perfil docente levanta nuevas preguntas y preocupaciones entre los/as participantes, pues entre los obstáculos para la transformación se alude a la cultura evaluativa predominante en su espacio de trabajo y a la resistencia de otros colegas, quienes no presentan una predisposición a revisar sus propias prácticas evaluativas y centran su trabajo más en la enseñanza que en garantizar que todos/as los/as estudiantes aprendan. La siguiente cita es ilustrativa de estas inquietudes:

Mira, es difícil llegar a una propuesta fija, porque es muy variopinto el ecosistema acá. Hay muchos profes que no están por la labor de cambiar nada, tal como lo hacen está

muy bien, y qué viene otro a decirte lo que hay que hacer o lo que no hay que hacer. Bueno, cada vez quedan menos de este tipo de profes, pero los hay. Luego están este tipo de profes a los que realmente no les interesa, no les interesa tener perfeccionamientos de tipo pedagógico o de herramientas pedagógicas, en general. No lo ven como algo necesario (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

De ello se derivan preocupaciones respecto de cómo sumar a más académicos/as a este proceso de transformación y cómo hacer más generalizada la práctica desde este enfoque. Ello porque, de lo contrario, y como se verá más adelante, para los/as estudiantes persiste una vivencia contradictoria de su proceso de aprendizaje y evaluación, al encontrarse con culturas evaluativas diferentes, dependiendo del docente que esté a cargo de cada curso. Una posible vía de motivación para el cambio sería la vinculación del programa con procesos de certificación que redunden en beneficios para la calificación académica que afecta a los/as docentes, así como la generación de políticas institucionales que favorezcan cambios más generalizados en este sentido. Además, se alude a la necesidad de facilitar condiciones y tiempos para asistir a las sesiones y a la importancia de reforzar y visibilizar los aspectos positivos y prácticos de la formación, incluyendo en ello la experiencia de los pares que ya trabajan con el enfoque. Esto último ayuda, según los/as participantes, a bajar la ansiedad que pudiera generar la perspectiva del cambio.

Un segundo ámbito de hallazgos en torno a las percepciones de los/as docentes, dice relación con los cambios positivos que el trabajo con el enfoque EpA genera en los/as docentes y en sus estudiantes. Con respecto a las transformaciones que se dan en la docencia, un primer punto que destaca de los datos analizados se vincula con la forma de relacionarse con los/as estudiantes. A partir del trabajo con EpA, se transita a un centro en el trabajo de los y las estudiantes y su progresión, se dialoga y se los escucha más, teniendo mayor conciencia acerca de su diversidad, sus intereses y experiencias, lo que motiva una mayor participación, desde estrategias como la retroalimentación entre pares. Asimismo, se generan cambios en la autopercepción e identidad de los/as docentes, que asumen su labor con mayor flexibilidad y apertura, lo que les permite ir mejorando su enseñanza durante el proceso y favoreciendo una aproximación reflexiva a su trabajo, lo que se incrementa al contar con espacios de diálogo y reflexión colectiva con sus pares. A ello se suma un ejercicio de la docencia que resulta más gratificante, al enseñar desde los sentidos de la disciplina y ver los avances en el aprendizaje de los/as estudiantes, sin tener que abandonar aquello que consideran relevante ni ver afectada su libertad de cátedra, dado que el enfoque permite adaptaciones. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de estas percepciones:

[...] van a estar los conocimientos centrales y el resto va a ser un acompañamiento, una guía para que los alumnos desarrollen su propio aprendizaje. Es decir, dejar cada vez más

el proceso también en manos de ellos. Y yo entregar herramientas [...] Es como difícil un poco deshacerse de las clases convencionales, pero que no todo el semestre se trate de eso (entrevista docente, Lengua y Literatura Inglesa, Fase 2).

[...] yo creo que me siento mejor profesora ahora. Lo cual no quiere decir que me sienta una gran profesora, pero creo ser mejor profesora ahora de lo que era hace cinco años, o diez años. Y de eso también tiene que ver la experiencia, pero sin duda que EpA ha contribuido. Y creo también que, en parte, disfruto más. A mí siempre me ha gustado mucho enseñar, pero creo que EpA me ha permitido tener una comunicación y tener este feedback justamente mayor con respecto a los estudiantes, que es gratificante (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

Así, estas transformaciones en la docencia por medio de EpA generan una práctica de aula diferente, que los/as participantes caracterizan aludiendo a una mayor claridad acerca de los sentidos que guían el proceso, a través de criterios compartidos y transparentes, y a un clima de aula en que prima una mayor confianza en la relación docente-estudiantes, al estar el centro en apoyarlos en su proceso. Junto con ello, la concepción del saber disciplinar se modifica, al enfocarse en el trabajo con aprendizajes centrales, más que en contenidos, generándose mayor coherencia entre objetivos y prácticas evaluativas. Asimismo, los/as participantes aluden a una práctica evaluativa con mayor sustento teórico, que les permite ampliar y fortalecer su visión, pasando del foco en el producto al énfasis en el proceso y siendo capaces de diversificar mayormente sus prácticas de evaluación.

Con respecto a los cambios que observan en los/as estudiantes, hubo consistencia con aquello que relataron los/as entrevistados/as de este perfil, por lo que se los aborda en la siguiente sección, como una forma de complementar las visiones de docentes y estudiantes, visibilizando su coherencia.

Un último conjunto de hallazgos relevantes se asocia a aquello que los/as docentes valoran acerca de la forma en que se dio el proceso de formación en EpA. Dentro de los aspectos más valorados en este sentido se encuentra el acompañamiento al aula, que implicaba también una sesión previa a la observación de clases para preparación conjunta, además de una sesión posterior de retroalimentación y la socialización de la experiencia en talleres con el grupo completo. Otro aspecto altamente valorado dice relación con la posibilidad de contar con un espacio de trabajo y reflexión colectiva entre pares, a lo que se agrega en los procesos de escalamiento la importancia de contar con la perspectiva de colegas que ya han avanzado en estas transformaciones, lo que les aportó con sus experiencias en la práctica. Finalmente, un punto que rescatan los/as entrevistados/as alude al enfoque práctico de la formación, en el sentido de que todos los elementos teóricos se plantearon en conexión con estrategias que se iban probando en la práctica, desde una lógica experimental, lo que permitía comprobar su funcionamiento. En este sentido, las y

los participantes aluden a una amplia superación de las expectativas que tenían al inicio de su formación. A continuación, se presentan algunos fragmentos que ilustran estas percepciones compartidas:

Yo creo que tuvo que ver sobre todo con el manejo en la sala de clases. Con haberme visto ahí cómo operaba con los estudiantes, y las dinámicas que se armaban, en fin. Por eso insisto que este tema del acompañamiento, si bien no puede ser en todas las sesiones, sea mantenido en el tiempo (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 1).

Fue muy buena la combinación de las dimensiones más teóricas, con escuchar las experiencias de colegas, muchas de las cuales llevaban más tiempo y habían incorporado esto más claramente en sus cursos. [...] La verdad es que ha sido un buen trabajo, constante a lo largo del tiempo, y que igual a mí me ha sorprendido mucho cómo las colegas, sobre todo mujeres que llevan harto tiempo en esto, cómo lo siguen haciendo e insisten en cómo siguen aprendiendo, y siguen trayendo cosas (entrevista docente, Lengua y Literatura Hispánica, Fase 2).

En síntesis, las percepciones de los/as académicos/as refieren una experiencia positiva tanto del proceso de formación como de sus efectos en la docencia y en los/as estudiantes. Por supuesto, los/as participantes también distinguen temores, obstáculos y desafíos, entre ellos, los ya mencionados acerca de la cultura evaluativa predominante en su entorno y en los/as estudiantes, así como la necesidad de que se generen de condiciones que favorezcan la participación en este tipo de espacios.

La perspectiva de los y las estudiantes participantes

Los hallazgos asociados a las entrevistas con estudiantes se agrupan en dos grandes focos: *el agobio del ingreso y una cultura evaluativa en proceso de cambio*. Estos focos buscan sintetizar los aspectos más relevantes que emergieron del análisis, además de conectarlos con aquellos que ya se han abordado con base en los datos cuantitativos y los derivados de las entrevistas a académicos/as. El primer foco busca dar cuenta del proceso de transición que sufren los/as estudiantes en su ingreso a la educación superior y aquellos elementos que caracterizan la cultura evaluativa con la que se encuentran. El segundo foco busca dar cuenta de la experiencia de estos/as estudiantes en el marco de los cursos con innovación EpA, en función de rescatar cómo ellos/as viven estos procesos de transformación.

El agobio del ingreso

Los/as estudiantes participantes expresan tener altas expectativas al ingresar al sistema de educación superior, específicamente por la especificidad que suponen en los conocimientos disciplinarios. Esta expectativa contrasta con la experiencia formativa de su Enseñanza Media, en que, según indican, destacan evaluaciones de poca profundidad disciplinar, ejercicios más bien memorísticos y rutinarios en que no se ponen en juego habilidades más complejas. Al enfrentarse al nuevo escenario, destacan el conocimiento experto de sus profesores y profesoras, aunque al mismo tiempo ello hace visibles las deficiencias de sus trayectorias educativas. Las diferencias de entrada son enfrentadas en desigualdad de condiciones, señalan, lo que les provoca angustia. En las entrevistas, es posible reconocer al menos dos dificultades: por un lado, carencias en sus propias formas de estudiar, donde la demanda de un mayor tiempo de dedicación se hace agobiante y, en segundo lugar, una sensación de mayor responsabilización por su propio aprendizaje. Los siguientes fragmentos ilustran la manera en que los/as estudiantes viven este proceso de transición, específicamente en lo que refiere a la cultura evaluativa que promueven los/as docentes que no trabajan desde la lógica de EpA:

[...] con el profesor [...] eran clases muy expositivas, pero la exposición a veces no era muy clara. Como que costaba entender un poco a dónde iba el profe con las explicaciones que nos daba en clase. Y eso igual de repente... generalmente, se traducía en que en las pruebas no sabíamos qué iba a evaluar, y cuando llegábamos a la prueba, como que había muchas cosas distintas, no entendíamos la relación con los contenidos (entrevista estudiante, Fase 1).

[...] sus clases eran bacanes, pero la forma de evaluar era demasiado brígida [difícil] y todos llegábamos con dolor de guata a las evaluaciones, porque creo que eran dos clases semanales y una era de evaluación, entonces era un test rápido, pero el test eran cosas demasiado específicas de textos que la mayoría eran en inglés, entonces había compañeros que nunca habían leído en inglés y si tú no respondías con cita textual lo tenías malo (entrevista estudiante, Fase 1).

Se observa que los/as estudiantes se enfrentan a una cultura evaluativa caracterizada por una falta de claridad en los sentidos con que se trabaja el conocimiento y en la relación entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa. Junto con ello, predomina la idea de la evaluación como hito o producto, que genera sensaciones de ansiedad por falta de claridad, así como una percepción de dificultad excesiva. Finalmente, las citas dan cuenta de una práctica docente que no contempla la heterogeneidad de las habilidades

y conocimientos previos de los y las estudiantes, pues se asume que el/la estudiante es el único responsable por su propio proceso y, por consiguiente, por su propio éxito o fracaso.

Sobre este escenario, los/as estudiantes recomiendan realizar procesos de “nivelación”, ya que las diferencias de entrada marcan la experiencia de primer año. Una segunda observación alude a generar procesos comunes entre las diversas carreras o disciplinas en el ejercicio evaluativo, dado que reconocen diferencias marcadas en las formas de evaluar, tanto dentro de cada carrera como entre carreras. Por ejemplo, en el caso de los/as estudiantes de Historia y Literatura, destacan el énfasis en el desarrollo argumental por medio de evaluaciones tipo ensayo, mientras que en el caso de las evaluaciones de la disciplina lingüística, destacan el uso de pruebas de conocimientos específicos, donde el miedo al error es una característica predominante:

[...] estas pruebas eran súper estresantes [...] todos andábamos estresados por las pruebas de lingüística, era mucho más estresante el tipo de prueba que podíamos tener en lingüística por eso, porque era súper sincrónica la prueba, era en el momento. En cambio, en literatura tenías más que pensar y formar las ideas (entrevista estudiante, Fase 1).

A pesar de las diferencias señaladas, un lugar común entre los/as entrevistados/as es la relación asimétrica entre evaluador y evaluado, ya que expresan sentirse en tensión por ser evaluados por un/a especialista. A ello se agrega lo antes dicho acerca de la predominancia de una práctica evaluativa concentrada en un hito o producto calificado, con poca claridad acerca de los criterios de evaluación y sin consideración de evaluaciones formativas a lo largo del proceso.

Una cultura evaluativa en proceso de cambio

En las entrevistas, los/as estudiantes se refieren a la forma en que, tras el choque de primer año, van ajustando sus hábitos y desarrollando habilidades que les permiten mantener su continuidad de estudios, al menos para aquellos/as que no son eliminados en el proceso. Las prácticas de los/as académicos/as que participaron de la innovación en EpA son valoradas por los/as estudiantes que se formaron en estos cursos de primer y segundo año, ya que funcionaron como estrategias que les ayudaron a ir ajustándose al nuevo escenario. Entre las estrategias destacadas se identifica la capacidad de mantener el foco de la clase y dar seguimiento al curso, como se ilustra a partir de los siguientes extractos:

Me acuerdo de que la profe era muy sistemática, primero intentaba ir al paso de los textos de bibliografía crítica que estábamos leyendo, como tratando de ver el curso, a qué

velocidad estábamos leyendo nosotros, para adecuarse a eso, pero también como que se daba la instancia en que había digresiones, de nosotros o de parte de ella, de tocar temas que no estaban directamente relacionados con lo que estábamos viendo. Y en general como que eso hacía que fuera muy dinámica la clase (entrevista estudiante, Fase 1).

Bueno, la profe [...] nos hacía un calendario y además nos posteaba constantemente en [la plataforma virtual] U-cursos y nos iba, bueno, no sé si controlando es la palabra, pero sí constantemente guiando respecto al seguimiento del curso. Entonces uno estaba constantemente pendiente de eso y en la medida que uno está pendiente también uno no lo olvida, por así decirlo (entrevista estudiante, Fase 2).

Otros elementos que se identifican como positivos son la cercanía y la capacidad dialogante de estos/as profesores/as, tal como se observa en los siguientes extractos de entrevistas:

[...] a nosotres nos daban ganas de participar y de levantar la mano, y de conversar con la profe, entonces se daba una dinámica muy bacana en ese sentido, como dialogante. Y el uso de preguntas en clases responden a lo mismo, porque de repente ponían preguntas [en evaluaciones calificadas] que en clase habíamos dialogado, entonces uno ya se sentía con la discusión hecha y retomaba apuntes y, no sé, a mí me pasaba que cuando no estaba de acuerdo con lo que un compañero decía lo ponía en la prueba y se puede reflexionar sobre este texto lo siguiente, pero hay que contextualizar, entonces ahí un poco yo retomaba la discusión que habíamos tenido en clase en la prueba y lo continuaba de mi perspectiva. Y después cuando tenían la nota las profes entregaban las pruebas y hacían una retroalimentación muy, muy general como “ya, estos son los puntos bajos del curso, esto lo que debes mejorar” (entrevista estudiante, Fase 2).

A ver, de primer año, el segundo semestre tuve [nombre del curso] con la profe [nombre de la profesora]. Claro, en ese ramo ella es súper pedagógica, tuvimos que hacer un trabajo sobre La Araucana pero claro, la profe evalúa no solamente tus conocimientos sobre el tema, sino que también tu opinión y tu análisis, el análisis tuyo, súper personal. Entonces, fue un grupo, me recuerdo que la pasamos bien porque claro, éramos nosotros hablando sobre las temáticas de La Araucana y eso, yo recuerdo que fue entretenido (entrevista estudiante Fase 1).

Se refuerzan, entonces, los hallazgos ya presentados con respecto a cierto estilo de docencia que favorece el trabajo con EpA. Además, se trata de percepciones consistentes con las señaladas por los/as docentes entrevistados/as en torno a los cambios que declaran observar en sus estudiantes: más participativos, más motivados, con mayor claridad

acerca del sentido de lo que se está evaluando, con una mayor seguridad acerca de la forma en que se van apropiando de las temáticas trabajadas, que valoran las prácticas de retroalimentación y la relación de mayor confianza que se da con el/la docente. Esta consistencia se puede apreciar en las siguientes citas de entrevistas a docentes:

[...] si lo haces bien, si les fortaleces y le haces una retroalimentación positiva, les das seguridad a los estudiantes. [...] Sienten que lo están haciendo bien (entrevista docente, Historia, Fase 1).

[...] Ellos mismos se dan cuenta de cuándo no lo están logrando o cuándo tienen que repetir, reproducir algún patrón de entonación. [...] Lo hacen solos y se autocorrigien ahí mismo en la sesión (entrevista docente, Lengua y Literatura Inglesa, Fase 2).

También se confirma el hallazgo asociado a que estas prácticas evaluativas generan mayor confianza en los/as estudiantes y, con ello, mejores desempeños. En particular, el uso de rúbricas es reconocido como un instrumento que favorece el desempeño en sus evaluaciones y una mayor conciencia sobre el aprendizaje, tal como lo ilustra el siguiente fragmento:

[...] a mí me ha ayudado, porque es una pauta al final y que también esa rúbrica después te la entrega; tú hiciste el trabajo, te la entregan y tú puedes ver las falencias que tuviste en el trabajo (entrevista estudiante, Fase 1).

Junto al uso de rúbricas para compartir criterios, se valora que se les evalúe de distintas formas: pruebas, ensayos, proyectos de investigación, entre otros, junto con trabajos prácticos que se van desarrollando en cada clase, y también la manera en que van conectando los contenidos del curso con fenómenos de su presente y contexto. A la par, los/as estudiantes reconocen que este tipo de evaluaciones desarrollan otras habilidades, como el procesamiento de información, la construcción de una postura personal, habilidades relacionadas con el trabajo con sus pares. Así lo ilustra el siguiente extracto:

[...] Y otra práctica que encontré positiva era en literatura con la profesora [nombre de la profesora]. Que ella lo que hace es que nos muestra unos libros, unos textos, y tenemos que hacer classwork, que es cuando hacemos un pequeño mini ensayo, y eso se acumula, y después hacemos o un ensayo grande, o una presentación oral. Y lo encuentro súper bueno, porque llevamos el hilo de la clase sin pensar que estamos leyendo como un libro que no nos importa, porque además nos daba a elegir entre los libros que podíamos escoger. Porque nos daba dos libros o textos y nosotros escogíamos cuál queríamos hacer (entrevista estudiante, Fase 2).

Otro elemento destacado por los y las entrevistados/as es el uso de criterios de evaluación que ponen foco en los aspectos importantes del curso, junto con la práctica de retroalimentación tanto en clases como en las entregas de trabajos o pruebas. Así se reconoce en el siguiente ejemplo:

Ya después en la entrega de notas, muy en particular a mí se me hace muy raro porque [nombre de la profesora] en los comentarios pone cosas muy dulces, porque hay profes que te destruyen en los comentarios y [nombre de la profesora] los pone de forma amable también. Te dice hay que mejorar aquí... Y no es condescendiente tampoco, y eso igual lo valoro mucho, no es condescendiente, solo es amable. Entonces nos pone los comentarios de cierta forma tal que veamos los errores y entendíamos que solo son errores y los podemos mejorar (entrevista estudiante, Fase 2).

Estos hallazgos, por lo tanto, robustecen aquellos que se presentaron en las secciones anteriores, en términos de mostrar la forma en que los/as estudiantes que participan de los cursos innovados tienen una mejor experiencia en su proceso de transición, gracias a prácticas de evaluación que viven como positivas y beneficiosas para su permanencia y mejora continua a lo largo de la carrera.

COMENTARIOS FINALES

Los resultados aquí presentados dan cuenta de un proceso de transformación positivo tanto para docentes como para estudiantes, capaz de generar una mayor justicia evaluativa frente a la creciente diversidad en el ingreso a la educación superior. Ello, porque logra tender un puente entre académicos/as y estudiantes, especialmente en los primeros años de enseñanza universitaria, donde la distancia parece jugar en contra del aprendizaje. Esta distancia se acorta cuando la evaluación se ejerce desde la claridad y en conexión con un sentido para el aprendizaje, cuando se practica en el marco de un ambiente de confianza, sin miedo al error y con alta participación; cuando no se orienta hacia la transmisión de contenidos, sino hacia la generación de aprendizajes duraderos y significativos. Además, el aprendizaje se facilita cuando hay una autonomía creciente de los y las estudiantes a partir de su participación en la evaluación y de una retroalimentación clara, dándoles la posibilidad de revisar sus trabajos y de entender el propio desempeño. Se enfrenta el proceso, en suma, desde una diversificación del trabajo en aula, lo que permite a todos/as demostrar aprendizaje e ir avanzando en el desarrollo de habilidades centrales para sus carreras. Como consecuencia, hay una mejora tanto en la autoestima académica de los/as estudiantes, como en la percepción de los/as docentes como sujetos con agencia, cuya práctica se vuelve más gratificante e incidente. Cuando se cruza esta experiencia con los

datos de reprobación y rendimiento, es claro que se trata de un camino pertinente para superar el diagnóstico crítico en torno al fracaso de los/as estudiantes en sus primeros años de estudio.

Para que este tipo de transformaciones pueda ocurrir, sin embargo, es necesario considerar un marco de política nacional e institucional que las favorezca. Dos líneas de orientaciones emergen en este sentido: por una parte, a nivel institucional parece necesario seguir promoviendo iniciativas de mejora de la docencia, aunque transitando desde un modelo centralizado a uno que privilegie la reflexión y transformación a nivel local e interno de cada unidad, desde una mirada contextualizada y en el marco de comunidades de aprendizaje, proveyendo desde el nivel central los apoyos de patrocinio y recursos que permitan la existencia de estos procesos locales. Por otra parte, y en un nivel macro, es relevante revisar las actuales políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior, en función de mover el foco que los sistemas de *accountability* de mercado han puesto en el cumplimiento de indicadores externos, para transitar, tal como lo respalda la evidencia nacional e internacional, hacia cambios que surjan desde lo local hacia lo institucional y que se asocien a procesos voluntarios y graduales, de manera que se generen mejoras profundas y genuinas que favorezcan procesos evaluativos social y pedagógicamente más justos.

REFERENCIAS

- Arredondo, Enmanuel y Rojas, María Fernanda (2017). “La evaluación desde una perspectiva institucional: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 19-36). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. The Nuffield Foundation.
- Billing, David (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113–137.
- Brennan, John y Shah, Tarla (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331–349.
- Carless, David; Bridges, Susan; Ka Yuk Chan, Cecilia y Glofcheski, Rick (eds.) (2017). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. London: Springer.
- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, XLI (2) (162), 87-109.
- Fernández Lamarra, Norberto (2008). “Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional”. En: Ana Lucía Gazzola y Sueli Pires (coord.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe* (pp. 59-105). Caracas: NESCO-IESALC.

- Fernández, Idoia y Rekalde, Itziar (2017). “Prácticas para no perder el rumbo: la Universidad desde la Globalidad”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 49-68). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- García Sanz, Mari Paz y Morillas Pedreño, Laura Raquel (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 113-124.
- Hansen, Hanne Foss; Geschwind, Lars; Kivistö, Jussi; Pekkola, Elias; Pinheiro, Romulo; Pulkkinen, Kirsi (2019). Balancing accountability and trust: university reforms in the Nordic countries. *Higher Education*, 78, 557– 573.
- Margalef, Leonor y García, María Dolores (2017). “Facilitar la Evaluación de los Aprendizajes desde un contexto institucional”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 69-82). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Wehlburg, Catherine (2017). “El futuro de la evaluación transformadora en Educación Superior”. En: José Miguel Garrido, Andoni Arenas, David Contreras (eds.). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 109-119). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

