

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EVALUATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Ana María Vásquez Aqueveque*, Walter Andrés Mondaca Gálvez**,
Domingo Vega Toro***, Cesar Andrés Rivera Núñez****, Pamela Labra Godoy*****,
Laura del Carmen Vega Guerrero*****

Resumen

Estudio que analiza las prácticas evaluativas realizadas por docentes de educación terciaria. El objetivo es analizar “cuál es el propósito de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” que declaran los académicos y precisar los procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar aprendizajes. Se recabó información a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas; además, se analizó la sección de evaluación señalada en los programas de las asignaturas que imparten los académicos participantes en el estudio.

* Dra. en Educación, Magíster en Enfermería, Enfermera, Universidad de La Serena email: amvas@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9680-6508>.

** Magíster en Pedagogía en Educación Superior, Ingeniero Constructor, Universidad de La Serena, email: wmondaca@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8775-1218>

*** Magíster en Ingeniería Industrial, Ingeniero civil Industrial, Universidad de La Serena, email: dvega@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3250-5719>

**** Magíster en Psicología, Psicólogo, email: cesar.rivera.nu@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1376-462X>

***** Dra. en Educación, Magíster en Investigación Educativa, Profesora de Inglés, Universidad de La Serena, email: llabra@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1571-8851>

***** Magíster en Educación Matemática, Profesora de Estado en Matemáticas, Universidad de La Serena. email: lvega@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9174-3728>

La muestra estuvo constituida por setenta y cinco docentes que representaban distintas áreas disciplinares y académicas.

Las respuestas evidencian que, en las cuatro facultades, la evaluación está direccionada de acuerdo a lo establecido por los programas de las asignaturas, en cuanto a los objetivos a lograr y la naturaleza de los contenidos. Se evalúan principalmente conocimientos, aplicando pruebas de desarrollo, disertaciones y trabajos grupales. Respecto a los dominios taxonómicos, se observa un predominio en el nivel de comprensión, seguido de aplicación, dependiendo de la facultad y de las carreras. Si bien hay distintas concepciones por parte de los docentes sobre la evaluación, ésta se concibe como un proceso en el acto educativo que se inicia, en algunos casos, con el diagnóstico de los saberes que los estudiantes traen y concluye con la evaluación final.

Palabras claves:

Enseñanza superior, evaluación, evaluación del estudiante, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Abstract

Study analysing assessment practices carried out by tertiary education teachers. The aim is to analyse "what is the purpose of the evaluation of student learning" as reported on by academics and to specify the procedures and instruments used to assess learning. Information was collected through surveys and semi-structured interviews. In addition, the evaluation section identified in the programmes of the subjects taught by the academics participating in the study was analysed. The sample consisted of seventy-five teachers representing different disciplinary and academic areas.

The answers show that in the four faculties, the evaluation is directed according to what is established by the programmes of the subjects, in terms of the objectives to be achieved and the nature of the contents. What is evaluated mainly is knowledge by applying developmental tests, presentations and group work. Regarding the taxonomic domains, a prevalence in the level of understanding is observed, followed by application, depending on the faculty and programmes. Although there are different conceptions on the part of the faculty, evaluation is conceived as a process in the educational

act that begins, in some cases, with the diagnosis of the knowledge that the students bring and concludes with the final evaluation.

Keywords:

Higher education, assessment, student assessment, formative assessment, summative assessment.

1. Introducción

La evaluación es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a su vez, es un proceso en sí misma. Desde una mirada cualitativa, la evaluación es continua, sistemática y flexible. Para cumplir con su cometido se recopila información, utilizando variadas fuentes, procedimientos, instrumentos y medios, los que sirven de base para tomar decisiones en educación, de tal manera que “se convierte en una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante” (Sánchez, 2011, p.42). Asimismo, se puede utilizar para recoger información de todo el proceso del acto educativo que se da en una institución de educación, tanto para realizar un diagnóstico de la situación, como para realizar propuestas de innovación.

En la mejora continua de los procesos formativos, la evaluación aporta información relevante de los diferentes actores que participan en la formación de profesionales y de todo el proceso educativo en sus distintas etapas, con el propósito de tomar las medidas necesarias para el aseguramiento continuo de la calidad de la formación. En este escenario, es relevante el logro de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y los espacios educativos donde se generan dichos aprendizajes (Ramírez y Montoya 2014; Sánchez y Jorrín 2017).

Desde esa perspectiva, se concibe el proceso evaluativo como una valiosa instancia para la mejora de los aprendizajes del estudiante, no sólo por la mera obtención de una calificación, la aprobación de un contenido o asignatura, sino también por el control de parte de los docentes sobre los saberes obtenidos por los educandos.

Así pues, las características de una verdadera evaluación para el aprendizaje se sintetizan en: planteamiento de actividades que permitan identificar el origen de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje; contemplación de los procesos implicados en la comprensión de ideas; y, proporcionar a los alumnos las ayudas adecuadas para que puedan superar sus dificultades de aprendizaje (Pascual et al. 2015, p.3).

La evaluación para el aprendizaje requiere que el docente disponga de una amplia variedad de estrategias e instrumentos que le permitan recoger información y favorezca el análisis reflexivo, de lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación determinada, movilizándolo los saberes y cuál es su actitud en cada situación, de acuerdo a un escenario en particular (Tejada y Ruiz 2016; Sánchez y Jorrín 2017).

Al evaluar aprendizajes, desde una mirada sistémica, se precisa obtener información no sólo desde el profesor, sino también, recoger la opinión que pueda entregar el estudiante y sus pares sobre el logro de los aprendizajes. En ese sentido, la heteroevaluación, coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación pueden ser incorporadas, en pos de lograr una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje (Raposo y Martínez 2014; Taras 2015; Gregori y Menéndez 2017).

Darling (2012) señala que se requiere que el docente planifique la evaluación, tomando en consideración, en primer lugar: la realización de un diagnóstico de las conductas de entrada que tienen los estudiantes, señalar los aprendizajes que se desean lograr, establecer las metodologías que se utilizarán para el logro de los saberes, elaborar instrumentos a utilizar para la evaluación, evaluar logros intermedios, mediante evaluaciones formativas, retroalimentar los aprendizajes alcanzados, análisis de resultados obtenidos y evaluaciones sumativas para que la evaluación sea auténtica (Brown, 2015). Con todos estos elementos, el docente puede tomar decisiones para reorientar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (García 2015).

Lo anterior conlleva a que los docentes universitarios no sólo tengan el conocimiento experto en las materias disciplinares que imparten, sino que también, requieran tener formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes que no tiene formación específica en docencia, más aún hoy, donde se ha dado un vuelco en el paradigma de la educación centrada en el estudiante, constituye un reto para las instituciones de educación superior asumir la responsabilidad del perfeccionamiento de los académicos, no sólo en los aspectos disciplinares, sino también en el proceso docente.

Consecuentemente como señala Palomares (2011, p. 593)

“En la Universidad, se debe partir de la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar –y no imponer ni sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento”.

Desde esta perspectiva, parece necesario reflexionar y generar espacios para dialogar sobre las prácticas docentes, compartir y sistematizar experiencias para generar conocimiento desde la praxis.

Así también, Dochy et al. (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

Bonsón y Benito (2005) plantean que el cambio debe partir por considerar el proceso, ya no como una evaluación del aprendizaje, sino como una evaluación para el aprendizaje o una evaluación orientada al aprendizaje (Carless et al.2006), (Falchikov 2007) (Palacios y López, 2013).

La importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como los beneficios de su

sistematización y análisis para la orientación del proceso de enseñanza, pone en evidencia la necesidad de incorporar una evaluación sistemática de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes a la práctica de los docentes universitarios (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Según lo planteado por Margalef (2014), “Desde un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento y del aprendizaje activo y reflexivo del alumnado se deben ampliar los ámbitos y dimensiones de la evaluación” (p.37). Incorporar la evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje, es una práctica que permite retroalimentar los logros alcanzados por el estudiante, reforzar aspectos positivos y proponer nuevas estrategias de estudio para mejorar aquellos desempeños no logrados, activando nuevos procesos cognitivos.

Las instituciones de educación superior chilenas han acogido el desafío que implica la innovación curricular y la evaluación del proceso formativo en todas sus fases y dimensiones, lo que se puede corroborar en la recopilación de experiencias difundidas en el texto editado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2014). Dicho texto compila diferentes iniciativas en torno a mejorar los procesos evaluativos, en el ámbito de la implementación e innovación de los planes de estudios de las carreras que imparten las instituciones de educación superior, además, de las particularidades políticas y normativas de cada institución. En este escenario, adquieren preponderancia los modelos educativos institucionales, los perfiles de egreso declarados, el monitoreo de los planes de estudio, los estándares académicos y los procesos evaluativos.

La institución en la que se realiza el estudio es una universidad del norte del país, autónoma, que declara en su Misión que una de sus principales tareas es desarrollar programas formativos de profesionales, privilegiando su calidad académica y valórica. Para ello, en el año 2011 define el Modelo Educativo Institucional que entrega lineamientos para orientar, fortalecer y actualizar los programas de formación y los procesos implicados en estos. A nivel pedagógico, alude a la intencionalidad de los propósitos y acciones que median las prácticas de enseñanza, los procesos y logros de aprendizaje en su integralidad, considerando la evaluación como un eje central del

proceso formativo que permite, por un lado, retroalimentar a los estudiantes sobre los logros, y por otro a los académicos, verificar la efectividad de las acciones planificadas para así replantear las estrategias docentes y buscar mejoras a la docencia.

En base a lo anteriormente planteado, la Dirección de Docencia de la institución considera relevante investigar acerca de las prácticas evaluativas utilizadas por docentes de la institución, planteándose las siguientes interrogantes: ¿Con qué propósito evalúa? y ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, en las asignaturas impartidas en las carreras que oferta la institución?

Para dar respuesta a las preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar el propósito de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, a partir de lo declarado por los académicos.
- Precisar los procedimientos e instrumentos utilizados por los docentes para evaluar aprendizajes.

2. Método

Estudio de tipo descriptivo. Para la recolección de información se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Es una indagación descriptiva que da a conocer narrativamente las características de los fundamentos centrales de la evaluación de los aprendizajes, desde lo que manifiestan los académicos y analizando lo que evidencian los programas de las asignaturas que imparten. Es decir, busca indagar: qué, cómo y para qué se evalúa; En qué momento del proceso formativo se evalúa y qué procedimientos e instrumentos utilizan los académicos en la institución (Hernández et al, 2014).

Se trabaja con un estudio de caso único Yin (2002), para analizar una situación determinada y las variables que pueden incidir en el fenómeno observado. Por tratarse de la presentación de una sola institución es un caso único con características particularistas (Sandín, 2003, p. 175).

2.1. Muestra

De un universo de 459 académicos, pertenecientes a los departamentos de las cuatro facultades de la institución, se seleccionó una muestra de setenta y tres académicos con distintos tipos de relación contractual con la institución; contratos de jornadas completas, media jornada, y honorarios; de distintas disciplinas; con variados niveles de formación y antigüedad en la institución. La selección se realizó en forma aleatoria de la base de datos institucional.

De este mismo grupo, se escogieron catorce docentes, los criterios de selección de estos fueron los mismos que se utilizaron para la encuesta. Se les aplicó una entrevista para profundizar algunos tópicos de interés para el estudio. Conjuntamente, se analizaron los programas de las asignaturas que imparten los docentes participantes en el estudio y se examinó, específicamente, lo que el programa describe respecto de cómo se realiza la evaluación de los saberes.

2.2. Procedimientos de recogida de datos y análisis de información

Para la recolección de los datos se elaboraron dos instrumentos: una encuesta y una entrevista. La encuesta consta de veinticinco preguntas, abiertas y cerradas. La entrevista consta de 13 preguntas, es de tipo semiestructurada, la más común de las entrevistas cualitativas. Se basó en un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, asegurando cumplir los objetivos del proyecto. La validación de los instrumentos fue por juicio de expertos y se seleccionaron según distintas áreas disciplinares. Para la validación se diseñó un instrumento que fue aplicado mediante una entrevista.

Además, se revisaron los programas de las asignaturas que dictan los académicos seleccionados, antes de la aplicación de la encuesta.

2.2.1. Encuesta

Mediante la encuesta se indagó en las siguientes dimensiones: Aspectos que son evaluados por los docentes, conocimientos,

desempeños, objetivos u otros; criterio que utiliza para determinar lo que evalúa; identificación del dominio cognitivo que evalúa (comprensión, aplicación, análisis u otro dominio); porcentaje de exigencia para colocar la nota 4.0; indagar por la finalidad de asignar el porcentaje de exigencia, procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizan; en torno a estos últimos, cuáles son más efectivos para evaluar teoría, ejercicio y laboratorio; número de evaluaciones que se realizan durante el semestre; con qué propósito evalúa, el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras.

La encuesta se aplicó vía online a los académicos participantes en el estudio. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS versión 21.

2.2.2. Entrevista

Con el propósito de indagar, desde la perspectiva del profesor, se aplicó una entrevista semiestructurada, en profundidad, a catorce docentes, la que fue grabada y transcrita. Siguiendo el criterio de intencionalidad en la muestra, se eligen a docentes que representaban distintas características de formación, experiencia y facultades, con la intención de obtener variadas visiones y planteamientos sobre los aspectos analizados. Cada docente fue entrevistado sobre la base de una serie de preguntas que buscaban indagar respecto de las concepciones y sus prácticas evaluativas (Valles, 2003).

Algunos de los tópicos planteados en la entrevista fueron: Cómo elabora un instrumento de evaluación, cómo establece el tiempo de respuesta de los estudiantes en las evaluaciones, en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje realiza la evaluación, cómo identifica los conocimientos previos que tiene el estudiante, por mencionar algunas.

El análisis de contenido de las entrevistas se realizó utilizando el método de comparaciones constantes, estableciéndose el criterio de saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1996). Se utilizaron elementos de las tres fases de la teoría fundamentada: Codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de sistematizar y establecer un modelo que dé cuenta cómo los docentes analizan las conceptualizaciones y las prácticas evaluativas en el ámbito formativo.

El análisis de contenido se realizó con el programa ATLAS TI 7.1.6 (Varguilla, 2006).

2.2.3. Análisis de programas

Con el propósito de tener una mirada global de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes se realizó un análisis documental de los programas de las asignaturas que dictan los profesores participantes en el estudio, específicamente del aspecto relacionado a la evaluación. Para ello se seleccionaron setenta y cinco programas, se buscó relacionar lo planteado en los programas con lo expresado por los docentes, tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Para el análisis se indagó en aspectos como: verificar los tipos de instrumentos que se mencionan en los programas; tipos de evaluación que se realizan, desde la perspectiva diagnóstica, formativa y sumativa; si se establece el porcentaje de ponderación para cada evaluación; si se señalan los dominios taxonómicos considerados en la evaluación; relación entre las horas de teoría y laboratorio con el número de evaluaciones y los porcentajes asignados a cada evaluación; si se consignan las fechas de las respectivas evaluaciones; observar si se establecen acciones a seguir, en el caso que los estudiantes no logren alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje explicitados en el programa.

3. Resultados

Los resultados se presentarán como sigue: En primer término, lo que revelan las encuestas, información que se contrastará con la obtenida del análisis de los programas.

Los resultados obtenidos de las entrevistas, serán analizados en una subsección aparte, por la cantidad y la riqueza de la información.

3.1. Análisis de las encuestas y los programas

A continuación, se presentan los datos obtenidos desde la aplicación

del cuestionario y el análisis de los programas de las asignaturas impartidas por los profesores que participaron en el estudio.

Frente a la pregunta ¿Qué se evalúa?, las facultades reportan que mayoritariamente se evalúan conocimientos y lo que se presenta en los programas de las asignaturas.

Tabla 1. ¿Qué se evalúa?

¿Qué evalúa?	Facultades (F)			
	Datos expresados en %			
	F 1	F 2	F 3	F 4
Conocimiento	68	-	-	100
Obj. Programa	21	56	59	-
Capacidades	11	-	-	-
Desempeño		22	31	-
Otros		22		
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Desagregando por facultad, encontramos que existe diversidad entre ellas para determinar qué se evalúa, destacándose que una facultad evalúa principalmente conocimiento (contenidos), mientras que otras facultades se rigen por los objetivos establecidos en los programas de las asignaturas, lo que se corrobora en el análisis documental de los programas.

La tabla 2, muestra cómo se determina lo que se evalúa, hay coincidencia en las respuestas de los académicos de las cuatro facultades, señalando que el programa de la asignatura es el orientador para seleccionar los aspectos a evaluar, lo que se evidencia y corrobora en el análisis de lo planteado en los programas de las asignaturas.

Tabla 2. ¿Cómo determina lo que evalúa?

	Facultades			
	F1	F2	F3	F4
¿Cómo determina lo que evalúa?	Referencia a lo planteado en el programa de estudio. Referencia a los conocimientos previos.	Referencia a los objetivos establecidos en el programa o resultados de aprendizaje esperados	Referencia a lo planteado en el programa.	Referencia con lo planteado en el programa, y lo señalado en el perfil de egreso.

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos y medios utilizados, se observan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Instrumentos y medios utilizados

Instrumentos y medios	Facultades (F)			
	Datos expresados en %			
	F1	F2	F3	F4
Prueba desarrollo	28	24	15	22
P. Selec. Múltiple	8	12	8	4
Pruebas Orales	6	9	8	9
Informes Escritos	20	16	19	17
Trabajos Grupales	17	17	21	17
Disertaciones	17	20	21	22
Ensayos	3	2	7	9

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de desarrollo aparecen como el instrumento de primera elección, en relación a los medios utilizados, las disertaciones en segunda opción, los informes escritos en tercera opción; mientras que los ensayos son los medios menos utilizados, esto coincide con el análisis de los

programas de las asignaturas, que en un 74% señalan el tipo de evaluación que se aplicará.

Una vez descrito el tipo de instrumento y los medios que utiliza cada facultad, se profundizó en torno al tipo de dominio cognitivo que se considera en cada evaluación. Para ello se recurrió a los dominios de la Taxonomía de Bloom (1971): Conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. Estos dominios en su conjunto, dan cuenta del desarrollo de pensamiento para enfrentar diversas situaciones problemáticas.

Tabla 4. Dominios taxonómicos de acuerdo a los instrumentos y medios de evaluación, datos expresados en %.

Instrumento / Dominio	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
Prueba Desarrollo	22	28	27	25	17	19
P. Selec. Múltiple	12	8	4	5	3	2
Pruebas orales	7	6	7	6	7	2
Informes Escritos	16	13	18	21	23	28
Trabajos grupales	15	16	24	20	20	27
Disertaciones	18	22	14	18	24	17
Ensayos	9	7	6	5	7	6

Fuente: Elaboración propia

De las respuestas obtenidas se desprende que las pruebas de desarrollo son los instrumentos más utilizados y se relaciona con los dominios conocer, comprender, aplicar y analizar. El Dominio evaluar se asocia, principalmente, a informes escritos y trabajos grupales, mientras que los ensayos son los medios menos utiliza-

dos en todos los dominios. En el análisis de los programas de las asignaturas se constata que no se hace referencia a los dominios taxonómicos. Este punto se profundiza en las entrevistas realizadas a los docentes.

La Institución explicita las actividades curriculares en horas Teóricas, de Ejercicio y de Laboratorio (TEL). Por lo que se consideró necesario preguntar, cómo se asocia el instrumento de evaluación, con las horas señaladas en el programa. A continuación, se presentan los datos desagregados por cada facultad.

Tabla 5. Relación TEL versus instrumentos y medios de evaluación. Datos expresados en %.

Instrumento de evaluación	Teoría				Ejercicio				Laboratorio			
	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4
Prueba Desarrollo	30	38	25	23	27	32	00	2,6	13	7,4	6,7	0
P. Selec. Múltiple	17	8,9	15	13	12	7,1	14	7,9	5,5	0	0	16
Pruebas Orales	10	13	15	9,4	12	3,6	00	13	9	0	13	5,3
Informes Escritos	12	8,9	15	15	12	18	29	21	20	33	20	32
Trabajos Grupales	12	11	10	15	19	21	29	26	22	33	20	21
Disertaciones	14	13	10	15	15	14	29	24	20	15	20	16
Ensayos	5,2	6,7	10	9,4	3,9	3,6	00	5,2	11	11	20	11

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los instrumentos de evaluación más utilizados, las pruebas de desarrollo son el instrumento mayormente aplicado en las cuatro facultades, principalmente, en las actividades teóricas.

Asimismo, este instrumento es utilizado por la facultad 1 y 2 para evaluar aprendizajes en actividades de ejercicios.

En relación a las actividades de laboratorio, son evaluadas mediante informes escritos y trabajos grupales y, en menor medida, se utilizan las disertaciones.

Los ensayos son los medios de evaluación menos utilizados, sin embargo, en las actividades de laboratorio se emplean en mayor medida. Por otra parte, los informes escritos, los trabajos grupales y las disertaciones se asocian con actividades de ejercitación y de laboratorio.

Al revisar los programas se observa que no existe relación entre el TEL, identificado en las asignaturas, el número de evaluaciones y el porcentaje que se asigna a cada evaluación de las actividades académicas declaradas. Se percibe que se privilegian los aspectos teóricos por sobre las actividades de ejercicio y laboratorio.

Además, se consideró indagar qué hacen los docentes con los bajos resultados de las evaluaciones, lo que se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Mecanismos de retroalimentación realizado por los docentes de cada Facultad, datos expresados en %

	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4
Nada	3,3	6,2	0	0
Analizó con pares	16,7	18,8	19,4	33,3
Ajustó y calibró el instrumento	40	29,2	30,6	11,1
Analizó con estudiantes	40	45,8	50	55,6
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, mayoritariamente, en las cuatro facultades se toman medidas frente a los resultados. Los docentes realizan retroalimentación de los resultados con los estudiantes, además de ajustar y calibrar el instrumento.

3.2. Entrevistas

Análisis de los resultados de las entrevistas

En este caso, las preguntas y las respuestas obtenidas se agruparon en torno a tres dimensiones: **Evaluación y su conceptualización, evaluación en el aprendizaje y aspectos valóricos en la evaluación.** Ello sobre la base de las recurrencias en las respuestas, las que se organizaron en categorías.

Evaluación y su conceptualización

Respecto de la evaluación y su conceptualización es posible señalar que emergieron cinco categorías principales. En lo referido al sentido de la evaluación, coexisten variadas visiones, por un lado, la mirada de la evaluación como medición, como proceso, y como mecanismo para retroalimentar de manera permanente.

“...es un proceso que tiene un inicio y un final en el cual podemos hacer varios cortes. Es la herramienta que tenemos los docentes para poder evaluar las competencias integradas por los alumnos” (Docente Facultad 2).

Al referirse a la finalidad de la evaluación, en primer lugar, se concibe a la evaluación como el espacio para dar cuenta del logro de ciertas competencias u objetivos de aprendizaje, que aseguran el perfil de egreso y, al mismo tiempo, ponderar cómo se llega a dicho perfil. Desde una perspectiva, asociada a los procesos de enseñanza como calibradora del estado de avance curricular, pareciera ser que la finalidad se subdivide tanto en evaluar las estrategias de enseñanza respecto al conocimiento de los alumnos, como también la evaluación del profesor. La tercera y cuarta conceptualización hacen referencia a la evaluación como forma de “medir” contenidos y desempeños, esto mediado por el objetivo de cada evaluación en particular. Así, las evaluaciones prácticas tienden a relacionar y evaluar desempeños o habilidades, mientras que las de contenidos se vinculan más a actividades como pruebas escritas.

De acuerdo a lo anterior, apreciando la evaluación y su coherencia con el proceso de enseñanza aprendizaje, es posible ver cómo la evaluación toma dos vertientes complementarias: Por un lado, ayuda a la reflexión y toma de decisiones; por otro lado, el proceso se orienta a la evaluación formativa y sumativa de conocimientos, actitudes y procedimientos.

En relación a cómo se materializa la presencia de la evaluación en el quehacer cotidiano, existen visiones donde se considera que la evaluación debe estar presente clase a clase, o en cada actividad, también se encuentran opiniones que mencionan los términos de unidad o módulos como instancias de evaluación, mientras que hay otros docentes que mencionan la importancia de evaluar en función del avance del curso o de fechas establecidas por cada carrera, independiente del término de la unidad. Finalmente, hay declaraciones donde se considera que la evaluación es un proceso global.

La comunicación de las evaluaciones a los estudiantes, parece ser un aspecto importante, donde los programas y la normativa, así como los espacios de inducción y primera clase son los pasos en que se debe explicar en forma clara el momento y método de evaluación.

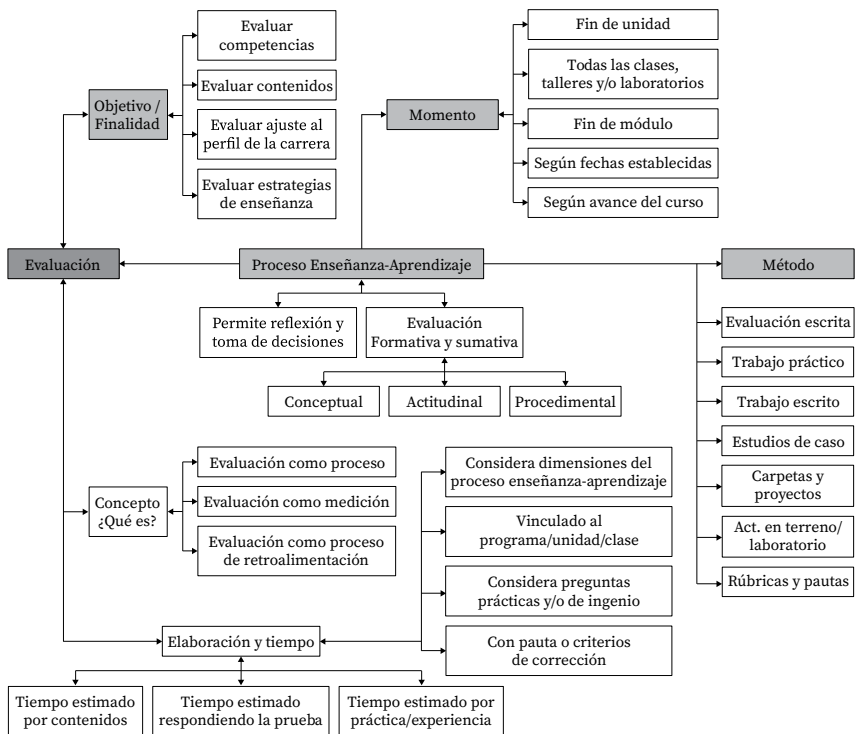
“Una evaluación comienza cuando se inicia el curso y termina con una ponderación numérica al terminar el curso, hay etapas de evaluación según los módulos, en el Reglamento de Régimen de Estudio de la Universidad tiene 3 obligatorias y una final, entonces uno tiene que planificar las evaluaciones de acuerdo a las características de cada módulo” (Docente Facultad 4).

Lo anterior es consistente cuando se analiza la operacionalización de los procesos evaluativos, o los métodos desarrollados para estos procesos, quedando de manifiesto que coexisten distintas conceptualizaciones respecto de la evaluación. Dentro de un modelo tradicional, se asocia a instrumentos como la evaluación o trabajos de manera escrita. Mientras que otros instrumentos como la elaboración de carpetas, proyectos y los estudios de caso, se relacionan de mayor manera a actividades prácticas, o relacionadas a la evaluación de valores. En este sentido, dentro de la evaluación, los docentes utilizan diversos mecanismos como: generar preguntas de reflexión, de aplicación, práctica e ingenio,

además de retroalimentación de los estudiantes como forma de optimizar su aprendizaje.

Respecto de la evaluación y su conceptualización es posible señalar que emergieron cinco categorías principales, en las que fue posible encontrar referencia a lo que los entrevistados señalan que se entiende por evaluación y sus implicancias en el aprendizaje.

Figura 1. Codificación axial, Evaluación y conceptualización



Fuente: Elaboración Propia

Evaluación del aprendizaje

Una segunda dimensión dice relación con la evaluación como medio/mecanismo de aprendizaje. De esta manera, se diferenciaron una serie de categorías en torno a la evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje, incidencia e identificación de los conocimientos previos y actividades prácticas en el “saber hacer”. Dichas categorías se subdividen, de manera general, en función de sus métodos, momentos y funciones.

Respecto a los conocimientos previos de los educandos, existen un conjunto de visiones en cuanto a la detección y al momento de realizar este proceso, siendo un punto de mayor acuerdo la importancia de las primeras clases, donde se realiza la comunicación de un gran número de información y la aplicación de procedimientos de diagnóstico que varían desde pruebas escritas a conversaciones y rondas de preguntas. Además, coexiste la visión de realizar una nivelación o inducción a los estudiantes, vinculado a factores como experiencia de años anteriores y/o a la necesidad de reactivar conocimientos base de los estudiantes.

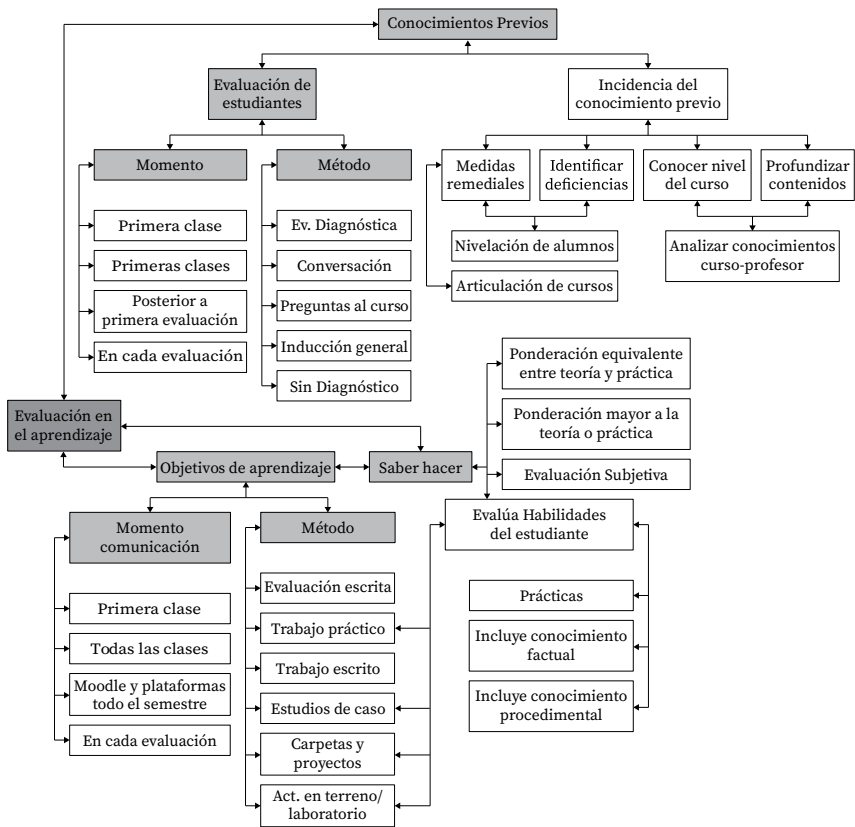
Relacionado con lo anterior, la incidencia de los conocimientos previos se ve como un aspecto clave que permite conocer e identificar deficiencias y generar medidas de tipo remedial, como la nivelación o la articulación entre las asignaturas del mismo nivel, rescatando conocimientos vistos en asignaturas anteriores y su relación con nuevos contenidos e inclusive para realizar una profundización mayor de los contenidos en función de las características del curso.

“...Absolutamente, porque eso tiene que ver con cómo desarrollo el curso, o sea, en el momento en que yo sé cuál son sus conocimientos previos, si son superiores al estándar, incluso tú puedes terminar un curso profundizando la materia...” (Docente Facultad 2).

Al momento de analizar el saber hacer, éste se vincula con el análisis y evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje, siendo un proceso que generalmente, se extiende durante todas las clases y se utilizan variadas estrategias, buscando identificar de esta manera, habilidades prácticas, conceptuales y procedimentales.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, pareciera ser vital la claridad desde el inicio, siendo clave el programa de asignatura, el que se refuerza por distintas vías a los estudiantes; desde plataformas electrónicas, hasta incluir partes del programa en cada evaluación o en cada unidad.

Figura 2. Codificación axial, evaluación en el aprendizaje



Fuente: Elaboración Propia

“La evaluación es un proceso que comienza desde la primera clase hasta que termina. No es estructurado como lo define el régimen de estudio en tres evaluaciones, esos son los números que uno tiene que poner, pero evaluación es en todo momento”. ...” (Docente Facultad 2).

Al analizar los discursos de docentes, con o sin formación en evaluación, no se aprecian claras diferencias a la hora de definir conceptos o criterios para priorizar o seleccionar los instrumentos utilizados y la manera de valorar cada proceso. Lo anterior se relaciona como fundamento en los años de experiencia, las distintas actividades académicas en las que han participado y la propia experiencia de los docentes en su rol de estudiantes, lo que los llevó a conocer instrumentos y generar concepciones de cómo utilizar los mismos, priorizando la concordancia entre lo que se quiere evaluar, el aprendizaje del estudiante y el instrumento utilizado.

“Tengo que tener claro que lo que se va a preguntar en una prueba tiene que ver con los objetivos del instrumento de evaluación, qué es lo que se quiere evaluar y eso está asociado con lo que se supone que el alumno ha aprendido” (Docente Facultad 1).

En relación al último punto, una posible diferencia se establece a la hora de analizar los aspectos valóricos dentro de la evaluación, se observa que los docentes que tienen algún grado de formación en evaluación muestran mayor claridad al momento de considerar estos aspectos dentro del proceso evaluativo.

Al analizar otros aspectos, se hace referencia a elementos claves del proceso enseñanza-aprendizaje que tienen relación, en primer lugar, al estudiante y en segunda instancia, al docente y las estrategias que utiliza. La evaluación es vista como un proceso que se inicia con el diagnóstico y termina al momento del examen final, e inclusive posterior a esto (si se ve como parte para alcanzar el perfil de la carrera). En este sentido, la comunicación parece ser una pieza clave, pues el informar los mecanismos y procesos, junto a las normas valóricas y administrativas es una actividad recurrente y, muy importante, desde la primera clase y en el programa de asignatura. De igual forma, la comunicación clara y bien definida es valorada como parte relevante de cada actividad académica que conlleve notas o porcentaje de evaluación de la

asignatura, entendida para expresar objetivos, criterios o resultados de aprendizaje.

“El fin último es ponderar de alguna forma las competencias que adquiere para asegurar que cumplen con el perfil de egreso de un profesional” (Docente Facultad 3).

Los valores, su enseñanza y evaluación, forman un elemento principal dentro de las prácticas formativas de la universidad, tanto para la formación profesional como personal del estudiante. Sin embargo, la existencia de dos visiones respecto a la evaluación de los mismos, genera cierto grado de ambigüedad. Por un lado, hay docentes que analizan sumativamente este aspecto, mientras que otros docentes realizan una valoración general, sin desarrollar instrumentos “precisos” u orientados al análisis y evaluación sumativa de los aspectos valóricos. La evaluación formativa pareciera ser un proceso llevado a cabo en todas las clases, donde el docente, como modelo, asume un rol principal. *“...uno conversa cómo les ha ido en el trabajo y a uno le cuentan lo que han hecho de las mismas cosas que uno les ha enseñado, esa es la única opción que yo tengo de verlos, porque no se me ocurre otra manera para cuantificar los valores, esta parte valórica que uno le entrega en el aula de clases”* (Docente Facultad 4).

“...cada sesión de cada grupo, se observa cómo van trabajando, cautelando que trabajen todos, que todos vayan aportando, hacemos énfasis en el respeto mutuo porque ese trabajo también deben hacerlo una pequeña exposición. Evaluamos la participación, el respeto que se tiene sobre los estudiantes cuando están participando o la misma discusión cuando están trabajando en grupo...” (Docente Facultad 2).

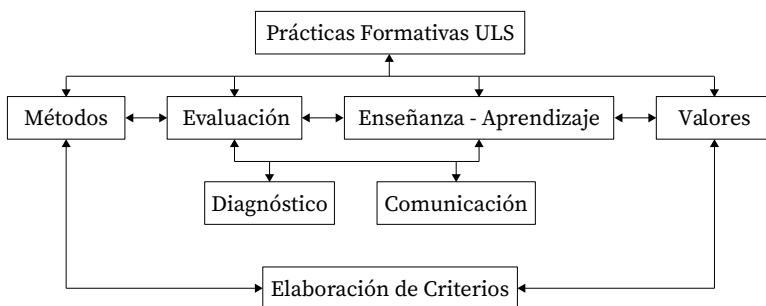
Refiriéndose a los métodos de evaluación es posible apreciar que existen tendencias claras, dentro del discurso de los docentes, a utilizar uno u otro método, en función de las actividades a evaluar. De esta manera, en el caso de actividades prácticas, de laboratorio o ejercicios, se prefiere el desarrollo de guías, las que son evaluadas mediante rúbricas o pautas, mientras que, en el otro extremo, se encuentran las pruebas de contenido que están más relacionadas a actividades teóricas. En un punto intermedio se encuentran los trabajos, carpetas y/o proyectos, que se relacionan a actividades de investigación, indagación, prácticas y de evaluación de contenidos.

Por último, los debates, presentaciones y preguntas son vistos, principalmente, como medios para el diagnóstico, la participación y la evaluación formativa y/o sumativa.

Un elemento importante, es la “elaboración de criterios”. Estos los establece cada profesor, en cada departamento o carrera, estableciendo acuerdos en cuanto a la evaluación, fechas y contenidos a “priorizar”. Mientras algunos docentes buscan la retroalimentación de pares para contrastar y/o validar sus instrumentos, otros validan y generan criterios en base a la experiencia y bancos de preguntas, dichos criterios son claves al momento de analizar valores. Desde esta perspectiva, es posible rescatar la idea de elaborar criterios propios o consensuados y así ajustar de manera más efectiva los principios del modelo educativo.

De esta manera, se conforma un modelo para entender las prácticas formativas de la institución, donde la evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los valores se encuentran como ejes principales que se ven retroalimentados entre sí. A estos se suman “elementos de apoyo” de aquellos procesos principales, como lo son el diagnóstico, ya sea el inicial, o el realizado en cada evaluación; la comunicación y los métodos a través de los que se llevan a cabo estos procesos. Por último, la elaboración de criterios como un elemento, tanto a nivel personal como institucional, que ayuda a regular o retroalimentar el proceso de las prácticas formativas.

Figura 3. Codificación Selectiva, Prácticas Formativas ULS



Fuente: Elaboración Propia

4. Conclusiones

Al analizar los datos obtenidos en torno al primer objetivo de esta investigación, que guarda relación con el propósito de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, se incluyen elementos como: Evaluación de conocimientos y objetivos de aprendizaje, donde todas las facultades hacen referencia al programa de la asignatura y/o perfil de egreso, para determinar cómo y qué se evalúa. Al observar qué se evalúa, entre las distintas facultades, es posible apreciar que, tanto en las encuestas, como en las entrevistas, la mayor parte de los docentes hace referencias a conocimientos, destacándose una facultad donde el 100% de los docentes encuestados manifiestan que evalúan conocimientos. De igual forma, se señala la evaluación de objetivos del programa, los que de alguna manera están vinculados a contenidos y/o resultados de aprendizaje. A nivel de entrevistas, el logro de los objetivos de la asignatura y del perfil de egreso se mencionan como un elemento central de la evaluación (Sánchez y Jorrín, 2017).

En relación a lo anterior, lo establecido en los programas de estudio, el perfil de egreso y los conocimientos previos se observan como claves al momento de determinar qué aspectos evaluar. En este sentido, los programas parecen ser poco claros en torno a los tiempos de evaluación y a la asociación entre los instrumentos y los objetivos del programa, predominando la evaluación de conocimientos que se relaciona con el tipo de instrumentos más utilizados.

Al analizar el uso de los resultados de las evaluaciones, los docentes entrevistados mencionan que realizan medidas remediales para la nivelación de los alumnos, ante los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas. Respecto al sentido de las evaluaciones, se aprecia en los discursos de los docentes referencias a la evaluación, por un lado, como un proceso que puede ayudar a la retroalimentación. Por otro lado, cuando se refiere a medición, la misma es relacionada a evaluar un proceso, unidad de aprendizaje o contenidos vinculados a competencias, características del perfil de egreso y estrategias de enseñanza, junto a valores o principios del

proyecto educativo, que se encuentran dentro de los programas de las asignaturas (Vera et al., 2017). Finalmente, sobre las actividades realizadas por los docentes al obtener resultados, gran parte expresó acciones como “ajustar y calibrar” los instrumentos y retroalimentar con los estudiantes”.

Otro de los objetivos es precisar los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar aprendizajes. Desde esta perspectiva, se observan diferencias entre las facultades, donde tres de las cuatro muestran un mayor uso de evaluaciones escritas, a su vez, se observa un menor uso de instrumentos como los ensayos y pruebas orales.

Los programas de estudio muestran las pruebas escritas como principal elemento de evaluación de las actividades teóricas, mientras que el uso de trabajos escritos y prácticos, estarían vinculados a actividades de laboratorio o ejercicios; sin embargo, en las entrevistas se agregan otros elementos como el uso de pautas, rúbricas, carpetas o proyectos (Hamodi et al, 2015).

Respecto a los dominios taxonómicos de Bloom (1971), se aprecia en las encuestas una clara diferenciación: dos facultades relacionan los dominios de “conocer y comprender” a pruebas escritas, mientras que una tercera facultad relaciona los dominios a instrumentos como las disertaciones y trabajos grupales. Por último, la cuarta facultad relaciona el dominio “conocer” a ensayos, y los dominios de “comprender, aplicar, analizar y sintetizar”, en su conjunto, se vinculan fuertemente a pruebas escritas. No obstante, en las entrevistas y en el análisis de los programas esta diferenciación es poco clara, evidenciando una referencia explícita a los dominios taxonómicos en cerca del 8% de los programas analizados. Desde esta perspectiva, en las entrevistas se establece una referencia explícita a dominios conceptuales, actitudinales y procedimentales, sin realizar claras diferencias entre los tipos de instrumentos y las capacidades. Pareciera que los docentes incorporan el conocimiento y uso de algunos dominios taxonómicos, de manera intrínseca a cada instrumento de evaluación. De este análisis surge la necesidad de seguir trabajando y profundizar con los docentes.

En cuanto a la vinculación entre los instrumentos de evaluación y su relación con actividades realizadas en TEL, las pruebas

de desarrollo o escritas son mayormente relacionadas a actividades de teoría, en todas las facultades, las que, a su vez, se asocian a evaluación de conocimientos y contenidos, principalmente en dos facultades. Dentro de las entrevistas, no se hace diferencia entre los distintos tipos de evaluaciones escritas, ya sean pruebas de desarrollo, selección múltiple, ensayos u otro tipo de actividad escrita, las que, además, reciben una asignación importante de porcentaje de evaluación en las asignaturas.

Los informes escritos, trabajos grupales, el uso de guías y elaboración de proyectos se utilizan, preferentemente, en actividades de laboratorio en dos facultades, mientras que la facultad tres da mayor uso, en los laboratorios, a los informes escritos y la facultad cuatro, a los trabajos grupales, donde los entrevistados parecen encontrar la base para evaluar el “saber hacer”. De esta forma, los datos extraídos desde las entrevistas y encuestas son concordantes.

Las disertaciones figuran como un instrumento utilizado, transversalmente, en las actividades de laboratorio, ejercicios o teoría de las diferentes facultades, aunque con mayor incidencia en las dos primeras. Dentro de las entrevistas, se aprecia que este tipo de instrumento, busca evaluar habilidades y competencias relacionadas con la comunicación de ideas, el trabajo en equipo y el autoaprendizaje, utilizando rúbricas y pautas de evaluación para las mismas, las que, a su vez, se vinculan a la enseñanza valórica y de los principios del modelo educativo.

En relación a otros aspectos vinculados a la evaluación, se encuentra la asignación de tiempos y la ponderación que se otorgará a cada evaluación y su relación con la distribución TEL, en este sentido, el tiempo planificado para la respuesta del estudiante dependerá del tipo de instrumento de evaluación. Los trabajos escritos o de investigación, guías o ensayos, generalmente, se establecen con plazos de entrega, mientras que, en las evaluaciones escritas, de ejercicios o selección múltiple, los docentes estiman el tiempo en función de su experiencia y cálculos extraídos de la misma.

El segundo elemento que tiene relación entre el TEL de las asignaturas y su distribución en el porcentaje de evaluación, no es apreciado claramente. En gran medida, los programas de asignatura no

especifican la distribución de las actividades según TEL, siendo un 20% de los programas los que realizan una distribución clara y acorde. Así, la asignación final, corresponde a un 60% de actividades de teoría y el 40% restante a actividades de laboratorio.

Otro objetivo de análisis consiste en establecer la relación entre el propósito de la evaluación y los instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes, los resultados de entrevistas, encuestas y programas se relacionan entre sí, considerando la evaluación como un proceso global donde, como lo plantea García-Merino et al. (2016), es importante considerar que por medio de las distintas fuentes de datos es posible inferir que la evaluación, como proceso dentro de la gestión curricular, demanda un tiempo considerable para los docentes, quienes buscan articular la misma con lo que desean medir o estimar, ya sea objetivos del programa, aprendizajes o conocimientos. Por consiguiente, es posible apreciar cómo aplican distintos instrumentos, en función a las características de las asignaturas y el TEL, donde las actividades prácticas muestran relación con actividades grupales y/o de investigación, mientras que las actividades teóricas se concentran en instrumentos de tipo individual y/o escrito.

Finalmente, entre los propósitos de la evaluación y los procedimientos, se encuentran elementos reguladores, como el reglamento de régimen de estudios, elemento que está más vinculado al análisis de los programas de estudio, donde en un 45% hace referencia directa al mismo, en aspectos como asistencia, cantidad de instrumentos evaluativos y porcentajes asignados a notas de asignatura y examen. No obstante, este instrumento es mencionado de manera superficial en las entrevistas, dejando evidencia de su uso como normativa que regula los aspectos antes mencionados. Así, se configura un proceso donde pareciera que, más allá del acuerdo o desacuerdo con este reglamento o la mención del mismo, los docentes lo han incorporado en sus prácticas.

5. Proyecciones

La evaluación constituye un elemento trascendente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esa premisa, parece importante incorporar a los académicos en programas de inducción que les permita utilizar distintas estrategias y procedimientos de evaluación, considerando una evaluación sistémica, centrada en los estudiantes y mirando el logro de aprendizajes eficientes. De igual forma, es fundamental elaborar estándares y criterios de evaluación según las disciplinas y los resultados de aprendizaje que se desea lograr en cada programa.

A partir de este estudio, surgen nuevas interrogantes y aspectos a profundizar, en relación a la evaluación, como por ejemplo, analizar la coherencia entre lo expresado en los resultados de aprendizaje con la taxonomía de Bloom, los tópicos abordados en los instrumentos de evaluación y el nivel de profundización en los que se plantean las preguntas. Asimismo, sería interesante conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre la evaluación y contrastar las distintas miradas para llegar algún consenso.

Junto a esto, resulta esencial articular todo el proceso formativo desde los resultados de aprendizajes planteados con las metodologías, actividades de aprendizajes y la evaluación, teniendo como referencia el perfil de egreso. Por ello, se hace necesario indagar más y generar espacios de reflexión sobre la docencia, al interior de las unidades académicas, con el propósito de mejorar los procesos y el acto educativo, para así alcanzar aprendizajes profundos y contextualizados.

Referencias

- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, A. y Cruz, A. (coords.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, 1- 9.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 395-398.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA Grupo Operativo de Universidades Chilenas Fondo de Desarrollo Institucional (2014). *Evaluación del aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Chile: Ministerio de Educación.
- Darling, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49, 1-20
- Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. London: Routledge
- Hamodi, C., López V. y López A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior. *Perfiles educativos*, 147, 146 – 161.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. USA: Mc Graw Hill Education.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, 1-24.
- García, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 1-18.
- Gregori, E. y Menéndez J., (2017). la participación de los estudiantes como evaluadores. *Revista Perfiles Educativos*, 156, 141- 158.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G., (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385- 407.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Revista Educación*, 17, 35-55.
- Palacios, A. y López V. (2013). Haz lo que digo, pero no lo que yo hago: sistema de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado

- Revista de Educación*, 361, 279 – 305.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591- 604.
- Pascual, I; Lorenzo, E. y Monge, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, art. ME4.
- Ramírez, M. y Montoya J., (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 77-95.
- Raposo, M. y Martínez, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 17, 499-513.
- Sánchez, I. y Jorrín, I. (2017). Estudio de caso sobre evaluación por competencias en educación Artística. Aportaciones a la Educación Patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43, 229-250.
- Sánchez J., (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4, 40-54.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Taras, M., (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, art. ME8.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19, 17-38.
- Universidad de La Serena (2011). Modelo Educativo. Recuperado de: http://www.userena.cl/images/archivos/Modelo_Educativo_ULS.pdf
- Universidad de La Serena (2010). Reglamento de Régimen de Estudio. Recuperado de: http://www.userena.cl/images/archivos/reglamento_de_estudios_2010.pdf.
- Valles, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Varguillas, C. (2006). El uso del Atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenidos. UPEL, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, *Laurus Revista de Educación Universidad Pedagógica Experimental*, 12, 73-87.
- Vera, A., Poblete, S., Díaz, C., (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y practicas evaluativas en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 3, 361 – 372.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research Design and Methods*: USA: Sage Publications.

Recibido: 29.01.2020 Aceptado: 29.03.2020