



Oportunidades de Aprendizaje y Evaluación en la Educación Superior: Un análisis crítico del aseguramiento de la calidad para la justicia social.

Autora: Graciela Andrea Peña Neira

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar la literatura reciente respecto a cómo las prácticas pedagógicas en torno a la evaluación afectan las oportunidades de aprendizaje. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura de acuerdo con el método PRISMA. La búsqueda se realizó en tres plataformas mediante combinación de palabras clave y operadores booleanos. La primera selección de trabajos consideró como criterios, el período de años (JSTOR, SCOPUS, WOS, 2016-2023), trabajos de investigación empíricos o teóricos (artículos o capítulos de libro) en idioma español e inglés. La selección de trabajos fue refinada mediante lectura de títulos y abstract de acuerdo con criterios de inclusión y exclusión, resultando un total de 15 trabajos seleccionados. El análisis del contenido de los textos permitió identificar los conceptos comunes estructurantes de los trabajos, y responder a la pregunta de investigación. Entre los principales resultados se encuentran las dimensiones temáticas identificadas en los trabajos seleccionados. Estas dimensiones son: prácticas docentes, exclusión e inclusión; aprendizaje y estandarización. Además, se identificó el concepto de justicia educativa como articulador de estas dimensiones. La justicia educativa, analizada desde las categorías de justicia social de redistribución, reconocimiento y participación en todos los niveles del sistema educativo (macro, meso y micro) permite concluir que las prácticas pedagógicas en torno a la evaluación generan desigualdades en las oportunidades de aprendizaje, por lo que la evaluación en aula debería transformarse en un procedimiento o instrumento para la justicia social.

Palabras clave: oportunidades educacionales, evaluación, justicia social, igualdad de oportunidades

Learning Opportunities and Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Quality Assurance for Social Justice.

Abstract

The purpose of this paper was to analyze recent literature regarding how pedagogical practices around assessment affect learning opportunities. For this, a systematic review of the literature was carried out according to the PRISMA method. The search was carried out on three platforms using a combination of keywords and Boolean operators. The first selection of works considered as criteria, the period of years (JSTOR, SCOPUS, WOS, 2016-2023), empirical or theoretical research works (articles or book chapters) in Spanish and English. The selection of works was refined by reading titles and abstracts according to inclusion and exclusion criteria, resulting in a total of 15 selected works. The analysis of the content of the texts allowed us to identify the common structuring concepts of the works, and to answer the research question. Among the main results are the thematic dimensions identified in the selected works. These dimensions are: teaching practices, exclusion and inclusion; learning and standardization. In addition, the concept of educational justice was identified as an articulator of these dimensions. Educational justice, analyzed from the categories of social justice of redistribution, recognition and participation at all levels of the educational system (macro, meso and micro) allows us to conclude that pedagogical practices around evaluation generate inequalities in learning opportunities, Therefore, the evaluation in the classroom should be transformed into a procedure or instrument for social justice.

Keywords: educational opportunities, evaluation, social justice, equal opportunities

Introducción

La educación superior enfrenta diferentes desafíos, entre ellos, el lograr diseñar e implementar efectivas oportunidades de aprendizaje desde un enfoque inclusivo y de justicia educativa. Las oportunidades de aprendizaje y evaluación van más allá de la rendición de cuentas, el énfasis está en el proceso formativo, la retroalimentación y el desarrollo del juicio evaluativo desde la participación democrática, la colaboración y el desarrollo del pensamiento. Nos encontramos en un escenario de transformaciones socioeducativas, principalmente, en la línea de la evaluación en instituciones de educación superior.

El concepto de evaluación fue revisado por Lukas & Santiago (2009) quienes recogieron ciento dos diferentes definiciones, entre estas, la definición de Popham señala que, la evaluación” consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos.” (p.292)

Por otra parte, en el artículo presentado por la UNESCO (2017) se destaca el concepto de Oportunidad de Aprendizaje (OTL) el que se atribuye al modelo de Carroll (1963; como se citó en la UNESCO, 2017) quién lo definió como la cantidad de tiempo específico para aprender, siendo abordado en la investigación educativa como un componente clave al momento de explicar las diferencias en el rendimiento del estudiantado.

Es preciso hacer un análisis crítico de prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación afectan las oportunidades de aprendizaje, tema que abordará el presente artículo. Respecto a las oportunidades de aprendizaje, el saber y enseñar para “ganarse la vida”, no será suficiente, hoy también se requiere de una educación para “comprender la vida” en un mundo que está en permanente cambio. Los procesos de enseñanza y evaluación para el aprendizaje requieren de juicios y toma de decisiones pedagógicas para el diseño e implementación de programas, que consideran una enseñanza y evaluación para el aprendizaje diversificada, desde un principio inclusivo.

Algunos países han decidido realizar cambios significativos desde la política pública, las instituciones y las prácticas pedagógicas para avanzar hacia una educación superior que asegure la calidad y a su vez, responde a los cambios socioeconómicos y culturales. En este sentido, Boud (2020) analizó el caso de Australia sobre el proyecto nacional de evaluación en educación superior. Representantes de universidades se reunieron para identificar una agenda común, cuyo documento resultante es la Evaluación 2020: siete propuestas para la reforma de la evaluación en la educación superior, se centró en cómo debía cambiar la evaluación para apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual implica el tránsito de comparar estudiantes (evaluación referida a normas) a juzgar resultados con estándares (evaluación estandarizada), destacando el cambio conceptual de pasar de un propósito de certificar a los estudiantes, a considerar múltiples propósitos como es el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para emitir sus propios juicios frente a sus aprendizajes y aportar al progreso de los demás desde la colaboración.

Tal como en el caso anterior, los sistemas de educación superior de los países de la OCDE han incorporado un marco basado en estándares. Esto implica la especificación de los resultados de

aprendizaje para todos los programas y el uso de la evaluación para asegurar que estos resultados se cumplan. No obstante, en algunos lugares, este enfoque se ha incorporado en la legislación utilizada para controlar las universidades, ya que muchos países enfrentan la expansión de la educación superior y la rendición de cuentas del dinero público.

Los resultados de investigaciones en educación superior han permitido focalizar los recursos y energías en desarrollar una cultura de la evaluación para el aprendizaje, la cultura de la colaboración y una cultura tecnológica de aprendizaje, contribuyendo a la resignificación de las prácticas evaluativas y la reflexión sobre las oportunidades de aprendizaje que se deberían promover en las universidades del XXI. Sin embargo, la cultura evaluativa formativa está sus inicios, permeando paulatinamente las diferentes capas de la educación superior, por lo que aún se presenta una tensión entre evaluación sumativa y formativa; rendimiento de cuentas a través de evaluaciones externas y la diversificación de procedimientos evaluativos para el aprendizaje.

Evaluar para el aprendizaje en las universidades desde el concepto de justicia educativa, no es tarea fácil, pues implica abordar la diversidad del estudiantado, incorporando sus diferencias generales, el nivel de desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, como también, situarse en un espacio y tiempo, en el que convergen aspectos socioculturales. Una evaluación de carácter inclusivo, que brinde distintas formas de aprender y demostrar lo aprendido supone respetar y valorar las diferencias individuales y grupales. En este sentido Anijovich y Cappelletti (2017) mencionan que las condiciones de los estudiantes siempre serán diferentes, tal como sus ritmos y puntos de partida nunca serán homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser comprendido y diferenciado en los procesos evaluativos de acuerdo con las condiciones e individualidad de nuestros estudiantes.

Desde el año 2017 la Organización de Naciones Unidas (ONU) está trabajando con la agenda educativa, priorizando la colaboración en el logro de los objetivos y metas de desarrollo sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”(UNESCO, 2017). En la línea de la justicia educativa, Calatayud (2019) señala que la participación de los y las estudiantes en instancias y procedimientos de evaluación debe ser considerada más ampliamente, no solo exigiendo la ejecución de determinadas tareas, esto es transversal en la educación escolar y superior.

En educación superior, se debe avanzar en las creencias sobre cómo pensar al estudiante, como una persona completa y socialmente situada, lo que requiere de diseñar diversas formas de participación en la evaluación, promoviendo el bienestar individual y social. La autora se ha enfocado en la Educación Superior, planteando la necesidad de que la investigación sobre la evaluación educativa profundice su vínculo con la justicia socioeducativa. Por tal motivo, es necesario el desarrollo de investigaciones educativas a que permitan la construcción de conocimientos para la mejora de propuestas de programas educativos, diseño de clases y estrategias que “bajen” o “lleguen” a las universidades, al profesorado y por supuesto, al discurso y práctica, reconociendo su derecho a participar y a acceder a una enseñanza y evaluación inclusiva desde el enfoque de la justicia educativa.

Finalmente, este artículo tiene como propósito aportar desde una revisión bibliográfica sobre el estado actual de las oportunidades de aprendizaje y la evaluación en la educación superior. Se comparte de forma explícita la búsqueda de documentos, como también, una interpretación de ellos, desde la mirada de la justicia social.

Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura de acuerdo con el método PRISMA (Page et al., 2021). Se utilizaron las plataformas de búsqueda Journal Storage (JSTOR), Web of Science (WOS) y Scopus. Se realizó la búsqueda mediante la aplicación de filtros, y la combinación de palabras clave y operadores booleanos como se detalla en la Fig. 1.

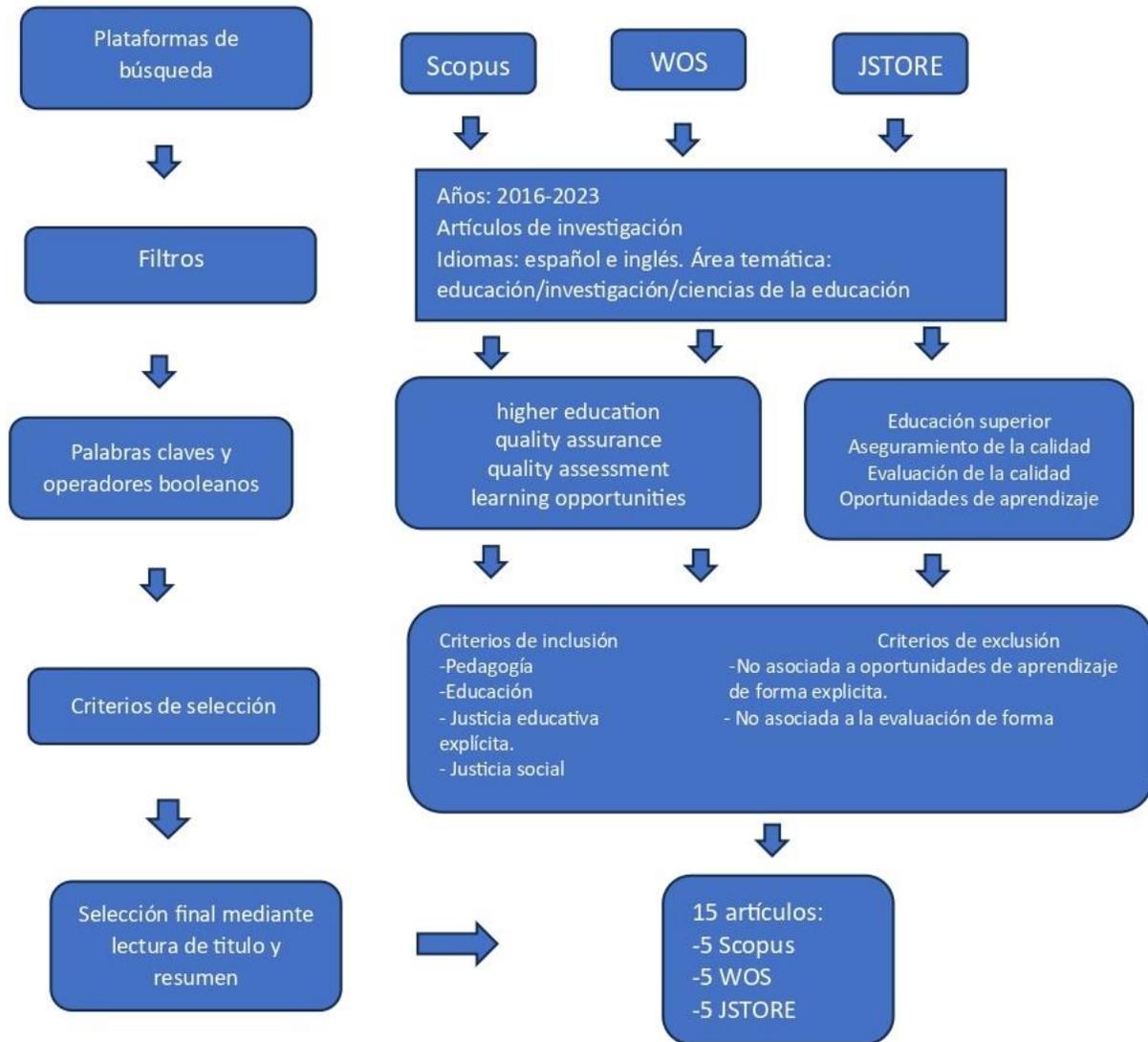


Figura 1.
Metodología de búsqueda

La primera selección de trabajos consideró como criterios el período de años (2016-2023), trabajos de investigación empíricos o teóricos (artículos o capítulos de libro) e idioma (español e inglés). La lectura de títulos y abstract permitió refinar la selección de trabajos de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Como criterios de inclusión se consideró que las temáticas de investigación abordaran pedagogía, educación, métodos de evaluación, justicia educativa y social. Con igual procedimiento se excluyeron aquellos trabajos no significativos para la revisión, los que incluyeron diversas temáticas (ver Fig. 1). Como resultado se obtuvo un total de 15 trabajos seleccionados.

Posteriormente, los trabajos seleccionados fueron analizados con el propósito de identificar los conceptos comunes estructurantes, sobre la base de cuyos hallazgos se realizó el análisis crítico interpretativo, desde la perspectiva de justicia social.

Resultados

Como resultados de la revisión sistemática, se seleccionaron 15 trabajos, presentados en la tabla 1. Del total de trabajos seleccionados, diez corresponden a investigaciones empíricas realizadas en Europa, Asia y América. Y cinco de los textos corresponden a trabajos teóricos realizados en el extranjero, en países latinoamericanos.

Tabla 1

Trabajos seleccionados

Autores	Año	Base de datos	Título	Tipo
Vilá et al.	2019	Scopus	El Valor del Compromiso del Estudiante para la Garantía de Calidad de la Educación Superior	E
Brunton et al.	2016	Scopus	Diseño y desarrollo de una estrategia de evaluación centrada en el programa: un estudio de caso.	E
Syme et al.	2021	Scopus	Evaluación comparativa de los programas habilitadores australianos: garantía de calidad, comparabilidad y transparencia	E
Coates & Shah	2017	Scopus	The Growing Prominence of Quality Assurance in Asia.	E
Mishra et al.	2017.	Scopus	Higher education faculty attitude, motivation and perception of quality and barriers towards OER in india	E
Hoare et al.	2022	WOS	Formación de una comunidad de aprendizaje de revisión de programas académicos: descripción de un modelo conceptual.	E
Janssens et al.	2022	WOS	¿Los marcos europeos de garantía de calidad apoyan la integración del aprendizaje transformador para el desarrollo sostenible en la educación superior?	E
Čechová et al.	2019	WOS	Tracking the University Student Success: Statistical Quality Assessment'	E
Barbato et al.	2022	WOS	Indicadores de rendimiento en la gestión de la calidad del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior: lecciones de un ejercicio de aprendizaje comparativo de seis universidades europeas.	E
Brunton et al.	2016	WOS	Diseño y desarrollo de una estrategia de evaluación centrada en el programa: un estudio de caso.	E
Larrechea	2018	JTORE	Políticas de evaluación en la educación superior en américa latina: debates, impactos y desafíos.	T
Salatino	2018	JTORE	Más allá de colonialidad: la modernización de la educación superior en ecuador y la universidad Amawtay Wasi.	T

Morales	2018	JTORE	Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior.	T
De Sousa	2019	JTORE	Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad.	T
Barmeosolo	2019	JTORE	Cómo aprenden los seres humanos: Una aproximación psicopedagógica.	T

Nota: E: empírico; T: teórico; R: revisión.

El análisis de los trabajos permitió identificar conceptos estructurantes a lo largo de las investigaciones. La **justicia educativa** emerge como un concepto articulador que atraviesa las distintas **dimensiones** temáticas abordadas en los estudios: prácticas de enseñanza y evaluación; exclusión e inclusión; aprendizaje y estandarización, las que se desarrollan a continuación.

1. Prácticas de enseñanza y evaluación en Educación Superior.

Martinic (2022) plantea el debate constitucional en Chile como una oportunidad de discutir y llegar a acuerdos que transformen las políticas educativas hacia un modelo de justicia educacional, que incorpore la de justicia igualitaria para todas las personas cualquiera sea su edad y condición social respecto a acceder a un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, que sea un proceso permanente desde el inicio de la vida en adelante y no se limita a la escolaridad y a la formación profesional.

No obstante, la desigualdad de posiciones que impide una experiencia similar y una equidad en los procesos educativos implica que la sociedad corrija desigualdades, garantizando más a quienes tienen menos. De este modo debe reconocer el derecho a la educación de todos y todas y, al mismo tiempo, reconocer las diferencias entre territorios y estudiantado, que obligan al Estado a actuar con un reconocimiento particular hacia quienes requieren una atención diferente para igualar las oportunidades en la enseñanza y los resultados inclusivos e igualitarios a los cuales aspira la sociedad. El debate constitucional deberá acordar el modelo de justicia que inspirará el paradigma educativo de los próximos años y de las nuevas generaciones.

Respecto a este tema, es necesario apoyar a los docentes que ejercen en educación superior respecto a modelos pedagógicos que promuevan un tipo de interacción de aula orientada al desarrollo del pensamiento. Desde esta perspectiva, el diálogo pedagógico docente y estudiante se basa en la participación democrática, colaboración y retroalimentación, porque el foco no se limita a la cobertura o fiscalización de los contenidos de un curso o programa. Se espera que docentes y estudiantes discutan activamente sobre un problema, fenómeno o tema, escuchándose de forma activa y empática, considerando las diversas posturas, pues lo relevante es construir conocimientos y cuestionar lo que se conoce, a partir de la evidencia. Las oportunidades de aprendizajes implican diversificar la enseñanza y evaluación, incluyendo un rol de pensamiento activo por parte del docente y estudiantes, existiendo la posibilidad de modelar a través de preguntas, afirmaciones y reformulaciones de lo sabido y lo descubierto por las diferentes disciplinas y áreas de la sociedad.

Por tanto, en el desarrollo de una sociedad del conocimiento inclusiva, los Recursos Educativos Abiertos (REA) pueden aportar a una educación de calidad equitativa, flexible y participativa. Los recursos educativos abiertos (REA) se han definido como materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros. La tecnología de la información y la comunicación (TIC) ofrece grandes posibilidades para un acceso efectivo a los REA y para su adaptación y redistribución, otorgando posibilidades de acceso en

todo momento, en cualquier lugar y para todas las personas, con o sin discapacidad, pertenecientes a grupos marginados o desfavorecidos.

El plan de Acción de Liubliana sobre los REA (2017), destinado a que los Estados Miembros incorporen los REA para la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, coherente con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destacando el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género), el ODS 9 (industria, innovación e infraestructuras), el ODS 10 (reducción de la desigualdad en los países y entre ellos), el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos). En este ámbito, el estudio Mishra y Singh (2017) sobre concepciones docentes respecto a los REA en India, permitió explorar las actitudes, motivaciones y barreras que enfrentaban los docentes de instituciones de educación superior en la planificación de sus clases, oportunidades de aprendizaje y evaluación.

Se empleó un enfoque de métodos mixtos, utilizando una encuesta para recopilar datos cuantitativos y entrevistas para la recogida de datos cualitativos. La investigación se llevó a cabo en cuatro universidades que representan los diferentes contextos de los docentes de educación superior en la India: una universidad abierta estatal; una universidad de modalidad dual; una universidad semiurbana; y una universidad privada con varios campus. Se concluyó que los docentes presentaban un bajo manejo de los REA. No obstante, demostraron actitudes positivas hacia los comentarios recibidos de sus pares debido al perfil de reputación experimentado como resultado de compartir.

Se reconoció una serie de barreras para usar y compartir REA, incluyendo la falta de tiempo y financiamiento, incentivos institucionales y de apoyo para las actividades de REA. Los investigadores recomiendan que en su contexto es necesario crear conciencia sobre los REA con un enfoque en los maestros liberándolos de ciertas funciones administrativas que les permita contar con mayor tiempo para participar en actividades REA.

En este sentido, Barmeosolo (2019) en su libro “cómo aprenden los seres humanos: Una aproximación psicopedagógica”, destaca que los y las docentes que toman medidas para favorecer el procesamiento activo y profundo de la información, logran transformar dicha información en conocimiento. En educación superior esto toma mayor relevancia, si consideramos que existen nuevos desafíos en cuanto a brindar oportunidades de aprendizaje para la diversidad, evaluando de forma diferente y consistente con una didáctica flexible y contextualizada, que incorpora las tecnologías, el entorno y las fortalezas del estudiantado, como oportunidades para la mejora.

El estudio de Vilá, Aneas, Rubio y Freixa (2019) profundiza en uno de los debates claves sobre la evaluación de la calidad de la educación superior: las relaciones entre evaluaciones normativas y basadas en las opiniones de los participantes en los programas de formación. Las evaluaciones normativas son aquellas que validan o aseguran la calidad según indicadores deductivos y objetivados, mientras que el segundo tipo es más inductivo y subjetivo, ya que se fundamenta en la opinión de los agentes. En este caso, se quería indagar la concurrencia entre las valoraciones de estudiantes de pedagogía sobre la calidad del centro de práctica y las obtenidas a través de un sistema normativo de garantía de la calidad. Se buscó determinar la calidad de los centros de Practicum del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, explorando las relaciones entre los puntos de vista de los estudiantes, los tutores y los criterios del Modelo Regulatorio. Igualmente, se identificaron los indicadores del Modelo Regulatorio que pueden estar asociados con las opiniones de los participantes sobre la calidad de los centros de prácticas.

Los datos se recopilaron mediante encuestas y sus resultados indicaron que los tres actores tienen puntos de vista positivos sobre la calidad, existiendo una correlación positiva entre los puntos de vista de los tutores y el modelo regulatorio. Así también, se identificaron dos variables

relacionadas con la calidad del centro de prácticas: el tipo de prácticas y la cobertura de competencias. En este ámbito, un enfoque que fomentaba la autonomía y delimitación de competencias orientaba a los estudiantes respecto a concentrar sus esfuerzos en aplicar y desarrollar un número limitado de competencias para lograr mejores resultados en la aplicación de los aprendizajes y en desarrollo de la autonomía laboral. Se destacó el valor social de la participación de los estudiantes en la conceptualización de la calidad y sus indicadores, transitando en un enfoque pasivo (satisfacción del cliente) hacia uno más activo, reflexivo, crítico, participativo y colaborativo.

2. Exclusión e inclusión

Grupos sociales históricamente excluidos están ingresando al sistema universitario en números significativos, en países como Brasil, India y Sudáfrica. Aun así, los cambios se limitan al acceso a las instituciones, siendo la inclusión formal un desafío para las comunidades, ya que se debe evitar nuevas formas de exclusión, desde el currículum y la sociabilidad en aula. Los programas y las formas de interactuar entre pares dentro y fuera del aula, a trabajos de actividades colaborativas y democráticas se han vuelto esenciales para generar vínculos de respeto y apoyo mutuo para el desarrollo profesional. Proyectos más avanzados de interculturalidad y Ecologías de Saberes han dado origen a instituciones paralelas, como ocurre actualmente en países latinoamericanos.

Las universidades indígenas, a veces llamadas universidades indígenas interculturales, han surgido a partir de movimientos sociales en diferentes países con el propósito de combatir el colonialismo cognitivo que permea el sistema educativo en su conjunto. Su objetivo es permitir que la juventud indígena profundice su conocimiento y cultura estudiando sistemáticamente filosofía y cosmovisión; música y danza; artesanía en relación con la producción de herramientas, cultivo de la tierra y cuidado de la naturaleza. Esta categoría comprende la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amautay Wasi” en Ecuador; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, en Nicaragua. Este último caso es la iniciativa conjunta de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Estas universidades definen su currículum y sus planes de estudio de manera autónoma, así como los títulos que ofrecen. Aun cuando tienen una oficina principal, funcionan como redes, a menudo internacionales, como es el caso de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).

El estudio de Salatino (2018) sobre la educación superior y la multiculturalidad, singularizó el Proyecto Amawtay Wasi como una experiencia indígena de educación superior situada en los márgenes de la institucionalización del sistema universitario ecuatoriano regido por normas y estándares occidentales de organización. Cabe destacar, determinantes nacionales e internacionales impidieron su institucionalización efectiva, teniendo un rol central el Consejo Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador (CEAACES).

Se conceptualizó la primera dimensión referida a los resultados de aprendizaje al conjunto de parámetros definidos por el CEAACES vinculados con el cuerpo docente, el desarrollo del área de investigación, la infraestructura académica y el diseño del currículum. La segunda dimensión de la evaluación, se denominó entorno de aprendizaje al conjunto de criterios referidos al el equipamiento y mobiliario, la biblioteca, los recursos informáticos y la prestación de diferentes servicios a los estudiantes.

La puesta en funcionamiento incluyó una planilla con los criterios ordenados en una estructura jerárquica de evaluación, corresponden a: la academia universitaria, el currículo y la investigación,

el soporte pedagógico, y la gestión y política institucional, asignando una escala específica con un valor mínimo para considerar la aprobación o no de la UINPI-AW.

Para el análisis de datos y la toma de decisiones sobre la evaluación, incorporando el componente intercultural, de modo que se creó un modelo exclusivo para la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. No obstante, el análisis de los documentos emitidos por la CEAACES y el testimonio de los agentes involucrados, el enfoque intercultural del método ha sido fuertemente cuestionado por su concepción y posterior implementación.

Se continúa discutiendo sobre el status epistemológico de los saberes, prácticas y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas a partir de enfoques y conceptualizaciones diversas, tales como: cosmopolitismo subalterno, razón indolente, ecología de saberes, pensamiento postabismal, diálogo de saberes, epistemologías desde el sur, sociología de las ausencias y sociología de las emergencias para reconocer las desigualdades y asimetrías en el campo universitario latinoamericano. Los debates refieren a la estructura desigual de la producción y circulación de conocimiento que existe en el sistema académico mundial, y que ha sido una preocupación recurrente en las comunidades científicas periféricas.

No obstante, la inclusión y exclusión en la educación superior no solo se da en grupos de personas perteneciente a pueblos originarios y afrodescendientes, también, se visualiza en estudiantes que provienen de diferentes niveles socioeconómicos y educativos. En el estudio de Čechová, Neubauer y Sedláčik (2019) sobre seguimiento del éxito de los estudiantes universitarios: evaluación de la calidad estadística, se destaca que las instituciones de educación superior se esfuerzan para que la formación sea relevante para el entorno laboral que los estudiantes encontrarán al graduarse. Una de las herramientas para mejorar la calidad de una institución e informar suficientemente a los estudiantes sobre sus resultados y oportunidades de aprendizaje es una evaluación de la calidad. La evaluación de la calidad es un proceso largo que establece resultados medibles del aprendizaje de los estudiantes, luego los analiza e interpreta. Esto permite a los estudiantes recibir retroalimentación sobre su aprendizaje y les ayuda a mejorar su desempeño.

El objetivo de los investigadores era recopilar datos empíricos sobre el aprendizaje de los estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje y perfeccionar los programas de estudio. Se utilizó un estudio longitudinal para observar el desempeño de los estudiantes y los resultados de los exámenes de ingreso a los exámenes estatales. El análisis estadístico reveló que existe una correlación entre los resultados de las pruebas de admisión y los resultados del estudio, especialmente la conexión entre los resultados de la prueba de ingreso y la posibilidad de completar con éxito los estudios de aquellos estudiantes que provenían de contextos socioeconómicos con mayor ingreso y entornos educativos que estimulaban el desarrollo integral a partir del acceso a más y mejores experiencias desde temprana edad, lo que impacta en la trayectoria escolar y luego, en el acceso y permanencia en las instituciones de educación superior.

Respecto a la calidad de la enseñanza en educación superior para diversificar las oportunidades de aprendizaje, el estudio de Barbato, Bugaj, Campbell, Cerbino, Ciesielski, Feliks-Długosz, Milani y Pausits (2022) comparó a seis universidades en una investigación exploratoria sobre la evaluación del liderazgo, personal de gestión de calidad, docentes y estudiantes. Se concluye que la calidad del aprendizaje y la enseñanza debe evaluarse a través de un enfoque holístico, aunque los dominios competencias y resultados del aprendizaje parecen más importantes en la mejora de la calidad educativa. La percepción sobre la utilidad de los indicadores de desempeño del proyecto varía según las diferentes partes interesadas y dependiendo de las influencias de factores externos y prácticas internas consolidadas en las instituciones de educación superior. Los resultados del

proyecto se sugirieron como un instrumento de diagnóstico o una oportunidad estratégica para enriquecer los sistemas institucionales y nacionales de gestión de la calidad existentes en el aprendizaje y la enseñanza.

En cuanto a la revisión de los programas de estudio con foco en la mejora de la enseñanza, evaluación y oportunidades de aprendizaje, el estudio Hoare, Hondzel y Wagner (2022) aborda el modelo conceptual enfocado en la Comunidad de Aprendizaje de Revisión del Programa Académico (PRLC), como posible solución a los procesos jerárquicos, fragmentados y orientados al cumplimiento. Los autores sugieren que el PRLC ofrece un marco institucional confiable para el aprendizaje a través de estructuras formalizadas y servicios de apoyo, incluido el aprendizaje entre pares y el entrenamiento externo, que pueden mejorar la capacidad catalítica de las revisiones.

Se recomendó a las instituciones de educación superior crear estructuras formales para incorporar las Comunidades de Aprendizaje Profesional, ya que una infraestructura confiable para el aprendizaje colectivo favorece la toma de decisiones ante las demandas cambiantes o diferentes prioridades. Las instituciones de educación superior deberían evaluar la calidad del programa a través de procesos de revisión cíclica, en el que se integran a los diversos agentes, como es el caso de los mismos docentes de las instituciones para mejorar la integración de los resultados de la revisión del programa junto a los procesos de planificación, elaboración de presupuestos, planes de mejora, evaluación y planificación estratégica.

Aprendizaje y Estandarización

Gracias al acceso rápido de la información y la investigación educativa es posible encontrar estudios en todos los rincones del mundo referidos a la educación superior, principalmente en cuanto a la estandarización y evaluación centrada en la gestión y control de la calidad. A pesar de lo joven que pueda ser el sistema educativo y dependiendo de la diversidad de cada país.

En orden cronológico, encontramos el estudio de caso realizado por James Brunton (2016). Se describió el proceso que enfrentó el Equipo del Programa de Humanidades de la Unidad de Educación Abierta en la Universidad de Dublín, desarrollando una estrategia de evaluación sistemática y centrada en el programa. La Matriz de evaluación facilitó la mejora de la coherencia interna del programa y los tipos de evaluación en relación con los resultados del aprendizaje.

Gracias al estudio se concluyeron cuatro recomendaciones para el desarrollo de una estrategia de evaluación centrada en el programa: En primer lugar, vincular explícitamente las evaluaciones a los resultados de aprendizaje tanto del programa como del módulo. En segundo lugar, proporcionar apoyos y recursos de forma efectiva y eficiente dirigido a quienes diseñan e implementan evaluaciones. En tercer lugar, proporcionar a los diseñadores de las evaluaciones la oportunidad de ser parte de una comunidad de elaboración de evaluaciones, apuntando el apoyo mutuo y la mejora de la calidad. Y, en cuarto lugar, incorporar una estrategia de evaluación centrada en el programa y en los procesos de garantía de calidad de un programa.

La investigación realizada por Coates y Shah (2017) sobre educación superior en Asia arrojó como resultados un significativo crecimiento en los últimos cuarenta años, principalmente en el uso de la tecnología para el aprendizaje, asociaciones innovadoras entre universidades y entidades comerciales, además de la ampliación del acceso de los estudiantes a las instituciones de educación superior, desempeñando un papel cada vez más importante en el desarrollo económico y social, en esta región y en el resto del mundo. Económicamente, Asia ha aportado miles de millones de dólares en ingresos a través de la internacionalización de la educación superior en el mundo occidental.

Históricamente, las universidades de Asia han establecido asociaciones y alianzas con universidades occidentales. Los ejemplos incluyen la impartición de cursos en el extranjero en acuerdos con terceros, el establecimiento de campus en el extranjero y la investigación colaborativa. Similarmente, la internacionalización de la educación superior ha contribuido significativamente a la diversidad y multiculturalidad de la que muchos países se enorgullecen. Asia contribuye con más del 65% del comercio mundial y es un actor importante en la economía global. Los países en desarrollo de Asia como India, Nepal, Tailandia, Vietnam, Bangladesh, Corea del Sur, Indonesia enfrentan desafíos respecto a las oportunidades de mantenerse y egresar de las carreras profesionales. Destacan el crecimiento de la educación superior privada y sus implicaciones en algunos países de Asia.

Si bien, los sistemas de calidad de la educación superior están razonablemente bien establecidos en países desarrollados, el progreso en Asia es menos conocido. En este sentido, avanzan hacia las vías de la estandarización de los sistemas de calidad influenciados por las políticas gubernamentales relacionadas con la educación superior, crecimiento de la participación estudiantil, mayor movilidad de los graduados, dependencia de nuevos proveedores privados y la formación de redes regionales como la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN): Red de Calidad, Red de Calidad de Asia-Pacífico (APQN) y la Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior (INQAAHE). Sin duda, el progreso en Asia no puede ser ignorado, ya que demuestra como los mecanismos regulatorios de los estados pueden propiciar políticas de educación superior hacia la mejora y, por ende, en el logro de la tan anhelada calidad. Por cierto, que cada vez más estudiantes están considerando estudiar en China, Singapur, Malasia y Hong Kong.

Los gobiernos han implementado políticas relacionadas con el aseguramiento de la calidad. En este ámbito, los acuerdos de garantía de calidad occidental han influido de forma significativa en los desarrollos en Asia. Aunque los países pueden compartir muchas características culturales, existen brechas considerables en los niveles de desarrollo de los sistemas de educación superior y grandes diferencias en otros subsistemas, como los entornos económicos y políticos.

Es preciso mencionar, los acuerdos de calidad contemporáneos en Asia se diferencian según el país y, a menudo, dentro del país, pero en términos generales podrían describirse como sistemas jóvenes y de rápido desarrollo. A veces, esto significa que los arreglos no están completamente resueltos o establecidos. En otros casos, significa que los países han adoptado sistemas de calidad de otras partes del mundo, a veces derivados de actividades de ayuda e inversión. Sin duda, Asia es un ejemplo del avance en la investigación y política para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En este sentido, Syme, Davis y Cook (2021), realizaron un estudio comparativo interinstitucional en Australia para explorar la comparabilidad de los estándares al indagar en los resultados del aprendizaje y las prácticas de evaluación. Dada la diversidad de programas y ofertas, el estudio piloto investigó si era posible establecer estándares y resultados de aprendizaje comunes en tres programas regionales. Se compararon resultados de aprendizaje, currículo y prácticas de evaluación en tres materias: preparación de habilidades de estudio, comunicación académica y matemáticas. Los resultados destacan que, a pesar de las diferencias en estructura del programa, había resultados y estándares de aprendizaje comunes, las evaluaciones y las prácticas de evaluación eran comparables y rigurosas, y que las mejores prácticas podían compartirse y adaptarse en beneficio de los estudiantes, el personal y las instituciones. La comparabilidad de los estándares en ese país ha sido crucial para la transparencia, así también, para garantizar la calidad de los resultados del aprendizaje de los y las estudiantes.

En el estudio cualitativo de Janssens, Kuppens, Mulà, Staniskiène y Zimmermann (2022) sobre los marcos europeos de garantía de calidad que apoyan la integración del aprendizaje transformador para el desarrollo sostenible en la educación superior, se concluyó que en Europa, los Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior funcionan como una base común para la evaluación y acreditación continua de las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, existe una revisión externa periódica por parte de una agencia de control de calidad (nacional). Los marcos de control de calidad y las leyes nacionales brindan orientación para el proceso de calidad, lo que promueve procesos de control de calidad y acreditación coherentes con el trabajo interno de las instituciones de educación superior, desde una reflexión sobre cuáles son los valores fundamentales, si los cumplen y si estos valores pueden compararse con los valores externos.

Se presentan algunos marcos de control de calidad que enfatizan la necesidad de redefinir la educación superior para que pueda contribuir mejor a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto, tiene sentido argumentar a favor de la sostenibilidad en la educación superior, lo que implica abordar cuestiones relacionadas con la calidad de vida, el compromiso participativo, el empleo y la protección del medio ambiente, todos los cuales son vitales para el futuro de nuestras comunidades.

El aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje activo, se mencionan en casi todos los marcos de control de calidad de Europa, Asia y América. En el caso del Reino Unido, se habla de aprendizaje transformador, y en Rumania, se ha avanzado a los elementos de democracia y diálogo intercultural. Este estudio es el primer intento de explorar en qué medida los marcos de control de calidad para las instituciones de educación superior respaldan el aprendizaje transformador para el desarrollo sostenible. A pesar de la variedad de estudios, aún se requiere continuar aportando con investigaciones que apunten a la incorporación de los objetivos de la Agenda 2030 y del programa educación para el desarrollo sostenible con meta 2030, que incluyen un llamado a la calidad y el aprendizaje transformacional.

Discusión

La revisión sistemática de la literatura de los últimos años permitió identificar el concepto de justicia educativa como articulador de las temáticas abordadas en los trabajos seleccionados.

En coherencia con este hallazgo, la interpretación de los resultados de las investigaciones se desarrolla desde la perspectiva de justicia social y considera como categorías de análisis las dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación en los diferentes niveles del sistema educativo (macro, meso y micro). Entendiendo por nivel **macro**, las políticas públicas en Educación Superior, la evaluación externa e interna; el nivel **meso** conformado por programas y cursos; y el nivel **micro**, prácticas pedagógicas y evaluativas. Para responder a la pregunta que moviliza esta revisión: ¿Existe diversidad de oportunidades de aprendizaje y evaluación en la educación superior que promueva justicia educativa y social?

En primer lugar, el libro de ¿Reconocimiento o redistribución? de Nancy Fraser (2008), la escritora plantea un análisis acabado y profundo respecto a la organización social, planteando de manera tajante la importancia de la Justicia Social y cómo ésta impacta directamente en los tipos de relaciones sociales que se generan en cada uno de los espacios de nuestra sociedad. De manera textual ella plantea que:

Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente. Sin embargo, tan pronto como abrazamos esta tesis, la cuestión de cómo se combinan ambos aspectos cobra una importancia máxima. Yo mantengo que hay que integrar en un único marco global los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento. (p.84)

Con relación a la categoría de participación, Fraser (2008) plantea que esta es un acto político, donde las minorías que requieren ser reconocidas, son activistas en sus propias luchas.

Respecto a políticas públicas e institucionales, Fraser plantea que el paradigma de la redistribución y del reconocimiento pueden contrastarse en aspectos claves: El paradigma de la redistribución se centra en injusticias socioeconómicas, enraizadas en la estructura económica de la sociedad, mientras que el reconocimiento se enfrenta a injusticias culturales, vinculadas a patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Por otro lado, se asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren injusticias. En la redistribución, los sujetos de injusticia son clases o colectividades. En cambio, en el reconocimiento, las víctimas de la injusticia se asocian a patrones de valor cultural dominantes señaladas como diferentes y, por ende, menos valiosos.

Sin embargo, las políticas referidas a **un nivel macro** se encuentran en pleno proceso de transformaciones culturales hacia el reconocimiento y participación de la diversidad desde un paradigma inclusivo y, por ende, de justicia educativa. Es fundamental comprender las creencias y conceptualizaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también, de la evaluación que se presenta en constante tensión la evaluación sumativa y formativa, para el aprendizaje de los estudiantes en un contexto específico.

En este sentido, las lógicas de justicia compensatoria y de rendición de cuentas se suman al principio distributivo a través del mercado. Por lo que, la política pública de educación superior brinda a las instituciones la responsabilidad de asegurar la calidad a través de los mecanismos de evaluación de los aprendizajes para el logro de un determinado perfil profesional, como también, alinearse a modelos de evaluación que permitan el desarrollo del juicio evaluativo y la capacidad de tomar decisiones respecto al aprendizaje.

A nivel **macro**, existe un discurso referido a la identificación de la diversidad y el reconocimiento de ella, pero no ha logrado concretarse en un cambio cultural o paradigmático respecto a cómo abordar y redistribuir el tipo de trabajo y los saberes de estudiantes con o sin barreras para el aprendizaje. Esta situación permite develar la injusticia educativa y evaluativa para un grupo determinado de estudiantes, quienes aprenden, pero a su propio ritmo y no desde la lógica de prepararse para obtener buenos resultados en las materias de un curso o programa, sino que estar preparados para la vida profesional, aportando a la actual sociedad de manera activa, colaborativa, democrática e inclusiva, como es el caso, de estudiantes inmigrantes o que acceden por ingresos especiales a las instituciones de educación superior, en Chile contamos con el PACE (Programa de Acceso a la Educación Superior) que busca permitir el acceso a la educación superior por parte de estudiantes de enseñanza media provenientes de establecimientos educacionales públicos, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, así como

también, del aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del Programa.

Este programa tiene como objetivos asegurar la preparación de estudiantes provenientes de la educación escolar pública, que cursan III y IV medio en alguno de los establecimientos educacionales que son parte de este programa. Además de asegurar acompañamiento académico y psicoeducativo de las y los estudiantes PACE que resulten habilitados y se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior son parte del convenio.

En el marco del seminario “Principales desafíos de la inclusión en la educación superior en Chile”, desarrollado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) en julio 2023, se destacó que las universidades chilenas están cada vez más abiertas a nuevas identidades. No obstante, se destaca que aún queda por avanzar en materias de oportunidades de aprendizaje y evaluación, avanzando desde un conjunto de acciones focalizadas a un sistema que universalmente sea inclusivo, cambiando la progresión académica. En el seminario, se destaca la política de inclusión de la PUCV, desarrollada en distintas dimensiones, entre ellas, la socioeconómica. Se ha logrado progresar en el acceso a la institución por vías de admisión especial, dirigido a brindar mayor acceso a jóvenes que estudian en establecimientos públicos y con alta vulnerabilidad social. Finalmente, se relava la importancia de contar con Políticas de Inclusión que permita desarrollar un marco conceptual representativo a toda la comunidad con criterios de participación, equidad y justicia social.

Cabe destacar, a la luz de estas políticas públicas en materias de educación superior, existe un análisis basado en evidencia brindada por las investigaciones educativas, una toma de decisiones de forma colaborativa, participativa y democrática de quienes conforman las instituciones de educación superior a partir de modelos de evaluación. Se destaca el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield, el cual “se orienta a recabar información sobre los efectos del programa a fin de tomar decisiones para perfeccionar el programa” (de la Cruz y Abreu, 2014, p. 84). Este modelo evalúa a nivel sistémico el impacto del egresado o titulado universitario en la sociedad, principalmente en su aspecto laboral. Se analizan todas las circunstancias alrededor del programa (evaluación del contexto), recoge los datos para identificar el uso óptimo de los recursos para el cumplimiento de las metas establecidas (evaluación de entrada), establece la congruencia entre lo programado y la realidad (evaluación de proceso) y obtiene información sobre los efectos del programa para tomar decisiones en relación con continuar, modificar o desechar el programa (evaluación del producto) (Lukas y Santiago, 2009).

En la etapa de evaluación del proceso, el Modelo CIPP considera “establecer la congruencia entre lo programado y la realidad.” Para ello, debe predecir los defectos del diseño (debilidades) de implementación del programa (Lukas y 2009, Santiago, p. 138). El modelo evalúa las debilidades y fortalezas, orientando la gestión y la toma de decisiones respecto del programa evaluado.

Por otro lado, para indagar sobre la influencia que tiene la evaluación en las actividades y actitudes de grupos de personas, el Modelo Libre de Metas (Scriven) permitirá conocer el mérito o valor que un programa tiene para los sujetos. Con este modelo es posible evaluar en qué medida afecta a las personas estar en un programa de formación. Este modelo se sitúa a medio camino entre el método cuantitativo y el método cualitativo, renunciando al interés exclusivo por la evaluación de los objetivos previstos, no goza del interés exclusivo por los procesos y la negociación del modelo cualitativo (Morales, 2001, p.186).

Desde lo macro, surge la interrogante a nivel **micro** ¿los estudiantes tienen efectivas oportunidades de aprendizaje desde la evaluación? Esta tensión invita a la discusión sobre la

Educación Superior y la evaluación, desvelándose el conflicto entre el acceso a las oportunidades para aprender y el reconocimiento de la diversidad, en donde los estudiantes deberían participar de forma activa en su proceso de aprendizaje.

McArthur (2020) en su artículo sobre participación e implicación del estudiante en la evaluación para la justicia social, plantea que las tareas de evaluación diseñadas en la educación superior deben fomentar el bienestar individual y comunitario. En este aspecto, señala que debe ir más allá de la fusión del mundo real con el mundo del trabajo, que figura en gran parte de la literatura sobre la evaluación auténtica. Propone, la importancia de entender el ámbito económico como una esfera amplia y heterogénea que no puede desarticularse del ámbito social.

Por tanto, el nivel **meso** es fundamental para “bajar” las políticas educativas a las instituciones y por ende a las aulas. Se sugiere mejorar las condiciones que permitan realmente implementar un sistema de evaluación formativa, brindando mayor tiempo de planificación de procedimientos, instrumentos y escenarios de evaluación, como también, espacio para el trabajo colaborativo entre docentes de educación superior. El prisma crítico de la justicia social nos conduce a la necesidad de comprenderla como una práctica social que se desarrolla en un escenario plagado de múltiples contradicciones y tensiones en el que es preciso repensar conceptos básicos como la confianza, honestidad, respeto, tolerancia, responsabilidad y capacidad de respuesta (McArthur, 2020).

El desafío de incorporar la diversidad de conocimientos y habilidades del estudiantado en el quehacer pedagógico es fundamental para generar oportunidades de aprendizaje para todos y todas no solo en el sistema escolar, sino que con mayor fuerza en la educación superior. La existencia de estándares y expectativas de logro en un programa y curso, podrían causar tensión entre apoyarse al pie de la letra en ellos, o más bien, plantearse sólo como un referente para ser aplicado de una manera flexible y situada, según el contexto, necesidades y características de los y las estudiantes. Se requiere que el profesorado cuente con los conocimientos y estrategias adecuadas para identificar el perfil de fortalezas y debilidades de la diversidad.

Asimismo, tomar conciencia de la necesidad de valorar la evaluación como una dimensión de la enseñanza y no como un mero instrumento de acreditación de los resultados que se han alcanzado. Por lo tanto, la llamada “enseñanza talla única” limita la efectividad de la enseñanza, ocasionando efectos negativos a nivel socioemocional, afectando negativamente a los estudiantes que presentan dificultades para acceder al aprendizaje, tales como necesidades educativas especiales o simplemente barreras contextuales que influyen en la trayectoria académica y formación profesional. En definitiva, plantearse el desafío de incorporar la enseñanza diversificada en las aulas de instituciones de educación superior, implica evaluar de manera flexible y coherente con la didáctica, enseñando a nuestros estudiantes la coherencia entre el quehacer pedagógico y la transparencia de nuestras prácticas evaluativas, de tal manera que se involucren en el proceso de forma activa, teniendo oportunidades para participar en las distintas maneras de ser evaluados, incorporando progresivamente la justicia educativa y evaluativa.

Nos encontramos en el desafío de incluir una diversidad de oportunidades de aprendizaje y de evaluación que promueva la justicia educativa y social, incluirá el trabajo mancomunado de todos los agentes participantes, desde el nivel macro, meso y micro. Es fundamental generar instancias para la participación y diálogo a través de congresos, seminarios y talleres dirigidos a académicos y estudiantes sobre las necesidades y oportunidades de ser parte de una sociedad cada vez más inclusiva, pero que, sin duda, requiere de colaboración, solidaridad, empatía y respeto para llevar a cabo las acciones transformadoras de manera paulatina en cada una de las instituciones de educación superior. Primero que todo promoviendo una cultura que valora la diversidad y la incorpora en la enseñanza y evaluación, así mismo, compartiendo experiencias y estrategias

diversificadas para el aprendizaje profundo desde un enfoque inclusivo y de sostenibilidad, ya que no podemos olvidar que la agenda 2023 apunta a la mejora de la calidad de vida de todos y todas, cuidando el lugar en el que nacimos y apoyándonos los unos a los otros, ya que hoy y siempre la educación superior será la llave para la movilidad social, la construcción del conocimiento y los progresos en el desarrollo humano desde la ciencia, tecnología, humanidades, incluyendo los saberes de cada cultura y territorio.

Referencias

- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbato, G., Bugaj, J., Campbell, D., Cerbino, R., Ciesielski, P., Milani, M. & Pausits, A. (2022). Indicadores de rendimiento en la gestión de la calidad del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior: lecciones de un ejercicio de aprendizaje comparativo de seis universidades europeas. *Calidad Educación Superior*, 28:1, 82-105, DOI: [10.1080/13538322.2021.1951456](https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456)
- Barmeosolo, J. (2019). Capítulo 9: *Cómo aprenden los seres humanos: Una aproximación psicopedagógica* (2a ed. pp.257-273). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4jt>
- Brunton, J., Brown, M., Costello, E. & Walsh, E. (2016) Diseño y desarrollo de una estrategia de evaluación centrada en el programa: un estudio de caso. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 31:2, 176-187. Doi:10.1080/02680513.2016.1187593
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 165–176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Čechová, I., Neubauer, J. & Sedlačík, M. (2019). Tracking the University Student Success: Statistical Quality Assessment. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 12, no. 1, pp. 12–25. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.1201022>
- Coates, H. y Shah, M. (2017). The Growing Prominence of Quality Assurance in Asia. *The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education*. doi:10.1016/B978-0-08-100553-8.00003-3.
- De la Cruz, G. & Abreu, L. (2014). Brújulas, espejos y barcos por zarpar: la evaluación de programas de tutoría. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 73-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700006>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99. <https://www.filosoficas.unam.mx/docs/940/>
- Hoare, A., Hondzel, C. & Wagner, S. (2022). Formación de una comunidad de aprendizaje de revisión de programas académicos: descripción de un modelo conceptual", *Quality Assurance in Education*, vol. 30 núm. 4, págs. 401-415. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2022-0023>
- Janssens, L., Kuppens, T., Mulà, I., Staniskiene, E. & Zimmermann, A. (2022). ¿Los marcos europeos de garantía de calidad apoyan la integración del aprendizaje transformador para el desarrollo sostenible en la educación superior? *International Journal of Sostenibilidad en la educación superior*, vol. 23 núm. 8, págs. 148-173. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0273>
- Larrechea, E., Bolívar, A., Rostirola, C., Schugurensky, D., Rebelatto, D., Sudbrack, E., Nardi, E., Jung, H. & Cauduro, T. G. (2018). Políticas de evaluación en la educación superior en América Latina: debates, impactos y desafíos. En Pinto de Almeida, Schneider, & Vázquez (Eds.),

- Estado, políticas públicas y educación* (pp. 57–70). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f8c.5>
- Lukas, J. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2a ed.) Alianza.
- Martinic, S. (2022). Capítulo 1: Cambios constitucionales y normativos en educación. Derecho a la Educación y justicia educacional. En: Romero y Tenorio (Eds.), *Educación y nueva constitución: repensar lo educativo* (pp. 51–74). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tp4.5>
- Mishra, S. & Singh, A. (2017). Higher education faculty attitude, motivation and perception of quality and barriers towards OER in india. *Adoption and impact of OER in the global south* (pp. 425-458) doi:10.5281/zenodo.1005330
- Morales, F., Gil, R., Catalán, J., Fuentes, C, Flórez, D., Bonilla, R., Malagón, R. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: Retos de la educación superior. En Martínez, Herrera, & Catalán (Eds.). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 151–169). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs.11>
- McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9):790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Reyes, N. (2018). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, (12), 45-66.
- Salatino, J., Unzué, M, Bonavena, P., Marques, P., Rosero, A., Hilgert, B. & Dos Santos, M. (2018). Más allá de Colonialidad: La modernización de la educación superior en Ecuador y la universidad Amawtay Wasi. En *Universidad latinoamericana y movimientos populares* (pp. 165–284). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0kk6.8>
- Syme, S., Davis, C. & Cook, C. (2021). Evaluación comparativa de los programas habilitadores australianos: garantía de calidad, comparabilidad y transparencia. *Evaluación en la educación superior*, 46:4, 572-585, DOI: [10.1080/02602938.2020.1804825](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1804825)
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Vilá, R., Aneas, A., Rubio, M. & Freixa, M. (2019). El Valor del Compromiso del Estudiante para la Garantía de Calidad de la Educación Superior. Alejándose del Enfoque Regulatorio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006>