

Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas

Authentic evaluation: A path towards the transformation of pedagogical practices

Avaliação autêntica: um caminho para a transformação das práticas pedagógicas

María Teresa Buitrago Ramírez*

Maryori Cabezas Landeros**

Juana Idalí Castillo Urrego***

Ana María Moyano Nieto****

Miguel Ángel Pinzón Tovar*****

Fecha de recepción: 07/01/2018

Fecha de Evaluación: 07/02/2018

Fecha de Aceptación: 07/03/2018

Disponible en línea:

DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.3359>

Cómo citar este artículo:

Buitrago Ramírez, M. T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. I., Moyano Nieto, A. M. Y Pinzón Tovar, M. Á. (2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.3359>

* Licenciado en Química y Biología de la Universidad Incca de Colombia. Especialista en Informática para la Educación de la Universidad Autónoma de Colombia. Docente de la IED Pompilio Martínez, Cajicá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: mbuitrago@pompiliomartinez.edu.co.

** Licenciado en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente de la IED Pompilio Martínez, Cajicá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: mcabezas@pompiliomartinez.edu.co.

*** Licenciado en Comercio y Contaduría de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Pedagogía de la Recreación de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente de la IED Pompilio Martínez, Cajicá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: jcastillo@pompiliomartinez.edu.co.

**** Ingeniero Químico de la Universidad de América. Especialista en Evaluación del Impacto Ambiental de Proyectos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente de la IED Pompilio Martínez, Cajicá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: amoyano@pompiliomartinez.edu.co.

***** Licenciado en Educación Física con énfasis en Básica Primaria de la Universidad del Tolima. Docente de la IED Pompilio Martínez, Cajicá, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: mpinzon@pompiliomartinez.edu.co.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la línea de evaluación, considerada como una dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una herramienta de regulación para su comprensión y mejoramiento. El proyecto surge de la reflexión realizada por cinco docentes investigadores sobre su quehacer pedagógico, en el que predominaban actividades de tipo tradicional y la evaluación se utilizaba para comprobar aprendizajes. El propósito de la investigación fue transformar las prácticas pedagógicas a partir del diseño e implementación de una propuesta de evaluación auténtica (EA), a fin de garantizar el aprendizaje y fomentar la autonomía y responsabilidad en los estudiantes. El diseño corresponde a una investigación-acción en el enfoque cualitativo, realizada a partir de ciclos de reflexión en los cuales el problema se analiza para reorientar la investigación. Los resultados muestran que un cambio en las prácticas evaluativas repercute en las prácticas pedagógicas. Promueve el aprendizaje y hace de la evaluación un proceso más flexible y eficaz para los fines educativos, lo que crea entornos de aula más participativos y motivadores.

Palabras clave: evaluación auténtica, prácticas pedagógicas, aprendizaje, motivación, participación.

Abstract

This article presents the results of an investigation into evaluation, considered as a constitutive dimension of teaching and learning processes and a regulation tool for understanding and improvement. The project arises from the reflection carried out by five research teachers regarding their pedagogical activity, in which traditional activities predominated and an evaluation was used to measure learning. The purpose of the research was to transform the pedagogical practices from the design and implementation of an authentic assessment (AA) proposal, in order to guarantee learning, and to foment autonomy and responsibility in the students. The design corresponds to an investigation/action in the qualitative approach, carried out from reflection cycles in which the problem is analyzed in order to reorient the research. The results show that a change in evaluation practices has an impact on pedagogical practices. It promotes learning and makes evaluation a more flexible and effective process for educational purposes; in turn, creating more participatory and motivating classroom environments.

Keywords: learning; authentic assessment; motivation; participation; pedagogical practices.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa na linha de avaliação, considerada como uma dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem e uma ferramenta de regulação para sua compreensão e melhoramento. O projeto surge da reflexão realizada por cinco docentes pesquisadores sobre seus afazeres pedagógicos, onde predominavam as atividades de tipo tradicional e a avaliação se utilizava para comprovar aprendizagens. O propósito da pesquisa foi transformar as práticas pedagógicas a partir do design e implementação de uma proposta de avaliação autêntica (EA), a fim de garantir a aprendizagem e fomentar a autonomia e responsabilidade nos estudantes. O design corresponde a uma pesquisa-ação no foco qualitativo, realizada a partir de ciclos de reflexão nos quais o problema é analisado para reorientar a pesquisa. Os resultados mostram que uma mudança nas práticas de avaliação repercute nas práticas pedagógicas. Promove a aprendizagem e faz da avaliação um processo mais flexível e eficaz para os fins educativos, o que cria entornos de salas de aula mais participativos e motivadores.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação autêntica; motivação; participação; práticas pedagógicas.

Introducción

La evaluación es un proceso que permite no solo validar, sino, también, guiar el aprendizaje, promover actitudes sociales en los estudiantes, fortalecer su autonomía y responsabilidad y transformar las prácticas pedagógicas de los docentes (al proveer información sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza implementadas). De ahí la importancia de que los docentes reflexionemos permanentemente sobre las estrategias de evaluación que usamos.

La evaluación auténtica (EA), basada en los planteamientos de Ahumada (2005) y Díaz y Hernández (2002), integra todas las alternativas de evaluación que se contraponen a los métodos de evaluación tradicional. Estas alternativas de evaluación se proponen lograr mejores y más profundos aprendizajes en los estudiantes, a través de su participación activa en tareas auténticas y relevantes que les permitan producir y usar conocimientos en situaciones reales y contextualizadas.

La EA está integrada a la enseñanza, es continua y permanente, colaborativa y consensuada. Por eso, privilegia estrategias de autoevaluación y coevaluación, mediante las cuales se estimulan y fortalecen la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, para que así reconozcan la evaluación como una oportunidad de aprender.

Para establecer los antecedentes de la investigación, se hizo un análisis del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de la institución educativa departamental Pompilio Martínez (Cajicá, Cundinamarca, Colombia). Se identificaron las concepciones y prácticas evaluativas comunes en los docentes y las percepciones de los estudiantes y padres de familia sobre los procesos evaluativos en el aula.

Este análisis permitió determinar que las prácticas evaluativas estaban centradas en verificar la apropiación de contenidos y que se privilegiaban las pruebas orales y escritas. Así, se estableció que estas prácticas desconocían la importancia de elaborar saberes y de lograr aprendizajes significativos, tal como está establecido en la propuesta pedagógica institucional.

Como consecuencia, las actividades de enseñanza estaban enmarcadas en metodologías tradicionales que dan relevancia a la heteroevaluación y en formas de evaluación centradas en los resultados y productos finales de la enseñanza. En ese sentido, limitaba la retroalimentación a actividades destinadas a un cambio en las calificaciones, con lo cual desconocía las necesidades individuales de aprendizaje. Y esto, a su vez, generaba poca motivación y autonomía en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

En concordancia, la investigación se orientó hacia la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas para favorecer

el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Para eso, se planteó la siguiente pregunta: *¿cómo se pueden lograr transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?*

Como respuesta a esta pregunta, la EA se presenta como un enfoque que permite usar una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación; atender el rango de edades de los estudiantes que se evalúan; cumplir con los propósitos de formación de la institución; e integrar los aspectos de mejoramiento en cuanto al logro de los aprendizajes, participación y autonomía de los educandos.

En consecuencia, se planteó el objetivo de desarrollar una propuesta de EA que transforme las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores y propicie la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Acerca de la EA

Ahumada (2005) ubica el origen de las propuestas de EA en las escuelas estadounidenses de los años ochenta, desde donde se extendieron a todo el mundo. Se la concibió como un enfoque alternativo que reconoce la evaluación como un medio para alcanzar el conocimiento. En ese sentido, la EA desarrolla nuevas formas y estrategias de evaluación centradas en el proceso de aprendizaje y en lograr que los estudiantes asuman actitudes responsables y autónomas sobre su proceso de aprendizaje.

Entre las bases teóricas de la EA, se encuentran los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, de la perspectiva cognitiva de Novak y de la práctica reflexiva de Schön.

Asimismo, se reconocen algunos principios constructivistas, a saber: el aprendizaje mediante la integración de los nuevos conocimientos con los saberes previos; el respeto y el reconocimiento de la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; la motivación que logra un estudiante cuando reconoce las metas que debe lograr y se responsabiliza de alcanzarlas; y, finalmente, la valoración del pensamiento divergente como fundamento de la creatividad y de la crítica (Ahumada, 2005).

Al respecto, Collins, Brown y Neuman (citados en Ahumada, 2005) afirman que “la EA es un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este, a su vez, aprende de y con sus alumnos” (p. 42). Y Condemarín y Medina (citadas en Ahumada, 2005) señalan que “la EA se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados” (p. 4).

Metodología

Este proyecto se enmarca en el paradigma sociocrítico. Este, según Alvarado y

García (2008), pretende promover investigaciones que no sean exclusivamente empíricas ni de carácter interpretativo. Por eso, rescata los aportes de las comunidades que facilitan al cambio social. En ese sentido, invita a la autorreflexión, a fin de transformar las estructuras y relaciones sociales y, a la vez, contribuye a solucionar determinados problemas identificados por la comunidad.

Específicamente, se empleó un enfoque de carácter cualitativo que retoma los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Estos autores sostienen que este tipo de investigación es abierta y reflexiva y permite hacer análisis de hechos sociales, como lo es la evaluación en el proceso educativo. Además, se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. En este sentido, la investigación cualitativa fue pertinente para el desarrollo de la propuesta, ya que, en las diferentes etapas del proceso, los docentes reflexionaron sobre sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se empleó un enfoque de tipo interventivo, coherente con la intención de implementar una propuesta de evaluación estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la observación, el diagnóstico y la reflexión sobre las diversas situaciones de aula. En este orden de ideas, se seleccionó un diseño de investigación-acción, de acuerdo con los planteamientos de Elliot (1990), que la relaciona con los problemas prácticos cotidianos experi-

mentados por los profesores, en lugar de los “problemas teóricos” definidos por los teóricos académicos.

La investigación-acción que se llevó a cabo se enmarcó en la perspectiva técnico-científica de Lewin (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), pues se desarrolló en cuatro ciclos de reflexión, delimitados por la duración de los semestres académicos y las decisiones tomadas en el proceso de investigación. Además, el diseño es de tipo participativo, en el cual el contexto institucional es determinante para las acciones emprendidas.

Al respecto, los cinco investigadores que desarrollaron el proyecto son docentes de la IED Pompilio Martínez (Cajicá, Cundinamarca): dos, en básica primaria, orientando todas las áreas en los cursos de tercero y quinto; dos, en básica secundaria, en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, en los cursos de sexto y séptimo; y una, en media técnica, en los cursos de décimo y undécimo, en el área de química.

La investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, en la cual los docentes fueron becarios del programa Becas para la Excelencia, del Ministerio de Educación Nacional, en el periodo comprendido entre los meses de junio de 2015 y diciembre de 2017.

La información se recolectó a través de ejercicios de observación de la cotidianidad del aula. En primera instancia, para

Tabla 1. Descripción de la propuesta de EA

PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el aprendizaje con sentido. • Promover la autonomía, el autocontrol y la responsabilidad en los estudiantes. • Promover la aplicación de contenidos y competencias.
FUNDAMENTOS	<p>Paradigma Ecológico.</p> <p>Principios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr el aprendizaje significativo mediante la identificación de saberes previos, que no son únicamente cognitivos. • Un proceso continuo, permanente y ligado al aprendizaje y a la enseñanza. • Retroalimentación permanente para orientar los aprendizajes. <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la integración y la aplicación de habilidades en contextos significativos. • Permite la reflexión del docente y del estudiante en torno a la evaluación. • Basada en tareas auténticas y contextualizadas. • Criterios consensuados y comunicados a los estudiantes. • Cualitativa, participativa y democrática. • Evaluación integral de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. <p>Función</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reguladora y de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Brinda información sobre cómo se está aprendiendo, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar.
IMPLEMENTACIÓN	<p>Planeación Enseñanza para la comprensión (EPC).</p> <p>Fases Diagnóstica o predictiva, formativa y sumativa.</p> <p>Formas Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Rol del docente Consciente de la necesidad del cambio, planificador, reflexivo, centra la responsabilidad del aprendizaje en sus alumnos.</p> <p>Rol del estudiante Participativo, interesado y responsable.</p> <p>Técnicas e instrumentos Entrevistas, observación, portafolio, rúbricas y rutinas de pensamiento.</p> <p>Estrategias Tareas auténticas.</p>

Fuente: elaboración propia.

detectar la problemática y, luego, durante la implementación de la propuesta. El registro se hizo en diarios de campo, soportados, a su vez, por planeaciones de clase, material fotográfico, videos y reflexiones individuales de los docentes, así como portafolios, rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación desarrolladas por los estudiantes.

Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas, que buscaron indagar sobre las percepciones de evaluación de otros docentes de la institución, de los estudiantes y de los padres de familia. Las

respuestas fueron grabadas, digitalizadas y analizadas, según los lineamientos de Cisterna (2005), inicialmente por estamentos. Estos resultados se contrastaron y constituyeron el soporte y la verificación de la problemática observada inicialmente por los docentes investigadores.

Con base en una revisión minuciosa de cerca de cien artículos, se estructuró la propuesta, teniendo en cuenta tres componentes, los fundamentos, la implementación y el propósito (tabla 1), y sus correspondientes etapas de implementación (figura 1).

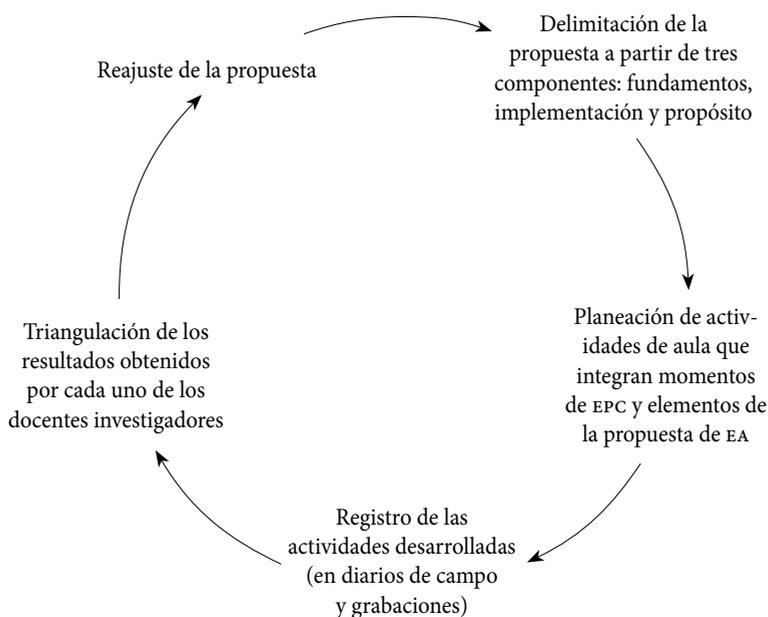


Figura 1. Implementación de la propuesta de EA.

El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Cisterna (2005): la exploración de los datos; su organización en unidades y categorías (categorías apriorísticas); la descripción de las experiencias de los participantes (ciclos de reflexión); la categorización de los temas y patrones presentes en los datos recogidos en función del planteamiento del problema (identificación de categorías emergentes); y su comprensión a partir del contexto que los rodea para reconstruir hechos e historias y vincular los resultados con el conocimiento disponible.

En ese orden de ideas, se establecieron categorías y subcategorías que permitieran evidenciar los aportes que la EA puede ofrecerle al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas categorías surgieron durante la triangulación de la información recopilada en los diferentes registros y articulada con las dimensiones propuestas: enseñanza, aprendizaje y pensamiento (tabla 2).

Resultados

La implementación de la propuesta de EA impactó la gestión en el aula, pues la motivación como estrategia en la enseñanza se involucra desde la planeación como uno de los momentos de clase, de acuerdo con los postulados del enfoque de *enseñanza para la comprensión* (Blythe y Perkins, 1999). Esto mejora la disposición de los estudiantes para el aprendizaje y promueve la libertad de

expresión y la participación, pues los educandos no se sienten presionados por una calificación.

Así mismo, al incorporar estrategias de trabajo en equipo y por pares a la propuesta de EA, se garantiza la interacción de los estudiantes en pro del logro de los aprendizajes. De ese modo, a partir del planteamiento de situaciones problema que los estudiantes analizan en grupo, ellos proponen estrategias de resolución que deben discutir, concertar y poner a prueba. Así, se fomentan la autoestima, la autonomía, la responsabilidad y la disciplina en la realización de las actividades.

En este escenario, se generan climas de aula adecuados para el aprendizaje, en los cuales la disciplina y la organización características de la cultura institucional no surgen como imposición del docente o como estricto cumplimiento de normas, sino que son el resultado de la motivación y del interés del estudiante en aprender y apoyar el aprendizaje de sus compañeros.

Una de las primeras consecuencias de implementar la propuesta de EA fue la transformación de la manera de planificar las actividades de aula. Los planes de clase, que se diseñan en el marco de los procesos académicos de la institución, ahora se elaboran con base en los elementos del enfoque de *enseñanza para la comprensión*.

De este modo, se logra una mayor rigurosidad en la planeación de activi-

Tabla 2. Matriz de categorías de análisis

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Enseñanza	Gestión de aula	Cultura institucional
		Motivación permanente
		Trabajo en grupos colaborativos
	Planeación	Momentos de clase
		Estrategias para favorecer el aprendizaje
		Recursos
		Contexto
	Evaluación	Evaluación auténtica
		Tipos de evaluación
		Formas de evaluación
		Técnicas e instrumentos
		Retroalimentación
Aprendizaje	Desarrollo de habilidades del pensamiento científico	Competencias científicas (observar, analizar, preguntar)
		Conceptos (lenguaje específico del área)
	Desarrollo de habilidades cognitivas en matemáticas	Resolución de problemas
	Desarrollo de habilidades comunicativas	Comprensión lectora
		Producción escrita
		Oralidad
	Actitudes personales y sociales	Autonomía
		Responsabilidad
		Respeto
		Escucha activa
		Metacognición
	Pensamiento	Transformación en las concepciones que los docentes tienen de la evaluación
Metaevaluación		
Participativa		
Percepciones de los estudiantes sobre evaluación		Evaluación como medio para orientar su aprendizaje

dades (en tres momentos: motivación, investigación guiada y proyecto final de síntesis), con base en las metas de comprensión, que involucran estrategias que favorecen el aprendizaje, formas de fortalecer la participación y ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, de manera integrada a la planeación de las actividades, se identifican los criterios

de evaluación, así como los momentos en que se realiza y el tipo de retroalimentación.

La inclusión de actividades lúdicas en la planeación, bien estructuradas y con metas de comprensión claras, ha permitido el uso y aprovechamiento de diferentes espacios de la institución, tales como

las zonas comunes (patios y jardines), la biblioteca y las aulas especializadas (laboratorios de física y química). Además, se ha integrado una gran diversidad de recursos y materiales. Todo esto ha aumentado la motivación y la participación de los estudiantes en las clases, lo que ha favorecido el proceso de aprendizaje.

El proyecto final de síntesis se concibe como una tarea auténtica, con un nivel de complejidad importante que requiere consulta y selección de información, su transferencia a una situación cotidiana, su codificación y su sustentación. Este proyecto final permite el reconocimiento de aprendizajes en los estudiantes en los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal. Adicionalmente, aumenta la motivación y, por tanto, la participación de los estudiantes, que actúan con mayor responsabilidad y autonomía, no solo en el desarrollo de la actividad propuesta, sino en procesos de autoevaluación y coevaluación.

La propuesta de EA establece que la evaluación en el aula sea continua y parte integral del proceso de aprendizaje. Por ende, hace hincapié en la evaluación diagnóstica, como punto de partida para la planeación de las actividades, y en la formativa, a fin de brindar orientación y apoyo en el logro de los aprendizajes. En consecuencia, la calificación ha perdido relevancia en el aula, lo que ha llevado a que los estudiantes se interesen más por su aprendizaje.

Las formas como se hace la evaluación se diversifican, al integrar la autoevaluación,

no solo de aspectos actitudinales, sino también de comprensión de los temas, en las actividades propuestas en cada clase y durante todo el periodo. Así, se ayuda al estudiante a reflexionar sobre el momento en el que está en su proceso de aprendizaje y a orientar sus actividades con responsabilidad para lograrlo.

En este mismo sentido, al concertar los criterios de evaluación de las actividades, los estudiantes saben que se espera de ellos y orientan su trabajo a alcanzar ese desempeño. Como consecuencia, los ejercicios de coevaluación son más estructurados y tienen una finalidad pedagógica definida. En ellos, los estudiantes pueden comparar sus desempeños con los de sus compañeros, lo que mejora sus aprendizajes.

Darling-Hammond, Ancess y Falk (citados en Díaz y Hernández, 2002) plantean que, en la EA, los criterios de evaluación, además de evaluar diversos aspectos, deben ser consensuados y comunicados a los estudiantes, para así permitirles que se preparen para ella.

Además, establecen como una de sus metas principales promover el trabajo autónomo y motivado de los estudiantes. Para eso, los procesos de autoevaluación son importantes, pues ayudan a los estudiantes a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el trabajo propio y de contrastarlo con los de otros, a fin de reorientar las estrategias de aprendizaje. Es, por tanto, una evaluación de proceso y formativa, en la cual la coevaluación también adquiere relevancia.

La coevaluación y la autoevaluación son necesarias y complementarias para transformar los procesos evaluativos tradicionales y lograr la participación de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2002; Matas, 2012).

Las actividades de heteroevaluación también se transforman cuando están ligadas a procesos de retroalimentación oportunos y específicos, pues favorecen el cambio en las relaciones que se establecen en el aula de clase. Así, generan más cercanía y confianza en el estudiante para que manifieste sus dudas y, por tanto, le facilitan al docente el reconocimiento de los diferentes niveles de avance y de las dificultades en el aprendizaje. De ese modo, le permiten preparar estrategias para superarlas y para orientar de forma más específica los procesos de aprendizaje.

Considerada como un elemento que debe estar presente en los diferentes momentos del proceso evaluativo, en la EA, la retroalimentación, como lo afirman Villa y Poblete (2011), debe ser inmediata, frecuente y formativa, ya que solo es útil si el estudiante conoce los resultados y el docente los usa para avanzar en el aprendizaje. Además, la retroalimentación debe estar centrada en el proceso de aprendizaje más que en el de calificación (Matas, 2012). Asimismo, Valenzuela (2005) propone que, en lo posible, debe ser confidencial y personal, inmediata, dirigida a la conducta, no a la persona, y desarrollada de manera empática y cortés.

En la misma línea, Margalef (2005) sostiene que es necesario que haya una triangulación entre las diferentes formas de evaluación y que la visión del profesor completa dicha triangulación, no para entregar una calificación, sino como guía y acompañante permanente en el proceso. En ese sentido, el docente debe comunicarles a sus estudiantes los criterios de evaluación para que sean transparentes y estos deben surgir de un consenso inicial.

Asimismo, el docente debe realizar una revisión y retroalimentación constante de informes, correcciones, sugerencias y recomendaciones, como fuente de información fundamental para los estudiantes, para su control y seguimiento de los procesos de coevaluación y para garantizar su objetividad.

Por consiguiente, las técnicas e instrumentos utilizados para implementar la propuesta de EA también se diversifican: redes de palabras, mapas conceptuales e infografías, preparación de exhibiciones, desarrollo de rutinas de pensamiento y presentación de talleres y evaluaciones con cuaderno abierto. Además, es necesario que tanto la autoevaluación como la coevaluación se apoyen en listas de chequeo y en rúbricas de evaluación que orienten los procesos de evaluación de los estudiantes de modo que faciliten la interacción y el diálogo y ellos aprendan a ser respetuosos y objetivos en sus comentarios.

Tal como es entendida por Opazo, Sepúlveda y Pérez (2015), Pérez, Carretero y

Juandó (2009) y Condemarín y Medina (2000), la EA utiliza múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje en su integralidad y complejidad, con base en conocimientos, habilidades y actitudes que se evidencian en el desempeño del estudiante en actividades cotidianas y significativas en el aula de clase. Así, proporciona información útil al estudiante y al docente sobre ese desempeño.

Además, considera la aplicación de los saberes a situaciones de la vida y evalúa la efectividad de los contenidos y de las competencias en su resolución. Por eso, estos autores afirman que las tareas auténticas, como estrategias de la EA, movilizan el saber, el saber-hacer y el saber convivir y ser de manera integrada y simultánea.

En cuanto a los instrumentos utilizados, se puede hablar de una gama variada, aunque el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí, sino en el uso que se hace de él (Álvarez, 2001; Cabrales, 2008; Opazo, Sepúlveda y Pérez, 2015).

El fin de los instrumentos es obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entre los instrumentos más utilizados están la valoración de desempeños, los portafolios, la observación del docente, la autoevaluación e, incluso, las pruebas escritas. En algunas oportunidades, se puede hacer uso de diversos instrumentos integrados, a fin de obtener bastante información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante.

Por su parte, Díaz (citada en Martínez-Rojas, 2008) menciona que las rúbricas promueven expectativas sanas en el estudiante, permiten evaluar de una manera más objetiva y enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar los progresos de los estudiantes.

Además, le permiten al docente indicarle de forma cualitativa y clara al estudiante las áreas en las que tiene carencias o dificultades. Por eso mismo, le proporcionan al estudiante una constante retroalimentación sobre sus fortalezas y dificultades, reducen al mínimo la subjetividad de la evaluación, promueven la responsabilidad, ayudan a mantener el logro de las metas de aprendizaje y son fáciles de utilizar y de explicar.

De la misma manera, Matas (2012) asegura que las rúbricas posibilitan la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes; proporcionan retroalimentación específica; permiten traducir el desempeño en una medida; centran la atención en los aspectos que deben ser desarrollados por los estudiantes; y explicitan de forma clara y precisa los criterios de evaluación que van a ser utilizados o tenidos en cuenta. Las rúbricas son formativas y aumentan la confiabilidad de la evaluación (Bordas y Cabrera, 2001; Cebrián, 2008; Torres y Perera, 2010).

Por su parte, las rutinas de pensamiento (Ritchhart, 2014) ayudan a reconocer y activar los conocimientos previos de los estudiantes. Permiten evidenciar cam-

bios conceptuales y ayudan a determinar el nivel de desarrollo de las habilidades de observación y formulación de preguntas, indispensables en el desarrollo del pensamiento científico. Mejoran la comprensión lectora, pues facilitan la identificación de ideas principales y la síntesis de la información, apoyan la producción textual y favorecen la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Con la implementación de la propuesta de EA, se observa un mayor sentido de responsabilidad por parte de los estudiantes, ya que, al reconocerse como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, adquieren mayor compromiso con el desarrollo y el cumplimiento de las actividades propuestas, tanto grupales como individuales, de tal forma que adquieren conciencia de su desempeño. Adicionalmente, a partir de las diferentes estrategias de trabajo colaborativo propuestas, los estudiantes aprenden a respetar la opinión del otro y a valorar los aportes que pueden hacer al grupo de trabajo para lograr mejores resultados.

Finalmente, se reconoce una transformación en la concepción de la evaluación que tienen los docentes. A partir de la reflexión, ellos asumen en mayor medida la responsabilidad del aprendizaje y de la formación de los estudiantes. Comprenden que los resultados de los estudiantes están asociados a diferentes factores individuales y a aspectos relacionados con la enseñanza y evitan, por ende, culpar únicamente al estudiante por sus bajos desempeños. En su lugar, reflexionan sobre la efectividad de la ac-

tividad orientada a lograr el aprendizaje y sobre cómo mejorar.

En concordancia, reconocen al estudiante como un agente activo, capaz de reflexionar sobre su propio nivel de avance y dificultad en su aprendizaje y, por tanto, capaz de ser partícipe de su propia evaluación y de la de los demás compañeros.

Conclusiones

Con la implementación de la propuesta de EA, se constató un cambio no solo en los instrumentos de evaluación que se utilizaban. Su implementación también requirió una revisión y transformación de las actividades de planeación de las clases y, por tanto, de la forma como se abordaba la enseñanza en las aulas. Esta revisión hizo necesario diversificar estrategias y recursos, con lo cual se mejoró la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, los resultados de la evaluación suscitaban reflexiones sobre la efectividad del proceso de enseñanza y, en consecuencia, reorientaron las prácticas pedagógicas.

Para elaborar la propuesta de EA, se tuvieron en cuenta características que se consideraron fundamentales porque se ajustan y son aplicables al contexto de aula e institucional; al desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales, comunicativas y sociales por parte de los estudiantes; y al desarrollo y afianzamiento de habilidades como la autonomía, el autocontrol, la responsabilidad, la participación y la toma de conciencia sobre su proceso de

aprendizaje. Todas estas condiciones fortalecen su formación como técnicos en gestión ambiental y su posterior ingreso exitoso al mundo laboral o a la educación superior, componentes esenciales del horizonte institucional.

La EA requiere ser integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Solo así hace posible valorar las habilidades de cada uno de los estudiantes y dar importancia a los conocimientos previos, para tomarlos como punto de partida de las actividades pedagógicas y tener en cuenta los desaciertos como una oportunidad para mejorar y aprender.

La reflexión y revisión permanente de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores permitió identificar falencias en las prácticas pedagógicas en general, como la poca coherencia entre las actividades desarrolladas y el modelo pedagógico institucional, la poca especificidad en la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y, como consecuencia, la falta de innovación y variedad en la metodología de aula.

El análisis de los resultados de la implementación de la EA en el aula evidencia que los estudiantes se sienten parte del proceso evaluativo a través de la autoevaluación, la cual les permite autorregularse y ser responsables de su aprendizaje, pues así reflexionan sobre su nivel de avance y los aspectos que pueden mejorar. En el mismo sentido, la coevaluación apoya la formación integral, pues crea espacios de diálogo en los

que reconocen, de manera objetiva, las fortalezas y debilidades de los procesos de aprendizaje de sus compañeros y los comparan con los propios.

El uso de las rúbricas de evaluación contribuyó al fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, el trabajo con rutinas de pensamiento ayudó a estimular su estructuración mental y a hacer visible su pensamiento y la forma como estaban aprendiendo. Del mismo modo, se observó, cuando se usó el portafolio de evidencias, que la recopilación de sus tareas y trabajos de manera organizada y sistemática facilitó su reflexión para reorientar su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estos instrumentos ayudaron a los docentes a verificar el desempeño de los estudiantes con respecto a las metas de comprensión propuestas, para así tomar decisiones oportunas en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación que estaban utilizando.

Se comprobó que, cuando se proponen tareas auténticas (como, por ejemplo, las puestas en común, exhibiciones y socializaciones, ejercicios de coevaluación y retroalimentación oportuna), se fortalecen los procesos comunicativos y se ayuda a enriquecer el vocabulario de los estudiantes y a afianzar habilidades como la escucha activa y el respeto por la opinión del otro.

Para asegurar la continuidad de la EA, se debe resaltar que sus bondades favorecen no solo el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Al potenciar la participación activa, la autorreflexión, la interacción del docente con el estudiante, la responsabilidad y el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo y entre pares, favorece también la mayor integración del grupo de trabajo y el interés por avanzar en el proceso, lo que disminuye situaciones de indisciplina y, como consecuencia, crea un mejor clima de aula.

Las evidencias sobre el éxito de la propuesta de EA implementada, en los grupos de básica primaria, básica secundaria y media técnica y, además, en tres áreas del conocimiento, hacen patente su versatilidad y flexibilidad. Sus características hacen que pueda ser adaptada a la edad de los estudiantes y a la especificidad de las competencias que se requieren desarrollar en las diversas áreas del conocimiento.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D. F.: Paidós.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. *Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.
- Cebrián, M. (2008). La evaluación formativa mediante e-rúbricas. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 10, 197-208.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- DÍAZ, F. Y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educativa*, 45(1), 25-43.

- Matas, A. (2012). Evaluación de los aprendizajes. En J. F. Beltrán, M. Conradi, J. J. Gutiérrez y M. Rodríguez (eds.), *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural* (pp. 341-355). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Opazo, M., Sepúlveda, A. y Pérez, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 19-34.
- Pérez, M., Carretero, M y Juandó, J. (2009). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. En M. Castellò (coord.), *La evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: investigación e innovación* (pp. 269-291). Barcelona: Edebé.
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro *online* en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Valenzuela, J. (2005). El profesor como evaluador. En A. Lozano (ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 227-256). México: Trillas.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.