

Promover la inclusión en la educación superior a través de evaluaciones auténticas

Promoting inclusion in higher education through authentic assessments

PhD. Ana María Calderón Jaramillo 

Académica Investigadora

Escuela de Enfermería

Centro de Investigación en Prevención y Cuidados de la Salud (+ SALUD)

Facultad de Salud, Universidad Santo Tomás, Puerto Montt, Chile

acalderon3@santotomas.cl

RESUMEN

El presente artículo surge de una investigación cualitativa desarrollada con estudiantes de la carrera de Enfermería que cursaron, durante el primer semestre de 2025, la asignatura Coaching II: Herramienta para el Aprendizaje. El estudio se centra en un aspecto clave de la formación: la evaluación, concebida como un componente esencial para certificar competencias específicas, particularmente aquellas vinculadas con la comunicación en contextos académicos y profesionales, altamente relevantes en áreas sensibles como la salud.

La investigación tuvo como propósito analizar el potencial de la evaluación auténtica para valorar los aprendizajes y reconocer la diversidad de trayectorias formativas del estudiantado de Enfermería. Estas trayectorias, diversas y no lineales, exigen modelos de evaluación que reconozcan la experiencia previa y los saberes acumulados en distintos espacios de formación. La experiencia de investigación en el aula permitió incorporar el enfoque de evaluación auténtica, reconociendo su potencial para promover aprendizajes significativos en situaciones reales y simuladas, y favorecer la transferencia de dichos aprendizajes a los espacios de práctica curricular. Se presentan los principales resultados obtenidos, junto con los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para integrar de manera efectiva la diversidad en sus procesos formativos. Finalmente, se destaca la necesidad de continuar fortaleciendo el rol docente como agente reflexivo

e investigador, capaz de generar contextos de aprendizaje inclusivos y sostenibles a lo largo de la vida.

Palabras clave: Inclusión social; Diversidad; Educación universitaria; Evaluación; Vidas de aprendizaje.

ABSTRACT

This article is based on a qualitative study conducted with Nursing students enrolled in the course Coaching II: A Tool for Learning during the first semester of 2025. The research focuses on a key dimension of professional training: assessment, conceived as an essential component for certifying specific competencies, particularly those related to communication in academic and professional contexts, which are especially relevant in sensitive areas such as healthcare. The aim of the study was to analyze the potential of authentic assessment to value student learning and to acknowledge the diversity of educational trajectories among Nursing students. These trajectories, diverse and non-linear, demand assessment models that recognize prior experiences and the knowledge acquired in different educational settings. The classroom-based research experience made it possible to implement an authentic assessment approach, highlighting its potential to foster meaningful learning in both real and simulated situations, and to facilitate the transfer of such learning into clinical practice settings. The article presents the main results obtained, as well as the challenges faced by higher education institutions in effectively integrating diversity into their training processes. Finally, it emphasizes the need to continue strengthening the role of faculty as reflective practitioners and researchers, capable of creating inclusive and sustainable learning environments throughout life.

Keywords: Social inclusion, Diversity, University education, Evaluation, Lifetime learning.

INTRODUCCIÓN

Los programas de continuidad de estudios en salud

La transformación que en Chile se ha generado en los últimos años sobre los procesos educativos de tercer nivel e impulsada en gran medida por las propias instituciones de educación superior, ha facilitado el acceso, permanencia y egreso del estudiantado y ha fortalecido el diseño y la ejecución de programas profesionales y de continuidad de estudios. El Ministerio de Educación Nacional chileno (2020, 2021) calcula que anualmente, aproximadamente el 27% de las matrículas de primer año en pregrado, provienen del subsistema Técnico Profesional, lo que evidencia que la continuación entre sistemas sigue

siendo relevante para llegar a la universidad y ser profesional. Estos programas, los de continuidad de estudios, están dirigidos especialmente a personas que transitan desde la formación técnica a la profesional, -por ejemplo, quienes pasan del programa de Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS) a la carrera universitaria de Enfermería-, y son reconocidos como una posibilidad de desarrollar nuevas competencias, diversificar sus perfiles formativos, mejorar sus condiciones laborales, habilitar salidas y reingresos al sistema formativo en distintos momentos del ciclo vital, y promover un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Estos programas con salidas intermedias no solo aseguran la permanencia y el egreso exitoso, sino que contribuyen a una mayor inclusión, al abrir espacios para personas de diversas edades, contextos y competencias, incluso para quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). Como señala Delgado (2023), la inclusión es también prestar una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo, teniendo que ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad (Viñuela et al., 2024).

Desde una perspectiva de política educativa, Gaete y Morales (2011) ya hace más de una década identificaban tres iniciativas que sustentan la flexibilización curricular en la educación superior: a) La articulación curricular, entendida como la conexión coherente entre dos o más planes de estudio, con múltiples vías de ingreso y movilidad horizontal y vertical, permitiendo incluso la doble titulación y el reconocimiento pleno de los estudios previos; b) La continuidad de estudios, basada en una progresión natural entre niveles educativos, con certificaciones y requisitos normativos que validan aprendizajes previos y facilitan el paso entre ciclos formativos; y c) La prosecución de estudios, entendida como la reanudación o extensión de trayectorias en el mismo nivel, permitiendo flexibilización horaria, de asignaturas, de ingreso y de convalidación, sin exigir una progresión vertical entre niveles.

La continuidad de estudios exige reconocer no solo los conocimientos adquiridos previamente, sino también la diversidad en las trayectorias, ritmos y contextos del estudiantado, obligando a repensar los mecanismos evaluativos que acrediten las competencias necesarias para avanzar hacia una formación profesional, especialmente en áreas de alta demanda ética y técnica como lo es el área de la salud. Aquí, surge la necesidad de establecer hitos de evaluación formativa (Dávila & Huertas, 2024), que acompañen y validen el tránsito entre niveles.

Ante esta transición, se abren varias interrogantes. Una de ellas es si quienes transitan desde lo técnico a lo profesional cuentan con las competencias técnicas y emocionales necesarias para enfrentar este nuevo escenario formativo (Sánchez-Bolívar et al., 2025). Aunque cada estudiante es único, se espera que quienes ingresan a programas de continuidad

posean habilidades básicas de estudio, lectura comprensiva, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, interacción interpersonal y conocimientos disciplinarios iniciales. Estas competencias, sin embargo, pueden ser adquiridas y fortalecidas progresivamente, lo que refuerza la importancia de ofrecer apoyos adecuados y un entorno inclusivo. Otra pregunta relevante es cómo identificar y evaluar los niveles de desempeño de las competencias. Estos niveles pueden variar desde un dominio básico (capacidad de realizar tareas simples con apoyo), hasta un nivel experto (resolución autónoma de problemas complejos y toma de decisiones estratégicas). En este marco, la evaluación debe considerar el contexto formativo, los niveles de avance y la diversidad de competencias requeridas en cada etapa.

La evaluación en los programas de continuidad de estudios

La evaluación en los programas de continuidad de estudios adquiere un rol clave, pues debe responder al desarrollo de competencias que se construyen durante el tránsito entre niveles, asegurando coherencia con los estándares institucionales y los criterios de calidad definidos por las instituciones educativas (Bilbao & Villa, 2018). La evaluación auténtica, en particular, se presenta como un enfoque pertinente, al centrarse en valorar aprendizajes significativos desde una perspectiva integradora, que contempla no solo lo conceptual y lo procedimental, sino lo emocional y subjetivo en lo actitudinal (; Arellano & Franco, 2022; García-Gámez, 2024; Richard & Delgado, 2025; Varela-Portela, 2024). Es este tipo de evaluación el que permite reconocer los saberes previos del estudiantado y su proyección hacia el ejercicio profesional, respondiendo así a los desafíos que implica una educación inclusiva, flexible y comprometida con la inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La evaluación es un elemento en sí regulador, que, de manera sistemática y continua, permite verificar el alcance de objetivos y resultados de aprendizaje, gracias a la recolección de información suficiente, y relevante que permite comprender los aciertos o desaciertos durante el proceso formativo, emitir juicios valorativos y con ello, tomar las decisiones pertinentes que potencien una mejor calidad educativa (Hincapié & Clemenza de Araujo, 2022).

Por lo tanto, la evaluación en estos programas no puede ser un momento aislado del proceso educativo, ya que forma parte integral de este y conlleva elementos de expresión continua y de validación del desempeño de las personas que han egresado de un programa técnico. En estos programas, la experiencia de aprendizaje debe generar autonomía y espacios con oportunidades significativas y similares al entorno profesional (Sinca et al., 2025). Si bien es comprensible que tras abordar ciertos contenidos se requiera verificar si el estudiantado ha adquirido los conocimientos, el problema no radica en el examen en sí, sino en su histórica asociación con la comprobación de un tipo de conocimiento limitado, muchas veces orientado por cuestiones sociales que escapan a su alcance (Díaz-Barriga, 2001).

Desde los aportes de la psicología educativa y la didáctica, la evaluación se concibe como una actividad compleja en la que intervienen múltiples actores y se manifiestan diversos comportamientos vinculados a las concepciones que docentes y estudiantes tienen sobre ella. A través de una variedad de instrumentos, se busca mejorar los procesos educativos y, en consecuencia, favorecer aprendizajes significativos (Monereo et al., 2001). Cuando un estudiante reprueba una evaluación, no solo pierde contenido o dominio de un área de conocimiento, también experimenta un impacto social y afectivo. Caso contrario, el aprobar implica una ganancia. Estas pérdidas o ganancias son de tal relevancia que deberían ser cuidadosamente consideradas en la toma de decisiones evaluativas (Morán & Pilar, 2025).

En los programas de continuidad de estudios, se emplean diversos mecanismos de evaluación. Algunos de los más frecuentes son: a) Exámenes, los que se utilizan para medir conocimientos específicos mediante pruebas de opción múltiple, prácticas u orales; b) Trabajos prácticos, los cuales permiten evaluar la capacidad para aplicar saberes en contextos reales, como proyectos, actividades de laboratorio o intervenciones en terreno; c) Trabajos escritos, los que valoran la expresión escrita y el pensamiento argumentativo, como ensayos, informes, resúmenes y reseñas; d) Presentaciones, los cuales miden la habilidad para comunicar ideas de forma clara y efectiva, ya sea oralmente o a través de medios audiovisuales; y e) Evaluaciones de desempeño, los que son muy comunes en entornos laborales o prácticos, pues se observa y valora el actuar del estudiante en el ejercicio de sus funciones, siendo evaluado por tutores, pares o por medio de la propia evaluación (autoevaluación).

Evaluar el desempeño en los programas de continuidad de estudios es fundamental por las siguientes razones: a) Permiten medir el progreso del estudiante, facilitando la identificación de fortalezas y debilidades, y ajustando la estrategia de estudio; b) Identifica áreas de mejora, tanto en habilidades específicas como en conceptos fundamentales que requieren mayor profundización; c) Garantiza estándares de calidad, asegurando que quienes egresan posean las competencias requeridas para insertarse y desenvolverse con éxito en su campo; d) Proporciona retroalimentación continua (Anijovich, 2017), que ayuda al desarrollo profesional del estudiante y fomenta la mejora constante. Así, la evaluación se configura no solo como un medio para medir logros, sino como una herramienta clave para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades pertinentes a la profesión.

Considerando todo lo anterior, y reconociendo la necesidad de transformar las prácticas evaluativas hacia enfoques más equitativos e inclusivos en salud, el presente artículo tiene por objetivo presentar los resultados de una investigación que analizó el potencial de la evaluación auténtica como estrategia pedagógica para valorar los aprendizajes del estudiantado de Enfermería, reconociendo y visibilizando la diversidad de sus trayectorias, ritmos y experiencias formativas.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo (Taylor & Bogdan, 1990), adoptando un enfoque narrativo como estrategia metodológica central. Esta elección responde, por una parte, a la necesidad sentida de mejorar de manera continua la práctica docente (Calderón-Jaramillo, 2021; Ochoa & García, 2025) mediante la implementación de recursos propios de la investigación cualitativa; y por otra parte, a la naturaleza del conocimiento que se genera en el aula, especialmente cuando se abordan temáticas orientadas al fortalecimiento de habilidades personales y profesionales, en donde se requieren metodologías que permitan recoger información desde una perspectiva experiencial, subjetiva y situada, propia de los enfoques cualitativos.

El enfoque narrativo adoptado permitió situar al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento, articulando una epistemología dialógica (Clandinin & Connelly, 2000) que reconoce al aula de clases como un espacio heterogéneo en el que convergen experiencias, expectativas y capitales culturales diversos, los cuales requieren enfoques pedagógicos flexibles y sensibles a la diversidad para indagar en ellos y generar conocimientos a partir de estos (Darling-Hammond & Bransford, 2007).

El diseño del estudio privilegió la profundidad interpretativa, fundamentándose en el principio de saturación teórica propio de la investigación cualitativa (Flick, 2014; Taylor & Bogdan, 1990), donde la densidad del material analizado resulta más relevante para comprender los sentidos subjetivos que producen los estudiantes durante el propio proceso de aprendizaje.

Participantes

La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre académico del año 2025, en la asignatura de *Coaching II: Herramienta para el Aprendizaje*, que forma parte del plan de estudios de la carrera de Enfermería en una institución de educación superior ubicada en el sur de Chile. Los y las estudiantes de sexto semestre que cursaban esta asignatura debían lograr (logro general de aprendizaje de la asignatura): identificar sus competencias y habilidades comunicacionales y aplicarlas en el trabajo en equipo y en el cumplimiento de metas personales y profesionales.

La asignatura estuvo conformada por 26 estudiantes de la carrera de Enfermería, del total de la generación que son 43. Sin embargo, para efectos del análisis cualitativo se definió como unidad de análisis a 23 estudiantes, considerando la completitud y densidad de los materiales recogidos. Esta delimitación respondió a la necesidad de trabajar con relatos reflexivos que presentaran un nivel suficiente de detalle y consistencia para el análisis de los sentidos subjetivos (Díaz Gómez & Calderón-Jaramillo, 2021).

López-Martín y Ardura (2023) señalan que el tamaño de un grupo en estudios cualitativos debe garantizar tanto la viabilidad del análisis narrativo como la riqueza de la información, privilegiando la calidad y pertinencia del material frente a la representatividad estadística. Esta delimitación permitió sostener un equilibrio entre la diversidad de trayectorias formativas y la profundidad del análisis, optimizando la construcción de categorías emergentes claras y robustas (Lincoln & Guba, 1985).

Metodología y procedimientos

La asignatura se estructuró en torno a dos resultados de aprendizaje fundamentales: aplicar habilidades comunicacionales para una comunicación efectiva en el trabajo en equipo, y aplicar herramientas que fortalezcan capacidades, habilidades y desarrollo de metas individuales y organizacionales desde el entrenamiento ejecutivo. Los y las estudiantes desarrollaron diversas actividades en el marco de la asignatura señalada, las cuales estaban fundamentadas en estos resultados de aprendizaje.

Para esta investigación, se consideraron 10 actividades específicas, las cuales se llevaron a cabo durante las primeras 9 semanas de clase del total de 18 semanas contempladas en el semestre académico. Esta delimitación temporal fue establecida en función de los objetivos planteados en la investigación, permitiendo acotar el análisis y profundizar en los relatos, asegurando densidad interpretativa (Flick, 2014).

Las actividades implementadas correspondieron a estrategias propias de la evaluación auténtica, diseñadas para que los y las estudiantes demostraran sus aprendizajes en contextos significativos y situados, vinculados tanto con situaciones académicas como con el contexto laboral de sus prácticas curriculares. Este diseño metodológico posibilitó que el estudiantado articulara teoría y práctica, reflexionando críticamente sobre sus procesos formativos.

Técnicas e instrumentos

En cuanto a la recolección de información, se utilizó como técnica principal el relato reflexivo (Calderón-Jaramillo, 2021, 2019a, 2019b), entendido como una producción escrita en la que los y las estudiantes describieron sus emociones y las articularon con situaciones académicas y del contexto laboral de sus prácticas curriculares. El relato reflexivo se constituye no solo como una técnica de recopilación de datos, sino como un dispositivo pedagógico que articula saberes académicos, vivenciales y profesionales, abriendo paso a una epistemología dialógica (Clandinin & Connelly, 2000) que sitúa al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento.

Las especificaciones para la realización de estos relatos se incorporaron a determinadas actividades como parte de la planificación de la asignatura, para lo cual se diseñaron

instrumentos específicos que guiaron la elaboración de dichos relatos. Estos instrumentos adoptaron la forma de pautas de escritura reflexiva estructuradas mediante preguntas orientadoras que facilitaban la profundización progresiva en las experiencias narradas. Específicamente, los y las estudiantes describieron y analizaron sus vivencias en el marco de algunas actividades de evaluación auténtica, lo que permitió integrar la voz del estudiantado en primera persona, garantizando un acceso privilegiado a la dimensión subjetiva del aprendizaje y ofreciendo un material denso y significativo para el análisis posterior.

El relato reflexivo como técnica y estructurado como instrumento en los materiales utilizados en el aula, permitió acceder a los sentidos subjetivos que los y las estudiantes construyeron sobre sus aprendizajes, favoreciendo así una mirada situada y significativa sobre sus trayectorias formativas. Al mismo tiempo, los relatos elaborados facilitaron la identificación de tensiones, resistencias y resignificaciones que emergieron en el cruce entre lo académico y lo experiencial, lo cual fortaleció la perspectiva crítica de la formación en salud (Freire, 1970; Furlong, 2013).

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó a través de matrices de análisis de contenido cualitativo, siguiendo un proceso sistemático de codificación abierta y categorización inductiva. Para garantizar el rigor metodológico, se aplicaron criterios de credibilidad y transferibilidad (Lincoln & Guba, 1985), complementados con una revisión continua de las categorías obtenidas a lo largo del proceso analítico. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes (múltiples relatos reflexivos de diversos estudiantes) y la consistencia en la aplicación de las categorías analíticas. La transferibilidad se fortaleció proporcionando descripciones densas del contexto y los procedimientos, permitiendo que otros investigadores puedan evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a contextos similares.

El proceso analítico privilegió la profundidad interpretativa y la construcción de sentido a partir de los materiales narrativos, reconociendo que en la investigación cualitativa la saturación teórica y la densidad del análisis resultan más relevantes que la exhaustividad numérica (Flick, 2014; Taylor & Bogdan, 1990).

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló resguardando rigurosamente los principios éticos fundamentales de la investigación con seres humanos. Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los y las participantes, protegiendo su identidad mediante la anonimización de los datos y el resguardo seguro de los materiales recopilados.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los y las estudiantes participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos de recolección de información, el uso que se daría a sus relatos reflexivos, y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias para su evaluación académica. Este proceso aseguró que la participación fuera voluntaria, informada y libre de coerción.

Se respetó en todo momento la autonomía de los participantes, reconociendo su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su participación y garantizando que sus voces fueran representadas fielmente en el análisis y la presentación de resultados. Asimismo, se estableció una clara distinción entre las actividades evaluativas propias de la asignatura y aquellas que formaban parte específicamente del proceso investigativo.

RESULTADOS

A partir del análisis de los relatos reflexivos emergieron cuatro categorías centrales: a) la evaluación auténtica como proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, b) la transferibilidad de conocimientos sobre sí mismos, c) el reconocimiento de saberes previos sobre sus trayectorias formativas, y d) la valoración de la evaluación auténtica como herramienta formativa. Estas categorías, atravesadas por la subjetividad de los y las estudiantes, dan cuenta de la manera en que la evaluación auténtica no se limita a medir desempeños, sino que se configura como una experiencia formativa integral que fortalece la identidad profesional y proyecta el aprendizaje más allá del aula.

La evaluación auténtica como proceso de aprendizaje a lo largo de la vida

Un aspecto fundamental que subyace al proceso de evaluación es evidenciar los desempeños adquiridos durante la formación técnica en los espacios del aula profesional, en donde las evidencias que se recojan lleven al estudiantado a una verdadera pasarela respecto de la persistencia de los nuevos aprendizajes. La demostración concreta del desempeño es relevante porque permite al estudiantado visibilizar lo aprendido y evidenciar cómo aplicar esos saberes en contextos prácticos. Asimismo, estas evidencias permiten al profesorado realizar una valoración más precisa de los conocimientos y habilidades desarrolladas por el estudiantado.

Las evidencias del desempeño adoptaron diversas formas en el contexto de esta investigación: trabajos prácticos que posibilitaron la aplicación directa de conocimientos y habilidades en contextos reales o simulados; portafolios entendidos como recopilaciones sistemáticas de trabajos que mostraron el desarrollo progresivo del estudiante a lo largo

del tiempo, incluyendo informes y presentaciones; y exámenes prácticos diseñados específicamente para evaluar el dominio de habilidades operativas o procedimentales.

La evaluación auténtica implementada se caracterizó por incorporar evaluaciones formativas y sumativas de manera continua, monitoreando el avance del estudiantado. En lugar de esperar a una evaluación final para emitir un juicio, este enfoque promovió el acompañamiento constante mediante retroalimentaciones significativas.

Transferibilidad de conocimientos sobre sí mismos

Los y las estudiantes manifestaron en sus relatos reflexivos evidencias de transferencia de conocimientos desde el aula hacia diversos contextos de aplicación. Las narrativas revelaron procesos de toma de conciencia sobre competencias comunicacionales, emocionales y relacionales desarrolladas durante la asignatura.

Un estudiante relató:

“... fue en el laboratorio de simulación, donde practicamos la instalación de una vía venosa, noté que mi compañera estaba nerviosa y evitaba el contacto visual... El profesor se acercó a evaluar su técnica... su lenguaje corporal reflejó incomodidad y frustración”. “... En ese momento sentí empatía por ella, pero también miedo...” ...” esa experiencia me enseñó la importancia de la comunicación, no solo con mis pacientes, sino también con mis compañeros y profesores” (E21a).

Otro estudiante señaló:

“... Este episodio (se refiere a una situación en donde obtuvo una mala calificación), me hizo reflexionar sobre cómo el lenguaje corporal puede transmitir emociones e intenciones incluso sin que pronunciemos una sola palabra. Mi postura cerrada, la falta de contacto visual y mi rigidez enviaban un mensaje claro a mis compañeras... para mí era una forma de gestionar mi enojo, pero mis compañeras podrían haber interpretado mi actitud como indiferencia...” (E19a).

Otros estudiantes expresaron:

“... Nadie dijo que sería fácil (se refiere a su formación universitaria), pero cuando el camino se pone cuesta arriba es porque vienen cosas mejores o estamos llegando a la meta final, y después de la tormenta siempre sale el sol” ... esto es porque me volví observador y pensante” (E10b).

“... esta experiencia me enseñó mucho sobre lo importante que es hablar y también como mostramos las cosas sin hablar... muchas veces pensamos que solo importa lo que

decimos, pero nuestras emociones, gestos y cómo hablamos dicen incluso más que las palabras” (E7a).

“... este aprendizaje ha sido valioso no solo para mis interacciones con compañeros de universidad, sino también para mis relaciones personales. Ahora soy más consciente de cómo mis gestos, mi postura y mi tono de voz pueden impactar en los demás. He notado que cuando me esfuerzo por mantener un lenguaje corporal más abierto y receptivo, las conversaciones fluyen mejor y generan ambientes más positivos y colaborativos” (E19a).

“... me tocó atender a un paciente que estuvo varios días desorientado, pero siempre me reconocía ya que era la única que se tomaba el tiempo de conversar con él... me agradeció por haber estado cuando nadie más le tomaba atención a lo que decía” (E5).

Respecto de los estudiantes E7a y E19a, sus narrativas giran en torno al reconocimiento de la importancia de la comunicación no verbal en espacios tanto académicos como laborales (prácticas curriculares), aspecto que es fundamental en las carreras de la salud, en el trato con pacientes y en los espacios donde se convive con el sufrimiento humano. E7a señala que las emociones son relevantes e igualmente buscan la forma de comunicar, evidenciando una conexión con lo que nos hace ser humanos; y E19a se narra a sí mismo como más consciente sobre lo que comunica con su cuerpo. Todo esto evidencia una integración y una transferencia de los contenidos que se trabajaron en la asignatura de Coaching II para elaborar autoanálisis, identificando sus competencias comunicativas, justamente el logro decretado para la asignatura.

Estas narrativas evidenciaron una transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula hacia contextos de aplicación diversos, tanto personales como profesionales. Los relatos mostraron cómo los y las estudiantes integraron y transfirieron los contenidos trabajados en la asignatura para elaborar autoanálisis, identificando sus competencias comunicativas.

El reconocimiento de saberes previos sobre sus trayectorias formativas

Los y las estudiantes reconocieron en sí mismos cualidades vinculadas a la empatía, la comprensión y el compromiso ético, mostrando una valoración subjetiva de los saberes que han construido en sus experiencias de vida. Este reconocimiento evidenció una disposición afectiva que habilitó la formación profesional como un proceso que no parte de cero, sino que se construye sobre sensibilidades ya desarrolladas.

Los estudiantes se expresaron así:

“... simpatizo mucho con el sentir no solo físico sino también sentimental de los pacientes y personas en general, lo que me permite ser muy comprensiva...” (E4).

“... tener empatía en el área de la salud es súper importante para tomar las mejores decisiones...” (E15).

“... cumplo con mis labores y horarios establecidos... soy capaz de asumir mis errores, hablar con la verdad...” (E4).

“Soy disciplinada, suelo trabajar y apoyarme en mis compañeros...” (E3).

“... tengo buena comunicación... lograr mantener una escucha activa es importante...” (E15).

Estas narrativas revelaron la forma en que sus experiencias personales, actitudes y valores previos se articulan como recursos significativos para su formación en el ámbito de la salud. Se evidenció también un sentido de responsabilidad, honestidad y trabajo colaborativo, aspectos que revelaron trayectorias previas de disciplina y compromiso, así como una comprensión del rol profesional como una práctica ética situada.

Los y las estudiantes reconocieron saberes previos que se vinculan con su historia personal, sus relaciones sociales y sus experiencias laborales y de vida, configurando un relato identitario en torno a lo que ya saben, pueden hacer y valoran para fortalecer y consolidar.

La valoración de la evaluación auténtica como herramienta formativa

La valoración que hicieron los y las estudiantes sobre la evaluación auténtica evidenció que una docencia reflexiva y situada, que reconoce la diversidad de las trayectorias estudiantiles, puede influir positivamente en su persistencia y éxito académico.

Los relatos lo evidencian así:

“... tuve que cursar una materia teórica con bastante trabajo, y en ella me pasó algo que cambió cómo me comunicaba y me relacionaba en la universidad... y me pasó algo que cambió mi comunicación... el profesor nos pidió hacer un informe en grupos y luego presentarlo, al principio me pareció algo normal, pero al final me enseñó mucho sobre mis emociones, cómo hablar y cómo lo que no decimos con palabras puede ser muy importante” (E7a).

“... lo importante que es hablar y también cómo mostramos las cosas sin hablar... muchas veces pensamos que solo importa lo que decimos, pero nuestras emociones, gestos y cómo hablamos dicen incluso más que las palabras... creo que no usamos nuestras emociones y nuestro lenguaje de la mejor manera” (E7a).

“... tengo que mejorar la consciencia emocional, esto implica, comprenderme mejor a mí misma: identificar mis emociones, reconocer sus matices y entender las causas que las detonan. No basta con sentir; debo analizar qué siento y por qué” (E7a).

“... durante mis prácticas en atención primaria tuve la oportunidad de trabajar con familias, esta experiencia me motiva a centrarme en un área específica que me gusta, a mí me gustan los niños...me gustaría aprender técnicas para hacer que su atención sea menos estresante y más reconfortante, tengo el deseo de ayudar y brindar una atención amable” (E5).

“... aprobar mis terrenos ya que en su momento lo veía muy difícil entonces pensé en todo el sacrificio que he hecho para llegar hasta donde estoy. El apoyo de mi mamá... y mi pareja que me recuerda lo capaz e inteligente que soy” (E17).

Los resultados de esta investigación no solo se expresaron en indicadores de rendimiento académico —el total de estudiantes de la asignatura demostró un desempeño alto en sus calificaciones finales— sino también en trayectorias de vida que enriquecieron los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la apertura a nuevas experiencias y la posibilidad de transformarse y transformar su entorno.

DISCUSIÓN

La evaluación auténtica como proceso de aprendizaje a lo largo de la vida

Los resultados permiten confirmar que evidenciar el desempeño permite a los y las estudiantes demostrar su competencia en situaciones concretas, lo que a su vez conlleva a una evaluación más auténtica, integral y contextualizada. Este hallazgo trasciende las pruebas escritas tradicionales de ítems de opción múltiple (Marcano et al., 2023; Malpica et al., 2022), orientándose hacia la aplicación práctica de los saberes. De este modo, la evaluación auténtica se convierte en una herramienta pedagógica que también invita al análisis crítico y reflexivo del propio actuar, potenciando los espacios de aprendizaje para lograr un proceso evaluativo continuo sobre los demás procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Esta transformación conceptual es fundamental, pues la evaluación deja de ser una instancia separada o posterior al aprendizaje para formar parte de una estrategia articulada, permanente y formativa de los nuevos saberes. Este planteamiento se alinea con lo señalado por Darling-Hammond et al. (2017), quien sostiene que las evaluaciones auténticas y formativas son catalizadoras de equidad y aprendizaje profundo en la educación superior. Asimismo, Casa-Coila et al. (2022), Cruzado (2022) y Roseblatt (2025) han documentado cómo este enfoque promueve el acompañamiento constante mediante retroalimentaciones significativas que permiten al estudiantado identificar áreas de mejora, tomar decisiones informadas y avanzar en su propio proceso formativo.

El aprendizaje a lo largo de la vida se entiende como el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes a través de la experiencia, el estudio y la práctica constante, que puede manifestarse de diversas formas, tales como la observación, la lectura, la enseñanza, la práctica reiterada y la vivencia directa. El aprendizaje como proceso ininterrumpido que puede desarrollarse durante toda la vida de una persona busca la incorporación de nuevas destrezas y conocimientos tanto para el crecimiento personal como para el desarrollo profesional, contribuyendo asimismo a mejorar la calidad de vida. Esta capacidad de aprender de forma constante es denominada aprendizaje continuo o permanente y, como señala Mezirow (1991), resulta vital en una sociedad dinámica y en constante transformación, donde las habilidades y saberes necesarios para prosperar en el ámbito laboral y en la vida diaria están en permanente evolución.

El aprendizaje continuo, permanente y a lo largo de la vida, permite a las personas mantenerse actualizadas y adaptarse a las modificaciones presentes en su entorno laboral y social. Esta capacidad resulta particularmente relevante en una economía globalizada, donde la tecnología y la automatización transforman velozmente múltiples sectores. Además, puede favorecer la salud mental y emocional al brindar una sensación de logro y satisfacción personal. La tecnología ha democratizado el acceso al aprendizaje continuo, posibilitando que las personas se formen en línea mediante variados recursos, como cursos virtuales, tutoriales en video, libros electrónicos y aplicaciones educativas (Rubio et al., 2025).

Transferibilidad de conocimientos sobre sí mismos

Las narrativas presentadas en los resultados permiten reconocer que, cuando se implementan metodologías centradas en el estudiante para incluirlo desde su diversidad, se fomenta no solo la adquisición de contenidos, sino el desarrollo de competencias transferibles que lo acompañan en diferentes etapas de su vida y diversos contextos, incluso en sus prácticas curriculares y profesionales. Esto incluye el pensamiento crítico, la capacidad para trabajar de manera colaborativa, la adaptabilidad y la autorregulación del aprendizaje (Martínez, 2022; Rodríguez & Triviño, 2025). Estas competencias resultan especialmente relevantes en

entornos cambiantes, donde el conocimiento deja de ser estático y la formación permanente a lo largo de la vida se vuelve una necesidad.

En el contexto de la educación superior, especialmente en una institución que ha trabajado fuertemente por la inclusión, las experiencias del estudiantado, sus vivencias y emociones forman parte también de los logros académicos inmediatos y de la configuración de una disposición continua para concebir el aprendizaje a lo largo de la vida. Es en el contexto del aula de clase donde los y las estudiantes comienzan a construir sentidos sobre sí mismos como aprendices, desarrollan habilidades de reflexión y toman conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo que fortalece su autonomía y compromiso (Estrada & Azúa, 2025; Tejada & Ruiz, 2015).

La importancia que los y las estudiantes le otorgan a la comunicación es un ejemplo de la transferencia de conocimiento que realizan hacia otros contextos, lo cual fue posible a través de actividades desarrolladas en el marco de una evaluación auténtica. Este tipo de evaluaciones no se centran en la memorización de hechos o información, sino en la aplicación práctica de conocimientos y habilidades en contextos reales. Además, dado que la evaluación no solo mide el desempeño académico, permite al docente comprender con mayor profundidad las habilidades que poseen los y las estudiantes y su capacidad para aplicarlas en distintos escenarios, lo que facilita planificar en consecuencia (Oña-Guamaní et al., 2025).

Las narrativas también evidencian una transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula hacia contextos de aplicación diversos, tanto personales como profesionales, constituyéndose en un pilar fundamental del aprendizaje significativo. Esto resulta particularmente relevante cuando los y las estudiantes se nombran a sí mismos como pensadores. Es decir, la reflexión que realizan en el aula los posiciona para observar la realidad, situarse en ella y actuar de manera asertiva. Este aspecto dialoga con lo que Mezirow (1991) denomina aprendizaje transformativo, pues supone un cambio en los marcos de referencia que permite una comprensión más crítica y profunda de la experiencia.

La sensibilidad que expresan los y las estudiantes también forma parte de las consecuencias de un aprendizaje experiencial, generando instancias de reflexión, metacognición y cuestionamiento constante sobre lo que aprenden en el aula. Se trata de instancias de aprendizaje que reconocen la necesidad de una mirada auténtica sobre cómo se aprende y cómo se evalúa (Guaño et al., 2025). Esto también constituye una validación sobre cómo una manera de planificar contenidos formativos —para que todos puedan, dentro de su diversidad, participar— permite la construcción de un perfil profesional centrado en la humanización de los cuidados, donde la observación y la escucha activa se convierten en herramientas fundamentales, especialmente para las y los enfermeros.

El reconocimiento de saberes previos sobre sus trayectorias formativas

Las narrativas presentadas revelan la forma en que las experiencias personales, actitudes y valores previos de los y las estudiantes se articulan como recursos significativos para su formación en el ámbito de la salud. Este reconocimiento también expresa un sentido de responsabilidad, honestidad y trabajo colaborativo, aspectos que no solo revelan trayectorias previas de disciplina y compromiso, sino también una comprensión del rol profesional como una práctica ética situada, que demanda autorregulación y apertura a la mejora continua.

Estas capacidades y habilidades que indican los estudiantes se pueden visibilizar a través de espacios de trabajo colaborativo y de indagación tanto formativa como sumativa, los cuales pueden generarse a través de la evaluación auténtica. Esto, a su vez, genera en los estudiantes un saber respecto de sí mismos, al configurarse en ellos un relato identitario en torno a lo que ya saben, pueden hacer y valoran para fortalecer y consolidar. Esta evidencia respalda la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que recojan los saberes que traen los estudiantes, los legitimen y los proyecten hacia aprendizajes transformadores; para el caso de la carrera de Enfermería, saberes orientados a mejorar la salud.

La valoración de la evaluación auténtica como herramienta formativa

Los resultados evidencian que incluir la diversidad de trayectorias permite que cada estudiante construya sobre su historia previa, con distintos niveles de preparación, contextos culturales, sociales, y motivaciones diversas. El rol docente impacta en lo formativo, pues trasciende la entrega de contenidos y se convierte en un facilitador de procesos que empoderan al estudiantado para proyectar sus aprendizajes más allá del aula.

El uso de evaluaciones auténticas, como el ejercicio realizado de identificación de las emociones presentes en las experiencias de aprendizaje y del trabajo simulado en otras asignaturas, resulta pertinente también para generar experiencias de transformación de las vivencias no tan gratas que tienen los estudiantes. Incorporar en las evaluaciones el componente subjetivo, a través de preguntas donde el estudiante pueda identificar las emociones al momento de aprender, está alineado con los desempeños esperados en el perfil de egreso y con situaciones reales del entorno profesional, permitiendo que los estudiantes visualicen el sentido de su aprendizaje y proyecten su aplicabilidad en escenarios futuros. Esta conexión entre evaluación auténtica y la trayectoria de aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para fortalecer la identidad profesional en formación y, al mismo tiempo, fomentar una actitud crítica y ética hacia el ejercicio de su profesión.

Estos resultados no solo refuerzan la pertinencia de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, sino que también consolidan la relevancia de una docencia reflexiva y humanizadora en la formación en Enfermería. En concordancia con Freire (1970) y Furlong (2013), los hallazgos fortalecen la perspectiva crítica de la formación en salud, donde la

reflexión sobre la práctica y el reconocimiento de la dimensión emocional se constituyen en elementos centrales para una formación profesional transformadora.

CONCLUSIONES

La preocupación por construir estructuras más flexibles en la educación superior ha favorecido el desarrollo y tránsito del estudiantado entre los programas de continuidad de estudios, diversificando la oferta formativa y, sobre todo, democratizando el acceso al conocimiento. Estos programas han permitido avanzar hacia formas más equitativas de comprensión del aprendizaje y del desarrollo de competencias profesionales, concibiéndolos como procesos continuos que se extienden a lo largo de toda la vida. Este enfoque también promueve una formación más inclusiva, orientada a reconocer las trayectorias diversas de los estudiantes y generar oportunidades reales de desarrollo profesional. En este sentido, resulta fundamental comprender la flexibilidad no como una concesión curricular, sino como una estrategia que asegure la pertinencia y sostenibilidad de los aprendizajes (Natali et al., 2025).

En coherencia con los desafíos planteados por la UNESCO (2021, 2022), es importante señalar que no solo la pandemia por Covid-19 ha motivado una transformación profunda en las necesidades de los sistemas educativos a todos los niveles, sino también un replanteamiento en torno a la noción misma de aprendizaje. Este cambio está marcado por el reconocimiento de las características individuales que deben ser consideradas en los programas de estudios, particularmente en aquellos destinados a dar continuidad entre niveles. Tal como se ha expuesto en este artículo, la flexibilidad curricular no es una opción, sino una necesidad, y actualmente las instituciones de educación superior muestran una mayor disposición a generar ofertas formativas diferenciadas que permitan al estudiantado cumplir con sus objetivos personales e insertarse adecuadamente en el mundo laboral.

El acceso a la educación superior, tanto a nivel técnico como profesional, o en los tránsitos entre niveles formativos, constituye una vía concreta para que las personas puedan fortalecer sus competencias y adaptar sus perfiles a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y cambiante. Sin embargo, persisten desafíos relevantes en estos programas, y uno de los más urgentes es la evaluación (Romero, et al., 2025). La revisión crítica de los procesos evaluativos, así como el tránsito hacia nuevas conceptualizaciones que superen las prácticas tradicionales, son retos que en la actualidad deben ser asumidos con fuerza tanto por los investigadores como por el profesorado. No son desafíos que deben abordarse de forma aislada, requieren una articulación activa con la sociedad y el sector productivo, una alianza que, en los últimos años, ha cobrado fuerza en universidades y centros de formación técnica en Chile.

En este contexto, la evaluación auténtica emerge como un enfoque que ofrece mayor flexibilidad y pertinencia, en línea con las necesidades y características de los programas

de formación profesional. A su vez, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida ha contribuido a superar concepciones tradicionales ancladas en la edad o en etapas cerradas del proceso educativo. Esta perspectiva reconoce que la formación no se agota en un momento específico, sino que se expande y se resignifica en el tiempo, integrando experiencias previas y nuevos saberes que enriquecen la trayectoria personal y profesional de cada persona (Mezirow, 1991). En este sentido, el acceso a la educación superior debe entenderse como un tránsito dinámico y no como una etapa única y definitiva.

La evaluación auténtica no solo mejora los resultados académicos, sino que fortalece el sentido de identidad profesional de los estudiantes. Este hallazgo coincide con lo señalado por Darling-Hammond y Bransford (2007), quien enfatiza que las prácticas evaluativas formativas y contextualizadas fomentan aprendizajes profundos y duraderos. Futuras investigaciones podrían explorar su impacto en otras áreas formativas y en procesos de titulación. Así, se reafirma el objetivo de este estudio, aportando evidencias sobre prácticas evaluativas innovadoras que fortalezcan la formación a lo largo de la vida y favorezcan la inclusión de la diversidad en la educación superior.

Respecto de los hallazgos, es importante mencionar que es posible implementar el enfoque de la evaluación auténtica no solo para mejorar la formación, sino para identificar la diversidad en el estudiantado —considerando también como diverso aquel estudiante que transita por los programas de continuidad de estudios— y reconocer y valorar de manera efectiva los saberes previos, la experiencia laboral y las trayectorias formativas diversas del estudiantado. Esto se vincula con lo planteado por Freire (1970), quien reconoce que toda educación emancipadora debe partir de los saberes previos y de las experiencias vitales de los estudiantes.

La evaluación auténtica favorece los aprendizajes significativos y genera un mayor compromiso con los procesos evaluativos, al percibirse estos como relevantes y contextualizados. Coincide con diferentes estudios (González et al., 2021; Varela-Portela, 2024; Viñuela et al., 2024), los cuales sostienen que los modelos de evaluación deben ser coherentes con la diversidad de trayectorias y necesidades de los y las estudiantes.

Respecto a la incorporación de la investigación dentro de la propia práctica, fue posible aportar valor a las actividades que se desarrollan en el marco de una asignatura, generando datos para el estudio, demostrando que el aula sigue siendo un espacio de indagación pedagógica y la evaluación auténtica, bien diseñada, puede ser una herramienta potente para promover equidad y calidad formativa. Sin embargo, la investigación también presenta limitaciones, como la ausencia de una unidad de análisis más amplia y con mayor desarrollo. Estas limitaciones invitan a profundizar en futuras investigaciones con diseños comparativos o longitudinales, que permitan identificar con mayor detalle el impacto de la evaluación auténtica en distintas etapas de la formación profesional.

A manera de cierre, se plantean dos líneas interesantes para avanzar en futuras investigaciones. En primer lugar, en la diversificación de los programas de estudio, ya sea que estén orientados a la continuidad, o bien al ingreso regular de los programas universitarios, es necesario asegurar que los sistemas de evaluación y certificación estén ajustados a los desempeños esperados desde un enfoque formativo e inclusivo, es decir, auténtico. En segundo lugar, es indispensable garantizar una formación de calidad. Para ello, el docente debe generar las instancias necesarias para evaluar-se considerando al estudiantado, mediante un proceso que le permita proponer actividades adecuadas para que analicen sus contextos sociales, económicos y personales y desplieguen sus potencialidades de aprendizaje, aportando así al cumplimiento de estándares que impliquen la contextualización de los aprendizajes, la evaluación de habilidades complejas a través de un enfoque auténtico, la consideración de los saberes previos y de los desempeños esperados según las trayectorias del estudiantado y la generación de instancias de retroalimentación (Fuenzalida et al., 2024). Solo así se podrá fortalecer una educación superior que valore la diversidad de trayectorias, promueva la justicia educativa y responda de manera efectiva a las transformaciones del mundo actual.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1). 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Arellano, F., & Franco, M. (2022). Evaluación auténtica como estrategia para la atención a la diversidad e inclusión educativa. En A. J. Morales Hernández, C. J. Gómez Carrasco, J. A. López Núñez, & M. Hernández Garre (Coords.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. 1133-1145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8873697>
- Bilbao, A., & Villa, A. (2018). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19976>
- Calderón-Jaramillo, A. M. (2021). Subjetividad política y autobiografía: viaje al interior de un docente que investiga su propia práctica. *Educação: teorias, métodos e perspectivas*, Vol II, 285-294. *Artemis*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247082>
- Calderón-Jaramillo, A. M. (2019). Aprender la subjetividad política mediante temas controversiales: una reflexión sobre la formación universitaria y su relación con la propia práctica [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/215398?ln=ca>

- Calderón-Jaramillo, A. M. (2019b). La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior. *Revista Innova Educación*, 1(4), 438-452. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.003>
- Casa-Coila, M. D., Salluca, M. Y., Jilaja, D. M., Gutiérrez, R. A., & Argollo, K. P. (2022). Evaluación formativa en el proceso enseñanza y aprendizaje durante la pandemia Covid-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1729-1741. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.449>
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cruzado, S. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Dávila, J. R., & Huertas, J. A. (2024). Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: diseño y validación de escalas para profesores escolares. *Educación XX1*, 27(2), 167–194. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38283>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2007). *Preparando a los docentes para un mundo cambiante: Lo que los docentes deberían aprender y ser capaces de hacer*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Delgado, K. (2023). La educación inclusiva para jóvenes y adultos en América Latina, realidades de un sistema en construcción. Polyphōnía. *Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 7(1), 89-114. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI>
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13.
- Díaz-Gómez, A., & Calderón-Jaramillo, A. M. (2021). Sentidos subjetivos políticos, un aporte para investigar la subjetividad política. En F. L. González Rey & D. M. Goulart (Eds.), *Aportes al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva histórico cultural*. 55-84. Universidad Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/93727/1/gonzalez_aportes_desarrollo_2022.pdf
- Estrada, M., & Azúa, R. V. (2025). Estrategias educativas frente a los nuevos retos de la Inteligencia Artificial. *Revista Chicomoztoc*, 7(13), 207-227. <https://doi.org/10.48705/kkwcb86>
- Flick, U. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa*. 5.ª edición, Sage.

- Freire, P. (1970). La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión. Siglo XXI.
- Fuenzalida, C., Cisternas, T., Alarcón, P., Giscard, P. & Romero, J. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(1). 2-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811>
- Furlong, Andy (2013): *Youth Studies: An Introduction*. Routledge.
- Gaete, M., & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de Educación Superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la educación*, (35), 51-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200003>
- García-Gómez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: La retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- González, J., Ardiles, M., y Romero, N. (2021). Integración y rediseño curricular en dos programas de prosecución de estudios del Depto. de Tecnologías de Gestión de la Facultad Tecnológica. En *Impacto en el saber y sentir docente: Transformaciones docentes e innovaciones curriculares significativas en contexto de pandemia*. Vol. 4, 956–978). https://descubridor.usach.cl/discovery/delivery/56USACH_INST:56USACH_INST/1253206340006116
- Guaño, A. J. H., Alban, R. M. G., Torres, Á. F. R., & Aguilar, W. O. (2025). Rutinas de pensamiento para mejorar la enseñanza de las ciencias naturales en sexto año. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 1085-1113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10186051>
- Hincapié, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106–122. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Lincoln, Y. y Guba, EG (1985). *Investigación naturalista*. Sage.
- López-Martín, E., & Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XXI*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Malpica, F., Navareño, P., & Martínez, R. C. (2022). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 215–234. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>
- Marcano, B., Ortega-Ruipérez, B. & Castellanos-Sánchez, A. (2023). Higher education teachers and student's perceptions of open-book and proctored examinations in the COVID-19 pandemic. *Educación XXI*, 26(1), 207-228. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33514>

- Martínez, J. M. (2022). Estudio comparativo de las competencias cognoscitivas de estudiantes de la licenciatura en química. *Educación Química*, 33(3), 151-166. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2022.3.81963>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación (2020). *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). *Convenio de articulación educación media y superior técnico profesional*. <https://tecnicos.mineduc.cl/2021/05/06/convenio-de-articulacion-educacion-media-y-superior-tecnico-profesional/>
- Morán, R., & Pilar, C. A. (2025). Hacia una evaluación auténtica de la tecnología en la arquitectura. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (252), pp. 149-156. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/12133>
- Monereo, C; Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Psicología de la educación escolar*, 235-258. Madrid: Alianza Editorial.
- Natali, O., Reinoso, E., Testa, A. & Rosa, S. (2025). Integración teoría y práctica: reflexiones sobre su relevancia en la educación superior. 66. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/176898/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ochoa, A. B., & García, E. C. (2025). Análisis de la Contribución de las Prácticas de Evaluación al Desarrollo de la Práctica Reflexiva en un Programa de Formación Inicial Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.15366/rie2025.18.1.005>
- Oña-Guamaní, J. C., Castillo-Salazar, D. R., Mayorga-Román, M. G., & Ubillús-Román, L. C. (2025). Evaluación auténtica de la competencia lingüística comunicativa en educación básica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 90-102. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-45>
- Richard, E., & Delgado, J. C. (2025). Empoderando a los estudiantes y mejorando el aprendizaje: Evaluación auténtica con pósteres científicos en Metodología de la Investigación. *Revista Tribunal*, 5(10), 708-724. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.137>
- Rodríguez, P. H., & Triviño, C. A. (2025). El rol del docente de estudios sociales en la evaluación auténtica [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Digital UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12763>

- Romero, , W. M., Chulca, , J. O., Imbaquingo, , G. G., Pineda, S. E., Aules, E. C., Tipán, G. O. & Aules, R. P. (2025). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592>
- Roseblatt, , M. (2025). Desarrollo e implementación de un sistema integral de evaluación basado en competencias clínicas en un programa de especialidad médica en anestesiología. Universidad del Desarrollo. <https://hdl.handle.net/11447/9939>
- Rubio, S. S. R., Zapata, C. R. H., Jaya, A. K. T., Ortiz, M. F. O., & Zapata, E. B. H. (2025). El Impacto del modelo de lenguaje chatgpt en los procesos de enseñanza y evaluación en educación secundaria. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 44-66. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.608>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L.M. (2025). Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario. *Educación XXI*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42874>
- Sinca, R. J. S., Cedeño, C. E. G., & Esteban, B. R. O. (2025). Evaluación formativa en el entorno virtual escolar. *Revista InveCom*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13905046>
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Tejada, , J., & Ruiz, , C. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- UNESCO (2021). Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529.locale=en>
- UNESCO (2022). Más allá de los límites Nuevas formas de reinventar la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- Varela-Portela, C. (2024). Evaluación innovadora en educación superior: la centralidad de la evaluación auténtica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 17(1), 1-18. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4497>
- Viñuela, Y., Rodríguez, D., & Vidal, J. (2024). Actuaciones de orientación universitaria vinculadas a la diversidad del estudiantado. *Educación XXI*, 27(2), 65-87. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38613>

Recibido: 19-11-2025

Aceptado: 10-12-2025