

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Licenciado en Educación Básica

Autores:

Carlos Javier Domínguez Bueno

CI: 0105805394

Correo electrónico: javierdominguezbueno@gmail.com

Juan Carlos Vivar Londa

CI: 0106410665

Correo electrónico: juan18vivar@gmail.com

Tutora:

Mgt. Raquel María Cordero Palacios

CI: 0102276466

Cuenca- Ecuador

08-septiembre-2022

Resumen

El desarrollo de esta investigación propone prácticas alternativas de aprendizaje y evaluación, puesto que la realidad educativa actual presenta falencias en la coherencia de estos dos procesos. En este sentido, el trabajo monográfico es producto de una investigación que se encuentra en el campo educativo y pedagógico, en el cual se plantea el análisis de dos categorías: aprendizaje situado y evaluación auténtica. Por ello, se pretende argumentar la relación que existe entre las categorías antes mencionadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una revisión bibliográfica de investigaciones, artículos científicos, libros, literatura de organismos relacionados a la educación, entre otros.

En este sentido, en un primer momento se analiza la propuesta de los modelos educativos en cuanto a la forma que aprenden los estudiantes, para posteriormente abordar la definición, fundamentación y metodología del aprendizaje situado, así como métodos alternativos para su implementación. En un segundo momento se estudian aspectos relacionados a la evaluación educativa como su cronología y tipología, así también se profundiza en la evaluación auténtica analizando los instrumentos y destacando la importancia de la retroalimentación. Seguidamente, se plantean las ventajas y desarrollo de destrezas a partir de la relación de las dos categorías como propuestas alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo de aprendizajes de calidad. Se concluye que el vínculo del aprendizaje situado y la evaluación auténtica facilita la adquisición de conocimientos contextualizados, duraderos y con mayor significado en la vida de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje situado. Evaluación auténtica. Constructivismo. Contexto sociocultural.

Abstract

The development of this research proposes alternative learning and evaluation practices, since the current educational reality has shortcomings in the coherence of these two processes. In this sense, the monographic work is the product of an investigation that is in the educational and pedagogical field, in which the analysis of two categories is proposed: situated learning and authentic evaluation. Therefore, it is intended to argue the relationship that exists between the aforementioned categories to improve the teaching-learning process through a bibliographic review of research, scientific articles, books, literature from organizations related to education, among others.

In this sense, at first the proposal of educational models is analyzed in terms of the way students learn, to later address the definition, foundation and methodology of situated learning, as well as alternative methods for its implementation. In a second moment, aspects related to educational evaluation are studied, such as its chronology and typology, as well as deepening in authentic evaluation, analyzing the instruments and highlighting the importance of feedback. Next, the advantages and development of skills are proposed from the relationship of the two categories as alternative proposals to improve the teaching-learning process and contribute to the development of quality learning. It is concluded that the link between situated learning and authentic evaluation facilitates the acquisition of contextualized, lasting knowledge with greater meaning in the lives of students.

Keywords: Situated learning. Authentic evaluation. constructivism. Sociocultural context.

Índice de contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Dedicatoria	10
Dedicatoria	11
Agradecimiento	12
Agradecimiento	13
Introducción	14
Capítulo I: Aprendizaje situado.....	17
1.1. Modelos pedagógicos y su visión sobre el aprendizaje	17
1.2. Importancia de la relación escuela-comunidad	20
1.3. Definición del aprendizaje situado	21
1.4. Fundamentos del aprendizaje	22
1.5. Metodología del aprendizaje situado	23
1.6. Función de los miembros educativos en el aprendizaje situado.....	24
1.7 Sugerencias metódicas para desarrollar el aprendizaje situado.....	27
Capítulo II: Evaluación auténtica	34
2.1. Definición del término evaluación	34
2.2. Historia de la evaluación educativa	35
2.3. Tipos de evaluación de acuerdo a los momentos de aprendizaje	41
2.4. Definición de la evaluación auténtica.....	45
2.5. Evaluación tradicional vs evaluación auténtica.....	46
2.6. Influencia de la evaluación auténtica en la praxis del docente y del estudiante.....	47
2.7. Instrumentos para desarrollar la evaluación auténtica.....	49
2.8. Importancia de la retroalimentación en la evaluación auténtica.....	57
Capítulo III: La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica	58
3.1. La necesidad actual de estrategias alternativas de aprendizaje y evaluación	58
3.2. Vínculo entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica.....	60
3.3. Importancia de las destrezas en el aprendizaje situado y la evaluación auténtica.....	62
3.4. Elaboración de una evaluación auténtica por medio del aprendizaje situado	64
3.5. Ventajas del aprendizaje situado y la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	66

3.6. Desafíos del sistema educativo para el mejoramiento de la educación a través del aprendizaje situado y la evaluación auténtica.....	67
Conclusiones	70
Recomendaciones.....	72
Referencias bibliográficas	73

Índice de tablas

Tabla 1: Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico.....	46
---	----

Índice de figuras

Figura 1: La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza	45
Figura 2: Formato de lista de cotejo.....	51
Figura 3: Ejemplo de una rúbrica comprensiva u holística en la que no se coloca un listado de conceptos o rubros	53
Figura 4: Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar el manejo de contenido, la comprensión del tema y el uso de apoyos en una evaluación sobre Cualidades Físicas Básicas	54
Figura 5: Mapa conceptual	55

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carlos Javier Domínguez Bueno en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 08 de septiembre del 2022



Carlos Javier Domínguez Bueno

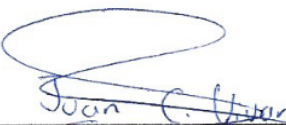
C.I: 0105805394

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Juan Carlos Vivar Londa en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 08 de septiembre del 2022



Juan Carlos Vivar Londa

C.I: 0106410665

Cláusula de Propiedad Intelectual

Carlos Javier Domínguez Bueno, autor del trabajo de titulación “La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 08 de septiembre del 2022



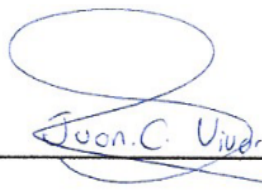
Carlos Javier Domínguez Bueno

C.I: 0105805394

Cláusula de Propiedad Intelectual

Juan Carlos Vivar Londa, autor del trabajo de titulación “La relación entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 08 de septiembre del 2022



Juan Carlos Vivar Londa

C.I: 0106410665

Dedicatoria

El presente trabajo monográfico lo dedico a toda mi familia. En primer lugar, a mis padres Jorge y Celia que han sido apoyo fundamental en toda mi formación académica y con sus sabios consejos me han forjado carácter para lograr mis propósitos. A ellos les debo todo lo que hasta el momento he conseguido y les agradezco por instruirme valores, principios, fortaleza y sabiduría que desinteresadamente y con mucho amor me han dado.

A mis hermanos, especialmente a Freddy que, aunque no está presente en el logro de esta meta, sé que se sentiría muy orgulloso de lo que estoy logrando. A él más que a nadie le debo el carácter de constancia y personalidad que tengo para lograr mis objetivos pese a las adversidades y nunca decaer en el intento, y aunque el destino tuvo otros planes para él, sé que comparte la misma alegría que yo. Y finalmente a toda mi familia: abuelitos, tíos y primos que con sus sabios consejos han sido apoyo moral para no declinar y alcanzar este objetivo que parecía lejano.

Carlos Javier Domínguez Bueno

Dedicatoria

El presente trabajo monográfico primeramente está dedicado a Dios ya que, día a día con su sabiduría y fortaleza me ha hecho superar diferentes obstáculos que se me ha presentado en mi vida universitaria. Asimismo, a mi madre María Londa, porque es un amor de madre y a su vez, una persona tan vital, desde que inicie mi vida académica (escuela, colegio, universidad) estuvo presente inculcándome valores como son respeto, empatía, honestidad, constancia y perseverancia, siendo ella mi principal modelo a seguir y por quien siempre he alcanzado mis metas para que se sienta orgullosa. Seguidamente a mi padre Carlos Vivar, porque a través de su trabajo diario y sin descanso me enseñó que para lograr mis objetivos debo ser persistente.

En la misma línea, a mis hermanas quien son las personas más bellas y hermosas que Dios me ha podido dar que ya que, por medio de una sonrisa han logrado mediar mis problemas que se me han presentado. Finalmente, y de manera muy especial a mi abuelita, Luz Mejía porque fue una persona maravillosa y que a pesar de que ya no está a mi lado sé que desde el cielo es me guía por un camino de bien y en esta ocasión se va a sentir orgullosa de que logré culminar una etapa maravillosa en mi vida.

Juan Carlos Vivar Londa

Agradecimiento

Quiero expresar mi gratitud primeramente a Dios, quien me ha bendecido con salud y sabiduría para concluir con una de las etapas más importantes en mi vida. Asimismo, agradezco sinceramente a mis padres Jorge y Celia que han sido los promotores de mis estudios y por haberme ofrecido la educación que es el regalo más importante. Especialmente agradezco a mi madre por su paciencia y la confianza que ha depositado en mí para lograr culminar mi carrera.

De igual manera, agradezco a mi amigo Juan que ha sido un gran compañero, no solo en el desarrollo de la monografía, sino en muchas situaciones en las que necesitaba apoyo, por lo que estoy muy agradecido por su amistad y compañerismo desde los primeros ciclos de la carrera.

Mi especial agradecimiento a la Mgt. Raquel Cordero, tutora de nuestra monografía y principal colaboradora durante este largo proceso. Gracias a su dedicación, dirección, conocimientos, exigencia y tiempo dedicado en el proceso, el trabajo se ha desarrollado de la mejor manera y ha sido posible culminarlo en el tiempo establecido. De igual manera, agradezco a la Universidad de Cuenca y a los todos los docentes de la Carrera de Educación Básica por compartir sus conocimientos que han sido de considerable ayuda para forjar mi perfil como un docente responsable y comprometido con la profesión.

Carlos Javier Domínguez Bueno

Agradecimiento

Durante mi trayectoria académica en la Universidad se me ha presentado distintas situaciones, sin embargo, ha existido personas que me han ayudado a superálas, por tal motivo agradezco a cada una de ellas. En primer lugar, Dios y la Virgen pues mediante oraciones me han ayudado a superar cada uno de mis problemas que se me han presentado y sin su voluntad no se puede salir adelante. Además, a mi familia pues diariamente mediante concejos como por ejemplo de seguir adelante y no rendirme me ha ayudado a superar desafíos que se me han presentado en la Universidad.

En el mismo sentido, a mi compañero de trabajo monográfico Javier Domínguez ya que, al tener valores como lealtad, solidaridad, respeto, empatía, pero sobre todo responsabilidad, al momento de la monografía se ha logrado concluir con cada tema propuesto que nos ha solicitado nuestra tutora. Asimismo, un agradecimiento total a nuestra tutora de la monografía Mgt. Raquel Cordero, por ser un modelo de docente en la carrera, ya que, sin sus conocimientos, exigencias, no se hubiera podido culminar la monografía. No obstante, finalizo agradeciendo a cada uno de los docentes que me ha tocado en la Carrera Educación Básica, porque por medio de sus enseñanzas, experiencias, nos han inculcado como ser un docente ideal.

Juan Carlos Vivar Londa

Introducción

El proceso educativo ha presentado constantes falencias en cuanto a la congruencia en las estrategias de aprendizaje y evaluación, puesto que si bien en los últimos años se ha tratado de incluir estrategias de aprendizaje alternativas; no obstante, en los centros escolares sigue predominando el empleo de actividades de observación y repetición constante, por lo que el estudiante adquiere los conocimientos socioculturales en el entorno en el que se desenvuelve, no por interés propio sino por imposición del docente (Flórez-Ochoa, 2001). Por su parte, la mayoría de prácticas evaluativas igualmente siguen respondiendo a un modelo tradicionalista mediante actividades que priorizan el memorismo de contenidos disciplinares que se plantean en el texto escolar, y a su vez están alejados de la realidad de los estudiantes. De esta manera, se evidencia que es frecuente que los docentes den mayor valor al producto final más no al proceso de asimilación de conocimientos por parte de los educandos.

Las dificultades anteriormente mencionadas, han sido también visibles a lo largo de las prácticas en nuestra formación docente, ya que el aprendizaje de los estudiantes se ha visto limitado al uso del texto escolar como único recurso didáctico. De esta manera, no se da la oportunidad a que las situaciones de la vida cotidiana del estudiante sean llevadas al aula de clases para convertirlas en contenidos de aprendizaje. Ante lo dicho, Pérez-Salazar (2017), menciona que la realidad actual exige que las instituciones educativas fomenten aprendizajes en los cuales los estudiantes desarrollen la capacidad de enfrentarse a problemas reales. Ahora bien, con respecto a la evaluación se ha podido evidenciar que los docentes utilizan estrategias evaluativas fundamentadas en la memorización de contenidos teóricos, más no se intenta reflexionar sobre la importancia que tienen los aprendizajes adquiridos y su aplicación en contextos sociales.

Ante esta problemática se propone el aprendizaje situado y la evaluación auténtica como estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la primera consiste en que los estudiantes aprendan en situaciones reales y vivenciales de su contexto sociocultural, convirtiéndose en sujetos activos y desarrollando destrezas y competencias para buscar soluciones a distintos problemas de su cotidianidad (Sagástegui, 2004). Y la segunda hace referencia a un tipo de evaluación que valora lo que el educando puede hacer, asimismo pone énfasis en la relación entre lo conceptual y procedimental para que los procesos de enseñanza y evaluación se den en contextos semejantes (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014). Así

también, se proponen nuevas estrategias y procedimientos de evaluación distintos a los que se han venido empleando en la mayoría de sistemas educativos (Ahumada, 2005).

El presente trabajo monográfico tiene como objetivo demostrar bibliográficamente la relación que existe entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica y cómo esta relación contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la finalidad de alcanzar el objetivo planteado se optó por realizar una investigación bibliográfica que consiste en la revisión y análisis de documentos, investigaciones, artículos científicos, libros, entre otros referentes al aprendizaje situado y la evaluación auténtica. Por medio de una lectura crítica de los mismos, fue posible obtener la información necesaria para analizar y desarrollar a profundidad las categorías planteadas en el presente trabajo. En cuanto a los subtemas planteados en cada uno de los capítulos, estos han sido seleccionados de acuerdo a la información recolectada a nivel internacional, nacional y local con respecto al tema de esta investigación. A continuación, se detalla el desarrollo del trabajo monográfico organizado en tres capítulos.

En el primer capítulo se busca lograr el objetivo de reconocer los beneficios e implicaciones del aprendizaje situado en la formación del estudiante y el docente. Para ello, se empieza analizando la visión que tienen los modelos educativos en cuanto al aprendizaje, para identificar el modelo que respalda a la cognición situada. Seguidamente, se plantea la importancia del vínculo entre la escuela y la comunidad, de modo que sea posible la transferencia de conocimientos escolares a situaciones contextuales y viceversa para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se presenta la definición, fundamentación y metodología del aprendizaje situado para lograr su implementación en las aulas de clase y conseguir aprendizajes sólidos y significativos; así también se expone la función que desempeñan los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, se sugieren métodos alternativos como ABP, ABPR y Método de Casos; así como las ventajas de su implementación.

En el segundo capítulo se propone identificar prácticas de evaluación auténtica para desarrollarlas en el contexto educativo. Se inicia con la definición general del término evaluación educativa, así como una aproximación histórica en la que se exponen los acontecimientos más relevantes que han marcado cambios en los paradigmas educativos sobre el uso de la evaluación. Posteriormente, se hace hincapié en los tipos de evaluación que propone

el sistema educativo que son: diagnóstica, formativa y sumativa. En el mismo orden, se aborda la evaluación auténtica; así como la comparación con la evaluación tradicional como propuesta alternativa para asegurar que los conocimientos sean interiorizados por el aprendiz. Después, se enuncian algunos instrumentos que respaldan este tipo de evaluación como son: lista de cotejo, rúbrica, mapas conceptuales y portafolio; así también las ventajas que cada uno ofrece. Finalmente, se destaca la importancia de la retroalimentación en la evaluación auténtica para reflexionar sobre las capacidades y habilidades que el estudiante debe adquirir para enfrentar los retos que exige la sociedad en la que interactúa.

El tercer capítulo consiste en analizar la contribución del aprendizaje situado y la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se inicia explicando la necesidad actual de estrategias alternativas de aprendizaje y evaluación que respondan a los cambios estructurales en la sociedad. Seguidamente, se analiza la relación del aprendizaje situado y la evaluación auténtica para desarrollar prácticas educativas que garanticen la adquisición de aprendizajes perdurables. Luego, se expone la construcción de la evaluación auténtica a partir del aprendizaje situado y el desarrollo de destrezas que el estudiante ha logrado adquirir mediante la ejecución en situaciones y escenarios reales. Posteriormente, se describen las ventajas del aprendizaje situado y la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye con los desafíos que tiene el sistema educativo para lograr mejorar la calidad de la educación a través de prácticas de aprendizaje y evaluación alternativas.

Finalmente, luego de la revisión bibliográfica se concluye que en los centros escolares el aprendizaje y la evaluación se siguen trabajando de manera aislada. Asimismo, es preocupante la escasa relación que existe entre la manera de aprender y las formas de evaluar, pues el éxito del desempeño académico del estudiante depende uno del otro. Ante ello, es necesario que exista coherencia entre los objetivos de aprendizaje y evaluación para retroalimentar los contenidos y generar aprendizajes significativos. Si bien pocas veces los docentes toman en consideración el contexto de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al momento de evaluar los educandos se limitan a responder preguntas que se fundamentan en la repetición de conceptos teóricos y alejados de su realidad. Por ello, la responsabilidad de los futuros docentes es generar coherencia en el proceso educativo a través del uso de aprendizaje situado y la evaluación auténtica como estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO I: APRENDIZAJE SITUADO

El primer capítulo está enfocado en desarrollar el aprendizaje situado y sus implicaciones en diferentes aspectos de la educación. Para un mejor entendimiento de este tipo de aprendizaje, es necesario abordar aspectos como su significado, metodología, métodos, fundamentos, entre otros; los mismos que se detallan a continuación.

1.1. Modelos pedagógicos y su visión sobre el aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se han modificado con el paso del tiempo y, siendo más precisos, han cambiado debido a los diferentes modelos pedagógicos que han aparecido en el campo de la educación. Un modelo pedagógico no es más que un constructo mental, que sirve para que un equipo de docentes adopte o seleccione concepciones de la educación y prácticas pedagógicas que lleven al cumplimiento de objetivos de una determinada institución educativa (Vives-Hurtado, 2016). De esta manera, en el siguiente apartado se realiza un análisis de los modelos pedagógicos que han tenido mayor relevancia en la historia de la educación y su visión sobre el aprendizaje, de modo que sea posible la identificación del modelo que respalde al aprendizaje situado.

Modelo tradicional

En palabras de Vives-Hurtado (2016), este es un modelo que aparece en el siglo XVII en Europa y está caracterizado por concebir al estudiante como un ser pasivo, receptor de información y un objeto moldeable. En cuanto al aprendizaje, este es interpretado como algo dado; es decir, el conocimiento está determinado por el que sabe, que podrían ser los textos o el docente, y este se limita a ser “transmitido” al aprendiz. En otras palabras, el maestro es el encargado de transmitir el conjunto de normas e informaciones al estudiante; además se pone énfasis en el respeto a los adultos quienes eran los poseedores del conocimiento y a la vez eran considerados como una autoridad. Por otra parte, la autora manifiesta que el aprendizaje de la escuela se fundamenta por contenidos de carácter “racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente: sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo” (p. 44).

Este método enseña a los estudiantes que la máxima autoridad dentro del aula es el docente considerado el único y capaz de transmitir el mensaje (letrado) por medio de

repeticiones y correcciones, en otras palabras, el estudiante era considerado una “tabula rasa” (De Zubiría-Samper, 2006, p.81). Ante ello, el rol del estudiante en este modelo es de un ser receptor de saberes que transmite la escuela, él no puede opinar ni criticar la información que está adquiriendo. De hecho, si los hace es castigado o avergonzado en frente de sus compañeros por el mismo docente (Vergara-Ríos y Cuentas-Urdaneta, 2015).

Además, el medio con el que los estudiantes incorporan este aprendizaje, es el lenguaje ya que mediante actividades de repetición y corrección se comprueba que el estudiante está adquiriendo aprendizajes (Mendoza-Orellana, 2009). En la misma línea, los estudiantes aprenden oyendo, observando y repitiendo una y otra vez. De esta manera, el educando adquiere la herencia cultural de la sociedad en la que se desenvuelve, pero no por interés propio, sino por imposición del docente (Flórez-Ochoa, 2001). Finalmente se mantiene una verticalidad en el aprendizaje, es decir se confirma que el estudiante ha aprendido cuando es capaz de repetir conceptos y descripciones teóricas a través de la memorización (Mendoza-Orellana, 2009).

Modelo conductista

Este modelo fue desarrollado por Watson en 1913, el padre del conductismo, el cual establece el condicionamiento como estrategia para moldear la conducta de una persona haciendo uso de estímulos externos (Leiva-Bonilla, 2005). De igual manera, fue desarrollado y aplicado en una ideología capitalista, en donde se pretendía que los centros escolares moldeen a sus estudiantes para que desarrollen habilidades y, posteriormente, se adapten a las empresas (Flórez- Ochoa, 2005). Es por ello que, De Zubiría-Samper (2006), en su libro *Modelos pedagógicos* recalca que la imagen de la escuela en este contexto fue concebida como una fábrica en donde se pretendía que los estudiantes aprendan normas de obediencia a través de trabajos rutinarios y mecánicos. Desde esta perspectiva el aprendizaje estaba relacionado con la conducta ya que, se aplican mecanismos de “relación causal estímulo–respuesta, acción–reacción, experiencia–resultado” (Mendoza-Orellana, 2009, p. 17).

En palabras de Flórez-Ochoa (2001), este paradigma conserva el ideal de “transmitir” conocimientos como el tradicionalismo; sin embargo, los conductistas se preocupan por las condiciones de aprendizaje del estudiante que responda a las demandas sociales de la época mediante el estímulo, de modo que el docente exprese con claridad las consignas para que el estudiante logre entender y sea capaz de demostrar que efectivamente el aprendizaje se produjo; es decir, se aprende haciendo. De esta manera, se mantiene una verticalidad en el aprendizaje

en donde, el estudiante es premiado con una nota alta si fue capaz de lograr su tarea; y en caso de fracasar recibirá un castigo o una nota baja. Finalmente, en este modelo se evidencia que se aprende con relación a estímulo-respuesta por el cual, el aprendizaje es memorístico, mecánico, no duradero que cada día necesita ser reforzado (Leiva-Bonilla, 2005).

Modelo constructivista

Lev Vygotsky es considerado el pionero del constructivismo social; y es así que, a partir de él, se han desarrollado varias teorías sobre el aprendizaje (Payer, 2005). Para Vygotsky, el aprendizaje es el resultado de la interacción del estudiante con el entorno. Asimismo, lo que sobresale de su teoría es la denominada zona de desarrollo próximo, que hace referencia a ese intervalo de conocimientos que una persona puede adquirir por sí sola y lo que podría aprender bajo la guía de un experto o en compañía de otras personas que conocen sobre el tema. De esta manera, el aprendizaje puede ser entendido como un proceso de adquisición de habilidades afectivas y cognitivas mediante espacios de relación con las demás personas, que no necesariamente deben ser adultos expertos, sino pueden ser compañeros de aula. A lo que se debe poner mayor énfasis, dice Vygotsky, es a la adquisición de aprendizajes y comportamientos que le faciliten al individuo una mejor adaptación al entorno (Ortiz-Granja, 2015).

De la misma manera, para De Zubiría-Samper (2006), el aprendizaje es una construcción social y no individual, ya que la cultura o el contexto del estudiante influye notablemente en la formación de sus esquemas mentales. En esta línea, el autor señala que, los estudiantes no aprenden de la nada y sus ideologías o pensamientos ya vienen definidos por la cultura en la que están inmersos; de esta manera no se puede hablar de construcciones individuales, pues esto significa aprendizajes diferentes que en cierto punto llegarán a discrepar unas de otras por la subjetividad de cada individuo.

Por su parte, Viera-Torres (2003) manifiesta que las condiciones necesarias para que un aprendizaje sea significativo son: en primer lugar, “la interacción entre el material potencialmente significativo”, que consiste en la capacidad del individuo para ordenar y asimilar la información siguiendo un orden jerárquico. El material será organizado teniendo en cuenta los conceptos más específicos que el estudiante ha adquirido dentro de su entorno para así alcanzar los conceptos más generales. En segundo lugar, “una actitud motivacional positiva del alumno”, la cual involucra la predisposición positiva que tiene el estudiante a la hora de

aprender, así como los procesos motivacionales y afectivos (p. 37). De esta manera, cuando las dos condiciones están presentes, se producen conocimientos sólidos, perdurables y con poca probabilidad de olvidarlos.

En la misma línea, Flórez-Ochoa (2001), considera que la cuarta corriente denominada *Social-cognitiva* en la que se fundamenta el constructivismo consiste en la importancia de la interacción y comunicación entre estudiantes, así como el uso del debate y argumentos en busca de la solución a problemas reales de la comunidad educativa y social, con el fin de lograr resultados cognitivos, colectivos y soluciones prácticas a problemas reales del entorno.

De esta manera, mediante este análisis queda evidenciado que el aprendizaje situado se enmarca en un modelo constructivista, pues ambos resaltan la importancia de la interacción social y del contexto para la construcción de aprendizajes. Esto conlleva a que los estudiantes construyan aprendizaje con sentido, aprendan a pensar, sean reflexivos, críticos y se auto enriquezcan con estructuras, esquemas y operaciones mentales que les permitan pensar, resolver, y decidir con éxito en situaciones académicas y vivenciales.

1.2. Importancia de la relación escuela-comunidad

El estudio de la relación entre la escuela y la comunidad ha llevado a clasificar esta relación en dos modelos: escuela clausurada y escuela abierta (Fernández, 2009). La primera hace alusión a una escuela que impide tomar en consideración el contexto exterior e ignora el entorno sociocultural. Por su parte, la escuela abierta a la comunidad es todo lo contrario, pues integran los conocimientos comunitarios y participa constantemente dentro de las actividades sociales. Por lo anteriormente expuesto, en este espacio se realiza un análisis de la importancia que existe al relacionar la escuela con la comunidad en la que se encuentra.

La escuela abierta al entorno favorece la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y permite contribuir en la búsqueda de soluciones a diferentes problemáticas que atraviesa la comunidad (Fernández, 2009). Así también, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2017) de Argentina, señala la importancia de establecer una relación escuela-comunidad en la que sea posible la transferencia de un conocimiento adquirido en el contexto educativo hacia el contexto social. Esta relación resalta el interés del conocimiento tecnológico adquirido por los estudiantes, para llevarlo a la práctica en el territorio con el propósito de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

Por otro lado, la participación de los padres de familia, autoridades y habitantes de la comunidad es crucial para mejorar el sistema educativo empobrecido e ineficiente como es el caso de la mayoría de las escuelas rurales (Durston, 1995). En el mismo sentido, los padres deben ser tomados en cuenta como copartícipes en la transformación de un modelo educativo eficaz, pues ellos como padres de familia y habitantes de una comunidad, son los más indicados para identificar los aprendizajes, habilidades y aptitudes que sus hijos necesitan desarrollar para garantizar solución a las necesidades que tiene la comunidad.

Después de este análisis, se puede deducir que la escuela como una institución que forma parte del entorno social, se ve influida por las diferentes actividades políticas, económicas y culturales que se desarrollan en una comunidad determinada. Por esta razón, es imposible que una institución educativa se cierre a las posibilidades de interactuar con la comunidad, ya que mediante ese contacto se pueden desarrollar múltiples relaciones que estén encaminadas al vínculo de los aprendizajes escolares y sociales.

1.3. Definición del aprendizaje situado

Es pertinente empezar abordando el significado de aprendizaje y aprendizaje situado, ya que son términos que tienen sus particularidades. En cuanto al aprendizaje, este es considerado como un proceso mediante el cual las ideas, conceptos, juicios de valor, sufren una transformación por influencia de la observación, la instrucción, la experiencia, entre otros (Zapata-Ros, 2015). Por su parte, el aprendizaje situado según Salgado-Schoelly (2018), es el resultado de la unión de la actividad y del contexto cultural en el que el niño se desenvuelve; puesto que, al momento de interactuar con otras personas, el estudiante adquiere aprendizajes que pueden ser relacionados con el aula de clases, lo que genera conocimientos sólidos. Este aprendizaje permite que los contenidos teóricos se conviertan en reflexivos, los cuales se contextualizan y adquieren significado para que el estudiante los utilice en la resolución de problemas cotidianos (Pérez-Salazar, 2017).

Asimismo, el aprendizaje situado busca ser promovido a través del trabajo colaborativo, lo cual permite desarrollar los cuatro pilares de la educación “Saber ser, saber hacer, saber resolver y saber convivir” (Pérez-Salazar, 2017, p. 6). Es por ello, que dentro de las instituciones educativas es importante facilitar a los estudiantes las condiciones necesarias para aprender en situaciones auténticas y contextualizadas, que permitan experimentar aprendizajes mediante la

interacción con otros individuos y con la información culturalmente construida, de modo que la práctica esté estrechamente vinculada con la teoría (Sagástegui, 2004). En efecto, según Salgado-Schoelly (2018), “Si los aprendices participan e interactúan en actividades comunitarias y experiencias reales, no simuladas, las posibilidades de lograr aprendizajes significativos y trascendentales son altamente probables” (p.2). Este aprendizaje fusiona el ambiente del aula con el de la comunidad, facilitando el desarrollo de las capacidades de pensamiento de los estudiantes e incentivándolos a seguir aprendiendo (Díaz-Barriga, 2005).

1.4. Fundamentos del aprendizaje situado

El aprendizaje situado busca mejorar la educación que reciben los estudiantes dentro del aula de clase; visto de esta manera, este tipo de aprendizaje se fundamenta en tres procesos: se inicia con el proceso de socialización, aquí el estudiante relaciona el nuevo aprendizaje a través de situaciones previas vividas dentro de su contexto social por medio de la observación. Seguidamente, el educando selecciona la información recibida y la asocia con los nuevos conocimientos teóricos lo que permite comprender de mejor manera el tema que inicialmente se está aprendiendo, esto es conocido como proceso de contextualización. Por último, el proceso de aplicación se desarrolla cuando los aprendizajes adquiridos son aplicados en situaciones cotidianas, esto permite que adquieran mayor significatividad y resuelva con facilidad problemas que se le presente dentro de su contexto. (Sagástegui, 2004).

En la misma línea, Niemeyer (2006), menciona que el aprendizaje situado al desarrollarse en el entorno social se fundamenta en tres elementos: la pertenencia, participación y praxis. La pertenencia hace alusión a un proceso de adaptación al grupo, pero no se trata solo de adquirir las capacidades o habilidades para desarrollar un determinado trabajo, sino a apropiarse de las prácticas culturales y sociales del grupo para que, de esta manera, el individuo pueda construir su identidad y logre formar parte del contexto como un miembro más del trabajo en comunidad. En cuanto a la participación, esta es entendida como un proceso continuo que permite el paso de estudiantes aprendices a estudiantes expertos, pues es una actividad significativa que implica oportunidades de práctica y experiencia consideradas aún más importantes que cualquier otro elemento de la educación. Y referente a la praxis, la autora señala la importancia de fijar un objetivo común, ya que con ello se logra que cada uno de los miembros de la comunidad aporten al trabajo en grupo. Es por ello que, con dicha aportación los estudiantes construyen su identidad

y su conocimiento aumenta en base a las experiencias que van adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje situado considera la importancia de un proceso social, cuyo éxito depende esencialmente de las oportunidades que cada estudiante recibe para participar y experimentar en el proceso, porque solo con sus vivencias en el entorno será posible la consecución de aprendizajes sólidos y significativos.

1.5. Metodología del aprendizaje situado

Se entiende como metodología educativa al uso de procesos, actividades, herramientas, estrategias o métodos; que giran en torno a teorías o paradigmas de aprendizaje con el único fin de garantizar y evaluar el ritmo de aprendizaje en los niños. Dicho esto, el aprendizaje situado como todo tipo de aprendizaje tiene su propio proceso o secuencia de pasos que permiten el logro de los objetivos planteados. Para un análisis más detallado de este proceso, Hernández y Díaz (2015), establecen cuatro pasos que deben seguirse para desarrollar el aprendizaje situado:

- **Partir de la realidad:** consiste en tomar una experiencia de la cotidianidad del estudiante como una oportunidad para anclarla con el aprendizaje. En palabras de González-González (2012), el aprendizaje por medio de la experiencia abre la posibilidad de mirar y comprender un problema desde diferentes perspectivas a través de debates, conflictos o desacuerdos. De esta manera, estas discrepancias se pueden convertir en oportunidades de aprendizaje; para ello, el docente debe ser un experto en identificar una situación de experiencia y relacionarla con un contenido de la asignatura.
- **Análisis y reflexión:** en este paso, los estudiantes reflexionan, analizan y estimulan su capacidad cognitiva y epistemológica. Esta etapa consiste en que el estudiante se acerca a los contenidos teóricos, lo estudia haciendo uso de la investigación científica y logra el dominio del tema. Aquí, es importante que el docente realice preguntas que sirvan para realizar conexiones entre los conceptos y las experiencias, de modo que los estudiantes encuentren el sentido de la actividad. Asimismo, también es fundamental que el docente esté abierto a las preguntas de los educandos; Freire y Faundez (2013), mencionan que el origen del conocimiento está en la pregunta y mediante ellas se puede conceptualizar y fortalecer su aprendizaje, en efecto, el desarrollo de sus capacidades intelectuales superiores. La pregunta es, además, un elemento pedagógico que estimula

y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender (Zuleta-Araújo, 2005).

- **Resolver en común:** consiste en que los estudiantes apliquen, practiquen y demuestren el conocimiento adquirido en el contexto donde se desenvuelven y los asocia con los conocimientos teóricos adquiridos dentro del aula de clases para resolver una situación problemática; en otras palabras, se aplican el paso 1 y 2. Además, este paso es uno de los más importantes de todos porque el estudiante desarrolla estrategias de creatividad, se fomenta el trabajo colaborativo y busca la manera de resolver el problema que se le presenta (Hernández y Diaz, 2015). En la misma línea, desde la perspectiva situada el estudiante busca asociar aprendizajes reales o con el contexto donde se desenvuelve por lo cual, tiende a obtener resultados positivos porque facilita el entendimiento de conceptos ya sean abstractos o complejos (López et al., 2021). Finalmente, en este proceso los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades cognitivas por medio de la socialización entre pares lo cual promueve un aprendizaje recíproco y significativo; todo lo anterior se logra a través de una mediación docente (Paz-Penagos, 2007).
- **Comunicar y transferir:** en este paso, los estudiantes comparten el conocimiento con la comunidad escolar y social para que el conocimiento esté al alcance de todos. De esta manera, el estudiante se enriquece con aprendizajes nuevos, en donde lo adquirido dentro de las aulas de clases, le ayudará para resolver problemas dentro de su contexto, en otras palabras, le permitirá “al individuo ser actor de su propia construcción, desde la participación, el contacto directo con la situación (...) y dentro de todo esto, asegurar la pertenencia al interior de una comunidad práctica” (Paz-Penagos, 2007, p.8). Además, se le facilitará desarrollar un aprendizaje global y contextualizado ya que, a medida que los estudiantes trabajan de manera colectiva buscando soluciones a diversos problemas que se les presenta, no solo se sentirán identificados, sino involucrados en la toma de decisiones (Gómez-Márquez, 2013).

1.6. Función de los miembros educativos en el aprendizaje situado

En el proceso de enseñanza-aprendizaje todos enseñan; es decir, cada uno de los actores educativos, de acuerdo a su función dentro de la institución aportan en la enseñanza, la formación, la inclusión, la disciplina y el desarrollo de un ambiente amable y seguro (Ministerio de Educación, 2017). De esta manera, en este apartado se realiza un análisis enfocado en la función del estudiante, docente y padres de familia en el proceso de aprendizaje.

Rol del estudiante

En este punto, el papel del estudiante es reflexionar sobre lo que está aprendiendo y cómo lo está haciendo, esto le permitirá pensar, descubrir y conocer sobre problemas que se presentan en su contexto, mediante propuestas para buscar soluciones a estas dificultades (Barroso-Bravo, 2016). Sin embargo, el estudiante, debe vincularse a todo lo que el mediador planifique para él porque a medida que se asocia el aprendizaje que adquiere en su contexto, con el de la escuela, podrá potencializar habilidades del pensamiento, además como explica Pérez-Salazar (2017), “cada alumno cuenta con una disposición personal, habilidades, actitudes y valores que le ayudarán a aprender” (p.9).

En la misma línea, a medida que el estudiante aprende de manera situada, se genera una motivación por aprender, se desarrolla autonomía, autocontrol y criticidad sobre lo que está aprendiendo (López et al., 2021). Es por ello, que cuando el educando aprende de manera situada logra un proceso de asimilación en su esquema cognitivo con el que logra desarrollar un aprendizaje significativo y duradero. “Se requiere que los estudiantes aprendan en situaciones ‘reales’ y ‘auténticas’ que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura y los aprendizajes adquieren sentido” (Sagástegui, 2004, p.5).

Rol del docente

Sagástegui (2004), señala que para desarrollar el aprendizaje situado se requiere de profesores con perfil profesional polivalente, con capacidad de trabajo colectivo y pluridisciplinar, hábiles para flexibilizar y reconstruir continuamente la lógica de trabajo docente, a fin de asegurar procesos de andamiaje y metacognición adecuados. No obstante, establecer un contexto con problemas “auténticos” es una condición necesaria pero no suficiente para desarrollar el aprendizaje situado; pues en la escuela, la mediación pedagógica juega un papel importante que va a garantizar el éxito de la aprehensión de los aprendizajes.

Del mismo modo, el constructivismo piagetiano indica que el docente debe reducir su actitud de autoridad, con el fin de que cuando el estudiante esté aprendiendo un nuevo contenido, no se sienta sujeto a lo que el maestro dice, no desarrolle dependencia moral e intelectual (Ortiz-Ocaña, 2013). En la misma línea, el docente debe aprovechar los errores de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje; y evitar, en la medida de lo posible, el uso

de castigos y recompensas. En lugar de ello, se puede hacer uso de lo que Piaget denominó “sanciones por reciprocidad”, que consiste en acciones de llamados de atención que inciten al estudiante a reflexionar y modificar su comportamiento, corregir, motivar y construir reglas de conducta; estas acciones deben ser utilizadas en un ambiente de respeto entre educador y educando (p. 13).

Asimismo, Ñeco-Quñones (2005), señala que el rol de un docente progresista es de facilitador, mediador, moderador y un acompañante en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes; así como conocer sus intereses, diferencias y capacidades individuales de cada uno, sus entornos familiares, educativos, sociales, y lo más importante, el docente debe tener la facilidad de contextualizar las actividades académicas con las comunitarias y viceversa.

Rol de los padres de familia

Incluir a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor importante; sin embargo, la sociedad ha catalogado a la escuela como un centro de cuidado de los niños que sirve como *guardería*, para que los padres puedan trabajar y librarse de su responsabilidad por unas cuantas horas. Lamentablemente, esto ha provocado el desinterés y la poca o nula involucración de los padres en las actividades escolares de sus hijos (Arellano-Márquez et al., 2011).

El involucramiento de los padres en la formación escolar de los estudiantes resulta muy importante, pues de esta manera ellos pueden conocer y proponer soluciones a posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Además, con la participación de los padres es posible fortalecer las relaciones familiares, lo que a futuro le permitirá al estudiante sentirse cómodo, mejorar sus competencias educativas y adquirir nuevos aprendizajes en el contexto escolar (Vall-Sánchez et al., 2018).

En la misma línea, cuando los padres desarrollan una participación dinámica en la educación de sus hijos se obtienen resultados positivos como la reducción de la deserción escolar, mejora en el rendimiento académico y actitudinal de los estudiantes; de igual manera, se fortalece la comunicación positiva padres-hijos y apoyo en las actividades escolares y extraescolares. Asimismo, los docentes y padres de familia se benefician de esta participación, ya que la asistencia que brindan tiende a mejorar la actitud y conducta de los estudiantes facilitando de esta manera la adquisición de nuevos aprendizajes (Sánchez-Escobedo, 2006).

1.7 Sugerencias metódicas para desarrollar el aprendizaje situado

Aprendizaje basado en problema

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método que se caracteriza por utilizar problemas de la vida cotidiana como oportunidades para la adquisición de nuevos conocimientos en los estudiantes. Este método permite ejecutar una unidad didáctica a partir de una situación problemática que funciona como fuente de motivación en la que se desarrolla la participación de los estudiantes. Además, se fundamenta en el trabajo en grupo sobre un problema de la cotidianidad, el cual es examinado con asistencia del docente. El análisis del problema debe desarrollarse bajo el uso de mecanismos o principios como el debate en grupo y el empleo de fuentes confiables de información (Espejo y Sarmiento, 2017).

En la misma línea, este método permite que con la guía del docente y trabajando en grupos, los estudiantes tomen las riendas de su propio aprendizaje, puesto que se les asignan tareas de análisis y reflexión de problemas, así como la explicación de diferentes situaciones con el uso de fuentes adecuadas que brinden información pertinente y verificada (Morales-Bueno y Landa-Fitzgerald, 2004).

Según Iglesias (2002) las fases de aprendizaje basado en problemas son:

Primera fase: Se propone un problema real en relación al contenido y se organiza al grado en grupos de seis a ocho estudiantes. La situación problemática puede ser planteada mediante diferentes medios como videos, lecturas, entrevistas, imágenes, entre otros. Posteriormente, se indica a los estudiantes que utilizando sus conocimientos previos delimiten el problema; es decir, que organicen los conocimientos o información que pueden servir como herramientas para solucionar el problema. Una vez que no puedan avanzar y sus saberes previos no les permitan dar una solución fundamentada, se les pide que determinen cuál es la información que les hace falta para comprender y en qué fuentes pueden encontrarla.

Segunda fase: Los estudiantes distribuyen el trabajo entre los integrantes del grupo y determinan quiénes se encargarán de desarrollar cada tarea. El tiempo establecido para esta actividad es negociable con el docente, quien facilitará a los estudiantes de fuentes de información como acceso a internet, revistas, entrevistas, periódicos, entre otros. Morales-Bueno y Landa-Fitzgerald (2004), añaden que el problema propuesto debe ser lo suficientemente complejo, de modo que se requiera del cooperativismo de los integrantes del

grupo para abordarlo en su totalidad. La complejidad del problema debe estar compuesta por factores complementados entre sí, de modo que se evite que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar su parte sin relación alguna y cada quien por su lado.

Tercera fase: Los estudiantes comparten la información encontrada y dan respuesta a las interrogantes que surgieron en las fases anteriores. En palabras de Vizcarro y Juárez (2008), la discusión en grupo permite cumplir objetivos de naturaleza intelectual, social y afectiva. Intelectual en el sentido de que les permite a los estudiantes reformular sus ideas, lo que contribuye a la formación de un sentido crítico. Social en cuanto al desarrollo de hábitos de compañerismo, respeto y a aprender a trabajar en equipo. Y afectivo por el apoyo en el grupo, lo que incentiva a la motivación, el interés por resolver el problema en cuestión, así como la persistencia y tolerancia en el proceso de elaboración de las tareas.

Cuarta fase: Al llegar al final del proceso se generan diferentes actividades que pueden ser evaluadas, algunas de ellas consisten en que los estudiantes se autoevalúen en diferentes aspectos como la capacidad en la solución de problemas, técnicas de selección de información, aprendizaje en equipo y trabajo autónomo. Asimismo, se generan espacios para que los estudiantes evalúen a sus compañeros, a su tutor, al proceso de trabajo de grupo y a los resultados obtenidos; con el objetivo de que desarrollen criticidad y sean conscientes de sus propios errores.

Por otra parte, algunas de las ventajas que se han encontrado en diferentes estudios al emplear el ABP, como lo menciona Vizcarro y Juárez (2008), son la estimulación y la motivación de los estudiantes, la cual es una condición imprescindible para lograr aprendizajes de calidad. De igual manera, la información, conceptos y habilidades que los estudiantes han adquirido se almacenan en su memoria a largo plazo, puesto que han sido asociadas con un problema real y desarrolladas mediante un proceso de asimilación significativa. Esto permite que la información retenida pueda ser utilizada con facilidad en otros problemas que involucren situaciones parecidas (López-Cuachayo, 2008).

En el mismo sentido, Poot-Delgado (2013), expresa que utilizando el método del ABP, el estudiante selecciona una metodología de búsqueda de información acorde a su estilo de aprendizaje. Los conocimientos se relacionan con un problema real y no aislado o carente de significado, además los estudiantes son conscientes de sus dificultades a medida que avanzan en la actividad.

Método de casos

Es un método que consiste en presentar un conjunto de casos que representan situaciones problemáticas que ocurren en la vida real con el propósito de que sean estudiados, analizados y explicados (López, 1998). Este método resulta similar al ABP que previamente fue analizado, de hecho, hay particularidades en las que coinciden, ya que hay autores que entienden a las dos metodologías como similares. Sin embargo, Díaz-Barriga (2005), resalta que la diferencia radica en que los casos presentados en este método se presentan en forma de narrativas, es decir, las situaciones no son presentadas como enunciados o breves descripciones; sino, tienen un formato de historia en la que a medida de su desarrollo se muestra las complejidades y multidimensionalidades. Otra de las características de este método es la información suficiente pero no exhaustiva; dicho de otro modo, los datos del caso cumplen la tarea de conducir a los estudiantes a ahondar en la búsqueda de información, realizar análisis y hallar conclusiones.

La revista de Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), indica que Colbert y Desberg plantean las siguientes fases para desarrollar el método de casos:

Fase preliminar: En esta etapa se presenta el caso a los participantes, algunos ejemplos pueden ser la proyección de una película, audición de una cinta o lectura de un caso escrito. Los estudiantes deben analizar la situación detenidamente, para poder entender lo que está ocurriendo o de qué trata la situación.

Fase de expresión de opiniones: Aquí se presentan las opiniones, impresiones o criterios, de los estudiantes, cada uno entiende la situación, tal como la indica su subjetividad. En esta fase los aprendices darán a conocer sus perspectivas de cómo resolver una misma situación. Lo recomendable es que se dé la oportunidad de que analicen el caso de manera individual, de modo que se generen distintos criterios de cómo resolverlo.

Fase de análisis: En este momento se organizan grupos de 4 a 6 integrantes, en los cuales a través de un debate se proporcionan ideas que el estudiante ha adquirido de forma individual, para poder “debatir, defender, modificar, etc. sus ideas para enriquecerse de los aprendizajes que les proporciona las interacciones con sus compañeros” (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008 , p. 8). El análisis en común facilita que los estudiantes aumenten su capacidad de criticidad, en base a hechos reales que permiten llegar a consensos de las interpretaciones

dadas para lograr el entendimiento general de la situación. Esta etapa concluye al momento que se ha alcanzado una síntesis aprobada por todos los integrantes del grupo.

Fase de conceptualización o de reflexión teórica: En la etapa final se formulan conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso que se está analizando, además permiten que el procedimiento pueda ser empleado en una situación similar. Al igual que la fase anterior, la única garantía de que se haya cumplido el objetivo planteado es que existan acuerdos dentro del grupo de trabajo. De la misma manera, Diaz-Barriga (2005) argumenta que en esta fase ya es posible identificar cómo los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en su diario vivir, su capacidad de argumentación y de entendimiento desde diferentes perspectivas. El proceso de evaluación y autoevaluación puede ser guiarse con preguntas como ¿los estudiantes han aprendido nueva información?, ¿usan el conocimiento en situaciones auténticas?, ¿han desarrollado un cambio de actitud sobre el tema a comparación de la inicial?, ¿las habilidades de comunicación han mejorado?, ¿tienen actitudes de respeto y empatía?, entre otras.

Las ventajas que se obtienen en el método de casos presentan similitud con el método antes desarrollado. Sin embargo, autores como Castro (2014), y el Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008), mencionan algunas otras como:

- Favorece el aprendizaje por descubrimiento, lo que conlleva a mayor involucramiento de los estudiantes y decidir cuándo, cómo y con qué aprender en lugar de esperar pasivamente a que el docente presente el contenido.

- Contribuye a que los estudiantes desarrollen el trabajo ideal y, seguidamente, comparen sus puntos de vista con el resto del grupo de clase, fomentando en ellos el compromiso por lograr aprendizajes significativos.

- Los aprendizajes que adquieren los estudiantes se basan en situaciones vivenciales, en casos que probablemente se pueden encontrar en su diario vivir, y posteriormente en su contexto laboral. Esto incrementa el interés por analizar el caso de estudio, aumentando de igual manera su autoestima, así como la seguridad en sí mismo.

Aprendizaje basado en proyectos

En una sociedad contemporánea es necesario la existencia de diferentes métodos de enseñanza, en donde existan diferentes metodologías de aprendizaje enfocadas no solo en el aprendizaje individualista, sino en un tipo de aprendizaje colectivo. Es por ello, que surge el aprendizaje basado en proyectos (ABPR), el cual consiste en que los estudiantes desarrollen un “conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes” de la comunidad (Cobo-Gonzales y Valdivia-Cañotte, 2017, p. 5). En la misma línea, los estudiantes son los encargados de explicar el proceso y los resultados del proyecto final, lo que permite el propicio de habilidades de comunicación oral y escrita.

El ABPR se caracteriza por poseer una mirada interdisciplinar, de modo que se abre la posibilidad de asociar diferentes asignaturas en la elaboración de un producto final en relación a una situación problemática dada por el contexto; por lo tanto, gracias a la integración de aprendizajes, se desarrolla uno de los cuatro pilares de la educación (saber hacer) en un entorno determinado (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017). Además, este método facilita al profesor que se convierta en un guía del aprendizaje; mientras que el estudiante aprende de manera colectiva y busca alternativas para la presentación del producto final mediante habilidades del pensamiento superior (Martí et al., 2010).

De esta manera, se entiende que hay alternativas para enseñar contenidos haciendo uso del entorno, fomentando el debate y no solo limitarse a memorizar contenidos teóricos. Además, mediante el ABPR el profesor fomenta estrategias de pensamiento y busca soluciones conjuntamente con sus estudiantes a dicho proyecto, en otras palabras, el docente orienta y el estudiante trabaja activamente (Gómez, et al., 1999).

En palabras de Cobo-Gonzales y Valdivia-Cañotte, (2017), la aplicación del método del ABPR se desarrolla en tres fases:

Planteamiento del proyecto y organización: En un inicio, los estudiantes identifican un determinado acontecimiento del entorno, este debe tener carácter relevante, ser de su agrado y requerir atención, esto permitirá que la investigación del proyecto sea desarrollada con motivación e interés. En este paso, la función del docente es seleccionar previamente un conjunto de propuestas para que los estudiantes piensen, analicen y seleccionen una que les incentive a trabajar. Después, es importante estimular la motivación mediante la exposición de resultados de proyectos previos; de igual manera, la organización del grupo es un aspecto

fundamental de plantearlo de inicio, ya que la distribución de responsabilidades permitirá que el proyecto contenga un objetivo bien direccionado. En este paso los estudiantes buscan información relevante sobre el proyecto a desarrollar; sin embargo, es recomendable que el docente retroalimente constantemente a cada grupo mediante preguntas que sirvan a la investigación del producto final.

Definición de los objetivos y plan de trabajo: En esta segunda fase los estudiantes plantean los objetivos del proyecto, es decir qué se quiere lograr con el mismo. Además, organizan el tiempo y recursos con lo que cuentan para desarrollar el proyecto, asimismo elaboran una lista de las actividades que van a realizar de modo que sea posible el alcance de los objetivos planteados. Aquí se espera que los aprendices construyan aprendizajes a través de procesos y a la vez que respondan a los objetivos. De igual modo, De Albéniz-Iturriaga y otras (2021) manifiestan que en esta etapa los estudiantes desarrollan “estrategias de cuantificar, comparar, extraer conclusiones, realizar mapas conceptuales, resúmenes, proponer alternativas, lectura de documentos y explicar datos; las cuales van a fomentar habilidades de comunicación lingüística, de análisis y síntesis, de pensamiento creativo y de relación interpersonal” (p. 13). Asimismo, en esta fase es necesario que el docente esté constantemente en un monitoreo, el cual resuelve problemas que van surgiendo mediante la realización del proyecto en caso de que los estudiantes lo necesiten o soliciten para la culminación del proceso.

Presentación y evaluación de los resultados: En la fase final se presentan los productos diseñados por los estudiantes, así como los resultados obtenidos, de igual manera se debe dar importancia al proceso evaluativo de sí mismo (autoevaluación) y sobre los demás (coevaluación). Es necesario que el docente diseñe criterios de evaluación claros y coherentes al proyecto, además estos deben ser de conocimiento de los estudiantes de modo que sean conscientes de qué, cómo y cuándo serán evaluados. Lo primordial en el cierre del proyecto es evidenciar el logro de las aprendizajes y habilidades que se han adquirido a lo largo del proceso. La evaluación del proyecto permite el cuestionamiento de nuevas interrogantes, lo cual fomenta la iniciativa de generar nuevos proyectos (De Albéniz-Iturriaga et al., 2021).

Por otra parte, el ABPR es uno de los métodos que busca que los estudiantes sean los principales responsables de su aprendizaje a través de un proyecto. Es por ello que según Maldonado-Pérez (2008) y Toledo-Morales y Sánchez-García (2018), presentan los siguientes beneficios:

- Brinda una conexión entre lo que aprenden dentro de las aulas de clase y su contexto. Los estudiantes utilizan habilidades de pensamiento, con el propósito de solucionar un problema que surge en la comunidad.

- Desarrolla autocontrol en el aprendizaje, pues los estudiantes planifican y organizan la información pertinente para la elaboración del proyecto.

- Fomenta la autocrítica de los educandos ya que, autoevalúan su trabajo y si encuentran fallas lo van mejorando.

- Estimula el aprendizaje colaborativo, porque el proyecto es en grupos de clase, en donde pueden compartir información e ideas para la elaboración del mismo.

CAPÍTULO II: EVALUACIÓN AUTÉNTICA

El segundo capítulo tiene como propósito analizar la evaluación auténtica como herramienta para mejorar el quehacer educativo de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, se empieza desarrollando el tema de evaluación, así como una breve reseña histórica y tipos. Posteriormente, se desarrollan diferentes apartados que llevarán a un mejor entendimiento de la evaluación auténtica como una comparación, los instrumentos necesarios para su implementación, entre otros aspectos.

2.1. Definición del término evaluación

Desde la etimología de la palabra según la Real Academia de la Lengua Española, evaluar significa dar un “valor a algo o a alguien” (Rodríguez-González, 2003, p.1). Es por ello, que el significado de evaluación es ampliamente utilizado en el ámbito social, ya sea de manera implícita o explícita, puesto que continuamente estamos realizando juicios sobre si algo está bien o mal. En situaciones cotidianas, por ejemplo, se evalúa las características de un producto en relación a otro para elegir el que mayores beneficios ofrece (Alcaraz-Salarirche, 2015). La evaluación sirve también para establecer comportamientos, juicios de valor o actitudes sobre alguna situación; en pocas palabras, el ser humano está evaluando constantemente y en la mayoría de casos sin darse cuenta de ello.

Sin embargo, en este espacio se pretende realizar un análisis de las características de la evaluación poniendo énfasis en el ámbito de la educación. Desde los últimos años con el cambio paradigmático hacia el enfoque constructivista, la evaluación educativa ha adquirido una visión amplia enfocada en determinar y conocer cuáles son las habilidades y objetivos que han alcanzado los estudiantes mediante un “proceso sistemático y reflexivo” (Foronda-Torrico y Foronda-Zubieta, 2007, p. 16). Además, en el proceso de enseñanza–aprendizaje es necesario tener en cuenta la evaluación porque esta permite al docente regular y conocer sobre los conocimientos que los estudiantes están adquiriendo para replantear los recursos o estrategias en beneficio de ellos (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2005).

González-Pérez (2001), manifiesta que la evaluación de carácter constructivista pone énfasis en que el aprendiz participe activamente del proceso educativo, con ello se intenta lograr que el estudiante se comprometa con el aprendizaje, realizando procesos de autoevaluación y coevaluación a los demás y al mismo proceso. De igual forma, la evaluación tiene carácter “de

orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida” (p. 92). Se pretende, además, que el educando modifique la visión negativa sobre la evaluación fundamentada en el temor, a una perspectiva positiva, es decir, que comprenda que se trata de un proceso normal, continuo y sobre todo retroalimentador que le va a permitir mejorar sus condiciones de aprendizaje.

2.2. Historia de la evaluación educativa

En el campo educativo, la evaluación es considerada como una actividad propia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha venido desarrollando desde los inicios de la educación. Ahora bien, con el propósito de que el lector comprenda a mayor profundidad, seguidamente se presenta una clasificación planteada por Alcaraz-Salarirche (2015), en la que se muestran diferentes periodos históricos que han hecho posible el cambio de paradigmas sobre el uso de la evaluación.

Desde el 2000 a.C. hasta 1930

Según los datos de los historiadores, las primeras evidencias de evaluación de aptitudes se remontan en el año 2200 a.C y eran de carácter oral en territorio chino donde los aspirantes para ser funcionarios del estado eran evaluados a solicitud del emperador para poder identificar si eran competentes para acceder a un cargo. De esta manera, estas pruebas se aplicaron y transformaron a lo largo de los siglos hasta que en el año 1370 adquirieron su estructura final. El método de evaluación consistía en que los aspirantes en una primera etapa, debían estar encerrados un día y una noche desarrollando y analizando temas que se les eran asignados, en caso de aprobar continuaban con otras evaluaciones rígidas durante tres días. Al final, los que lograban la superación de dichas evaluaciones obtenían un cargo de mandarín (Aragón, 2015).

Posteriormente, en 1486 alrededor del periodo de la inquisición se plantea un tipo de evaluación la cual consistía en juzgar a las personas en base a sus rasgos físicos y psicológicos, en donde los que no cumplían con las características de la mayoría eran sacrificados. Por esta razón, Huarte de San Juan en su obra *The tryal of wits*, de 1575 por primera vez en España propone a la evaluación de manera explícita, debido a que tenía la idea de que los seres humanos difieren en sus capacidades y que estas deben evaluarse para establecer las diferencias y lograr adecuar el tipo de educación que requiere cada caso (Buela y Sierra, 1997).

En el siglo XVIII, la demanda por el acceso a la educación crecía, en ese contexto aparecía la necesidad de comprobar los méritos individuales de los estudiantes, así pues, los que cumplían con los criterios establecidos podían ingresar a la escuela, por lo cual se diseñaron normas de evaluación a través de pruebas escritas (Gil, citado en Escudero, 2003). Por ello, en el siglo XIX con la aparición de las sociedades burocráticas, es en Estados Unidos en 1845 precisamente cuando Horace Mann presenta las primeras técnicas de evaluación de tipo test escritos que fueran implementadas en instituciones educativas de Boston, lo que comprende un avance en evaluar mediante referentes observables en función de habilidades lecto-escritoras. No obstante, todavía no se trata de evaluaciones teóricas, “sino más bien de, algo que responde a prácticas en buena medida rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables” (p. 12).

Con el paso del tiempo, Escudero (2003) menciona que, para finales del siglo XIX, surge un gran interés por la medición científica de las conductas del ser humano. Por tal razón, en este periodo e inicios del siglo XX aparece una actividad de evaluación denominada *testing* que se caracteriza por determinar las diferencias de las capacidades individuales que a lo único que apuntaban era a generar discriminación sobre los que no lograban adaptarse al sistema. El logro de los objetivos educativos pasaba a segundo plano, se olvidaba de la representatividad y no existía congruencia con los objetivos escolares; en otras palabras, la evaluación tenía poca o ninguna relación con los programas escolares.

Tiempo más tarde, ante la urgencia de reclutar personal para la Primera Guerra Mundial, se elaboran test de inteligencia general para evaluar la personalidad de los reclutados antes de arribar a los campos de enfrentamiento (Escudero, 2003). En la misma línea, este tipo de evaluación se mantuvo hasta antes de los años 30 con el uso de encuestas de carácter psicológico, acreditaciones y test experimentales para valorar si los programas escolares estaban respondiendo a las necesidades de la sociedad.

Desde 1930 hasta 1957

Este período también denominado *Tyleriano* se caracteriza debido a que en la década de los 30 Ralph Tyler utilizó por primera vez la expresión *evaluación educativa* (Alcaraz-Salarirche, 2015). Esto dio paso a que se lo denomine “el padre de la evaluación”, puesto que fue quien planteó un modelo de evaluación que consiste en evaluar la relación entre los

objetivos planteados y los resultados obtenidos propuestos en el currículo estadounidense (p. 13).

De esta manera, es Tyler quien logra transformar la perspectiva psicológica que sobresalía en el periodo anterior, para dar un paso a una visión sistematizada propia del entorno educativo. Este cambio de enfoque caracterizado por formular objetivos curriculares precisos y comprobar si fueron alcanzados o no, se extendió por Estados Unidos.

Siguiendo la idea de Alcaraz-Salarirche (2015), en esta etapa, se empieza a abandonar la evaluación fundamentada en la norma y aparece la evaluación basada en criterios. La primera, consiste en analizar el avance del estudiante en comparación con el resto del grupo, y la segunda, permite conocer el rendimiento del estudiante, pero esta vez en comparación con los estándares educativos previamente planteados

La propuesta de Tyler se sustenta bajo el planteamiento de desarrollar una evaluación en la que se tome importancia a la selección y estructuración de contenidos, de igual forma a la elección de estrategias que sirvan al docente para transmitir la información a sus aprendices y poder evaluar la consecución de los objetivos (Molina, 1995).

En términos de Dobles (como se citó en Mora-Vargas, 2004), esta evaluación aparece tiempo después de la Primera Guerra Mundial, pues en ese contexto se tenía la concepción de que una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante no era suficiente. De esta manera, se optó por implementar un tipo de evaluación en los que se evidencie un conjunto de patrones de comportamiento, así como las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación a los objetivos planteados.

Esta segunda generación se desarrolló en dos periodos, la primera la etapa Tyleriana que se ha venido desarrollando hasta ahora y la segunda que inicia desde 1946, Alcaraz-Salarirche (2015), la denomina *periodo de la inocencia* o *periodo de la irresponsabilidad social*. El motivo por el que a este periodo comprendido por doce años se lo denominó con esos términos fue porque justo después de la Segunda Guerra Mundial aparece la llamada Guerra Fría, en donde la educación alcanza un valor significativo, y con el objetivo de sobresalir ante sus oponentes, los países empiezan a extender las instituciones que ofertan servicios educativos. La tecnología avanza considerablemente, se manifiestan las denominadas taxonomías para fijar objetivos

educativos y en cuanto a la evaluación se implementan test estandarizados para medir los conocimientos adquiridos (Gulliksen y otros, citados en Escudero, 2003).

No obstante, Escudero (2003), hace una crítica a esta generación, pues si bien la implementación de la evaluación en el campo educativo se realizó ampliamente, la intención por mejorar la enseñanza era insuficiente. En otros términos, “la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional” (15).

Desde 1957 hasta 1972

En esta etapa no ha culminado la Guerra Fría, por lo que se continúan evidenciando acontecimientos relacionados a ella. El suceso que dio lugar a un cambio en la perspectiva de la evaluación es el lanzamiento del Sputnik, el primer satélite artificial lanzado por la URSS (Escudero, 2003). El motivo por el que este evento influye considerablemente en un cambio en la educación, es que hubo un conflicto de Estados Unidos y su sistema educativo, pues había un gran descontento con la educación pública, ya que se sentía que la educación estadounidense no estaba al nivel a comparación de las otras potencias mundiales (Alcaraz-Salarirche, 2015).

Tanta fue la urgencia de realizar cambios en el sistema educativo, que en entre 1958 y 1964 se establece una nueva evaluación que tenía como objetivo analizar el avance, no solo de los estudiantes, sino de los programas y en todos los factores que incluye la educación. Por tal motivo, en este escenario la educación fue tomada muy en serio y se realizó una inversión millonaria desde los fondos públicos, se trabajaron en la creación de nuevos programas con los que incitaban a los docentes a trabajar para el mejoramiento de la calidad escolar (Escudero, 2003).

Años más tarde, a inicios de los setenta, Escudero (2003), afirma que aparece un nuevo proyecto denominado *Accountability* que consistía en que la responsabilidad absoluta de que los estudiantes logren alcanzar los objetivos propuestos recae en el docente, y por si no fuera suficiente, no solo los educandos debían cumplir con las expectativas del sistema educativo, sino los recursos empleados, contenidos, organización y el mismo docente estaba en una constante evaluación. No obstante, como era de esperarse este cambio de perspectiva de evaluación generó inconformidad en el cuerpo docente. En esta etapa, el criterio evaluador del

docente incluye valoración y juicio; en otras palabras, no sólo describe los resultados obtenidos de las evaluaciones, sino además los analiza y valora en base a un conjunto de criterios establecidos previamente. De esta manera, como instrumentos de evaluación aparece el uso de cuestionarios, entrevistas, observación para determinar las fortalezas y debilidades de los programas educativos.

Por otro lado, la evaluación en esta etapa cumplía dos funciones: formativa y sumativa. La primera, para evaluar “aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con el objetivo de mejorarlo”, y la segunda “para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad” (Scriven, citado en Escudero, 2003, p. 18).

Las décadas de los setenta y los ochenta

A partir de los años setenta, empieza una oleada de propuestas de modelos evaluativos y aportaciones teóricas, aparecen investigadores que plantean desde su perspectiva qué es y cómo se debe desarrollar el proceso de evaluación. Esta época se caracteriza por la pluralidad de conceptos que aparecen en torno a la evaluación (Escudero, 2003). Asimismo, en la segunda mitad de la década de los setenta surge la importancia de velar por los intereses de los estudiantes al momento de evaluar, es decir que los beneficios de implementar evaluaciones no deben inclinarse a favor del evaluador, sino prioritariamente deben atender las necesidades que surgen de la diversidad del grupo de estudiantes.

El cambio de perspectiva que aparece en este periodo consiste en que los juicios no estén encaminados en determinar el mérito como lo era en la etapa anterior, sino en el valor; es decir, la evaluación debe permitir al docente evidenciar la heterogeneidad existente en el aula de clase, no con el fin de segregar a los estudiantes por categorías (bueno o malo), sino repensar en su práctica pedagógica e implementar actividades que facilite la inclusión de todos los estudiantes.

Por otra parte, Escudero (2003), hace referencia a que gracias a Cronbach y Scriven en este periodo la evaluación toma un carácter retroalimentativo, pues son los primeros en proponer prácticas evaluativas que sirvan como herramientas para tomar decisiones y cambiar las prácticas de enseñanza que no han dado el resultado esperado. A consecuencia de lo anterior, durante la década de los ochenta el campo de la investigación estaba orientada en descubrir nuevas prácticas evaluativas que sirvan de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa.

De hecho, surgen revistas especializadas, corporaciones científicas asociadas a la investigación sobre la evaluación, incluso las universidades empezaron a ofertar proyectos y cursos relacionados a la investigación evaluativa, no sólo para maestrías y doctorados, sino para toda la comunidad universitaria (Escudero, 2003). Finalmente, Ahumada (2001), menciona que en el periodo de los 80 y 90 el proceso evaluativo:

Se ha modificado “de una evaluación referida a un comportamiento “relativo” (...) caracterizaba por utilizar como criterio esencial la comparación entre las personas, (...) se pasó a una evaluación de referente “absoluto” en que lo que importaba era el logro individual de ciertos objetivos previamente formulados” (p. 18).

El nacimiento de un nuevo paradigma

Este nuevo modelo, surge como una oportunidad que posibilita nuevas estrategias evaluativas, ya que como señala Vélez-Méndez (2007) “la llegada del nuevo paradigma considera relevante la necesidad de fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos” (p. 155). Este nuevo paradigma de evaluación pretende cambiar el enfoque que se ha venido manejando a lo largo del tiempo, en el que se ha priorizado el uso de exámenes que básicamente se limitan a ofrecer resultados cuantitativos invisibilizando aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Wrigley (2013) menciona que “se necesita una educación que desarrolle carácter, perseverancia, determinación, resistencia y que apoye el aprendizaje (...) que ayude a las personas al entendimiento de su historia, sus condiciones actuales y las posibilidades para un mejor futuro” (p. 74).

Así entonces, se comienza a hablar de un nuevo paradigma educativo basado en un enfoque constructivista, en donde la evaluación se centra en objetivos desde un enfoque más humano el cual medirá habilidades necesarias para un determinado año (Muñoz-Cuenca, 2007). En la misma línea, esta evaluación responde a cambios necesarios de la sociedad ya sea sociales, tecnológicos, culturales, entre otros. Esta evaluación no solo se realizará al final del proceso educativo, sino debe ser utilizada constantemente para un proceso de diagnóstico y formador de aprendizajes (Ahumada, 2005).

Uno de los principales factores que determina este cambio de perspectiva es la nueva concepción que aparece sobre el término de calidad educativa. Por ello, Mora-Vargas (2004),

señala que, para hablar de una evaluación de calidad, se debe partir desde nuevas reformas educativas en donde todos los actores educativos reconozcan a la evaluación como un instrumento, que busca mejorar la calidad de educación y se adapte a las necesidades del mundo actual, además en donde quede constancia de que los aprendizajes son significativos y críticos.

Finalmente, hablar de evaluación en la actualidad se debe entender como un proceso de conocimiento y reflexión sobre la enseñanza en donde el docente por medio de diferentes métodos de evaluación, busca conocer qué aprendizajes adquieren sus estudiantes y cuáles debe reforzarlos, es por ello que el docente debe estar actualizado en métodos de evaluación de modo que la información extraída sea importante para el logro de habilidades (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2005).

2.3. Tipos de evaluación de acuerdo a los momentos de aprendizaje

La evaluación ha sido catalogada como un proceso el cual busca conocer el nivel de aprendizaje del estudiante, es por ello que esta debe ser flexible de manera que se asocie a la realidad de su contexto (Ministerio de Educación, 2021). De este modo, la evaluación dentro del sistema educativo actual se realiza en tres momentos:

Evaluación diagnóstica

Este tipo de evaluación tiene el propósito de conocer el desarrollo los aprendizajes previos que ha adquirido el estudiante en su contexto social, no obstante, es recomendable realizar evaluaciones diagnósticas de seguimiento una al comienzo y al final según el tema tratado comparando qué aprendizajes ha adquirido el estudiante con el propósito de conocer su progreso (Orozco-Jutorán, 2006). Sin embargo, una evaluación diagnóstica cotidianamente dentro del sistema educativo se la realiza cuando el estudiante comienza el proceso de aprendizaje ya que, en este momento el docente debe conocer qué conocimientos tiene el educando, por lo que según la etimología de la palabra lo diagnóstico significa “descubrir, describir y en su caso explicar, el comportamiento de una persona” (Arredondo et al., 2010, p.37).

Esta evaluación, tiene por un lado una finalidad inicial, la cual según Díaz y Barriga (2002) se realiza netamente para abordar un nuevo contenido; consiste en analizar si los estudiantes han desarrollado o no los conocimientos básicos para alcanzar el nuevo aprendizaje

que se le presentará más adelante. Por su parte, la otra finalidad denominada puntual, consiste en “identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase (...) siempre que se considere necesario” (p. 399). En definitiva, estos tipos de evaluación diagnóstica permiten tomar conciencia del estado en que se encuentra el estudiante previo a los contenidos que va a aprender.

La manera para desarrollar una buena evaluación diagnóstica es empezar con el análisis sobre qué es lo que los estudiantes saben y lo que aspiran a conocer. Para ello, Díaz y Barriga (2002) mencionan que hay técnicas de evaluación que permiten adquirir esta información como observaciones, conversaciones, pruebas de desempeño, resolución de problemas, entre otras; sin embargo, la inclinación al uso de una de ellas dependerá de la calidad de la información previa que el docente necesite.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es entendida como una actividad continua que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; se apoya en evidenciar que los conocimientos de los estudiantes han sido alcanzados en función de los objetivos planteados (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). Esta evaluación ayuda al docente a ajustar, mejorar y comprobar la metodología de enseñanza, en base a los objetivos propuestos por el mismo; además facilita el reconocimiento de las falencias del estudiante en su proceso de aprendizaje si las hay, de ahí sus características de procesual y continua (Arredondo, et al., 2010).

Siguiendo la misma lógica, este tipo de prueba supone planificar técnicas de evaluación conjuntamente con la enseñanza. De esta manera, se proporciona al docente la información necesaria para identificar, dar seguimiento y asistencia, por un lado, a los estudiantes que se desenvuelven sin problema ante el contenido; y por otro, a aquellos que necesitan mayor asistencia y atención. Además, según el Ministerio de Educación (2021), menciona que la evaluación formativa tiene el objetivo de identificar los avances, aptitudes y diferentes ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes, así también sobre las dificultades que presentan para con ello iniciar un proceso de retroalimentación en su aprendizaje. En fin, “facilita al docente obtener información para localizar la dificultad en el aprendizaje e indicar qué debe hacerse para superarla, sugiriendo medidas o acciones remediales que puedan ser tomadas para mejorar el aprendizaje” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017, p. 11).

Evaluación sumativa

Esta evaluación, es la más conocida y utilizada en el ámbito académico la cual consiste en aplicarla al finalizar el periodo de una determinada asignatura para de esta manera saber el nivel de aprendizaje que alcanzaron los estudiantes. Además, Orozco-Jorotan (2006) señala que se caracteriza por establecer una nota final al culminar el curso de estudio, la cual permite verificar si el grupo de clase ha adquirido los aprendizajes esperados.

Lamentablemente, en la evaluación sumativa ha sobresalido la función social antes que la pedagógica. En otros términos, cuando se habla de evaluación, los primeros entendimientos que se hacen sobre ella son de carácter de calificación, acreditación, sanción o certificación (Díaz y Barriga, 2002); por lo que generalmente se tiene una visión errónea de que se trata de una actividad educativa perjudicial para el aprendizaje.

La evaluación sumativa debe tener un carácter integrador donde el estudiante desarrolle habilidades, destrezas, valores, actitudes como argumentar, analizar, discutir, proponer solución de problemas, entre otras; que le permitan utilizarlas para resolver problemas de su contexto social. En la misma línea, “ La evaluación no es útil si sólo tiende a recuperar información para reafirmar lo que ya existe. Si no se genera un cambio, deberán revisarse todas las variables que intervienen en el proceso educativo y ajustarlas” (De Vincenzi y De Angelis, 2008, p. 18). Por eso es importante que podamos idear estrategias que nos permitan retroalimentar el proceso, es decir, aprovechar los resultados para conocer el estado de apropiación de los contenidos y, a partir de ellos, mejorar el desempeño futuro.

Se evidencia entonces que la evaluación sumativa es capaz de cumplir múltiples funciones, a continuación se detallan las más importantes: la primera es que cumple una función de alerta que consiste en que una vez realizada la evaluación por el docente, este cuenta con la información necesaria sobre el estado de aprendizaje en el que se encuentran sus estudiantes, posteriormente esta información será proporcionada al nuevo docente que se hará cargo del grupo de estudiantes, de modo que a este último se le facilite la tarea de enseñar tomando como punto de partida los resultados obtenidos en la última evaluación (Díaz y Barriga, 2002; Arredondo, et al., 2010). Y la segunda función es de mejora, es decir los resultados que alcanzaron los estudiantes anteriores permiten realizar ajustes a las estrategias pedagógicas desarrolladas hasta ese entonces, de modo que los nuevos estudiantes aprenden con un

programa sofisticado con estrategias mejoradas que lleven al desarrollo de mejores aprendizajes (Díaz y Barriga, 2002).

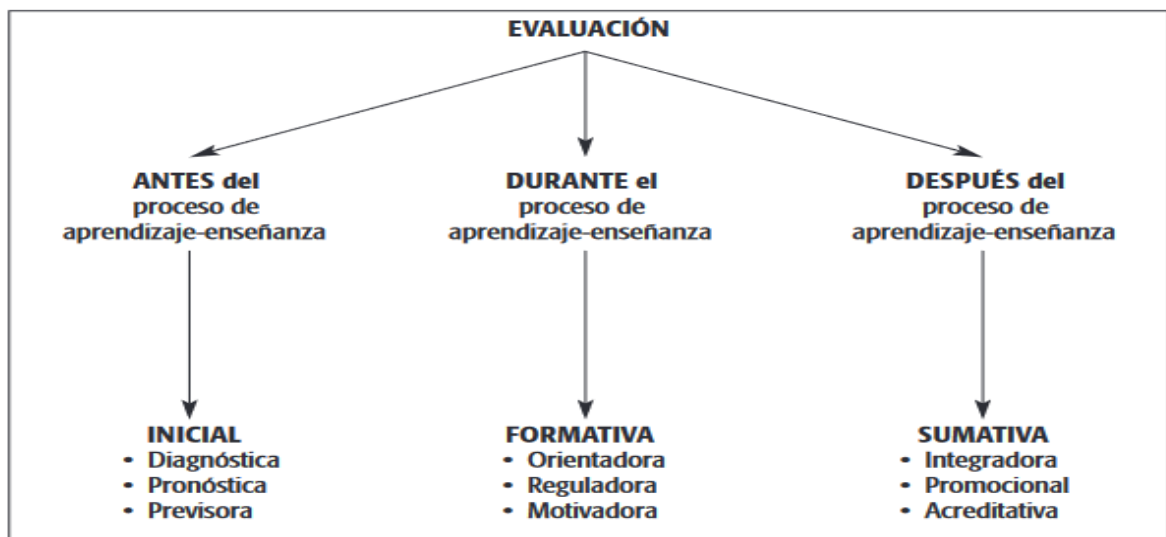
Lo que se pretende con este tipo de evaluación es cambiar la idea de que la única forma de presentar los resultados es a través de datos numéricos, que a lo que apuntan es a generar calificativos entre estudiantes (Díaz y Barriga, 2002). De esta manera, se incentiva a buscar otras opciones para notificar los alcances obtenidos, estos pueden ser a través de la presentación de informes individuales en los que no se prioriza la exposición de los fracasos, sino se resaltan los avances y logros que ha tenido el estudiante en una determinada área.

Por otra parte, en cuanto al sistema educativo ecuatoriano, se elaboran 2 evaluaciones sumativas o finales en un periodo de cinco meses con una nota correspondiente al 20% del total del rendimiento académico, en dicha evaluación el docente mide objetivos de cada subnivel, destrezas o habilidades que alcanzaron los estudiantes en un determinado periodo (Ministerio de Educación, 2021).

Finalmente, la evaluación sumativa requiere un carácter de acreditación solo al concluir ciclos completos como por ejemplo al finalizar la básica elemental, media, superior, entre otros; ya que son circunstancias en las que “se pretende avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos” (Díaz y Barriga, 2002, p. 413).

A continuación, se presenta, a manera de síntesis, los tipos de evaluación, así como sus características principales propuestas por Arredondo y otros (2010, p.19).

Figura 1: *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza*



Fuente: Arredondo y otros (2010, p.19)

2.4. Definición de la evaluación auténtica

La evaluación auténtica permite modernizar las perspectivas sobre una de las tareas más complicadas del quehacer docente, como evaluar los conocimientos de los estudiantes. En palabras de Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014), prioriza la valoración de las habilidades metacognitivas para la adquisición de aprendizajes contextualizados. Por lo tanto, implica la cohesión de los objetivos de aprendizaje y de evaluación, así como el uso de la retroalimentación que permite valorar el avance de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje. En otras palabras, “busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación” (p. 15).

Asimismo, Díaz-Barriga (2005), menciona que la evaluación auténtica trata de relacionar los aprendizajes que el estudiante adquiere dentro de clases y utilizarlos en la vida real. Del mismo modo, se caracteriza por incitar a que los estudiantes resuelvan problemas complejos haciendo uso de sus conocimientos previos y las habilidades adquiridas en su contexto. Por otra parte, un componente importante de la evaluación auténtica es la integración permanente de aprendizaje y evaluación, lo que permite un proceso de construcción de aprendizajes significativos; a la vez, esto permite que el docente desarrolle estrategias de retroalimentación

para mejorar la praxis de enseñanza, con el fin de elevar el nivel de comprensión de los estudiantes en relación a diferentes contenidos (Córdoba, 2013).

De igual manera, la evaluación auténtica propone nuevas estrategias y procedimientos de evaluación distintos a los que se han venido empleando en la mayoría de sistemas educativos. Se centra fundamentalmente en analizar los procesos antes que los resultados, de modo que el estudiante se convierta en el eje central del aprendizaje y desarrolle la autorregulación entendida como la responsabilidad de su propio aprendizaje (Ahumada, 2005).

2.5. Evaluación tradicional vs evaluación auténtica

“Las nuevas propuestas de una evaluación auténtica y alternativa se enfrentan con las tradicionales formas de evaluación, lo que dificulta cualquier intento de implementar innovaciones y cambios en este ámbito didáctico” (Ahumada, 2001, p. 21). Por ello, en la tabla 1 se destacan las diferencias de un tipo de evaluación alternativo o auténtica frente a una evaluación tradicional.

Tabla 1: *Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico*

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes.	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso del aprendizaje.	Inherente o consustancial a aprender
3. Información requerida	Evidencias concretas del logro de un aprendizaje.	Evidencias y vivencias personales.
4. Tipos de procedimientos	Pruebas orales o escritas. Pautas de observación rígidas.	Múltiples procedimientos y técnicas.
5. Momento en el que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades de enseñanza y de aprendizaje (formativa)

6. Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al documento (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. Análisis de los errores	Sancionar el error	Reconocer el error y estimula su superación
8. Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos estudiantes aprendan a partir de su diversidad
10. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Fuente: Ahumada (2005, p.14).

Como resultado de este análisis, se puede determinar que la evaluación tradicional actúa en favor de realizar exámenes estandarizados y teóricos enfocados en reprobar o acreditar, además se asignan notas cuantitativas sin justificaciones, resaltan y sanciona los errores antes que los logros, no considera la participación de los estudiantes, entre otros (Vázquez, 2014). Por su parte, la evaluación auténtica respalda un concepto más procesual, en otros términos, es una evaluación que no prioriza el producto final o la nota, sino todo lo que el educando realiza en el proceso con el propósito de que los estudiantes adquieran aprendizajes de manera significativa. En efecto, esta evaluación tiene un fin formativo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y es participativa, reflexiva y crítica. Asimismo, este tipo de evaluación hace posible que se generen espacios de evaluación, coevaluación y autoevaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de retroalimentar y asegurar que los conocimientos sean interiorizados por el aprendiz; de manera similar, busca el desarrollo de dimensiones afectivas, cognoscitivas, actitudinales y proporciona espacios de retroalimentación para evaluar aspectos a mejorar (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014; Vázquez, 2014).

2.6. Influencia de la evaluación auténtica en la praxis del docente y del estudiante

Docente

La evaluación auténtica al ser un tipo de evaluación alternativa bajo un paradigma constructivista, brinda al docente la oportunidad de conocer qué aprendizajes adquiere con facilidad su grupo de clase y cuales se les dificulta. Al saber que su clase es un grupo heterogéneo con diferentes estilos de aprendizaje, la evaluación auténtica permite que el docente reconozca qué aprendizajes no adquieren con facilidad sus estudiantes para tratar de retroalimentarlos o cambiar su metodología de enseñanza (Ahumada, 2005). En la misma línea, al realizar este tipo de evaluación el docente fomenta en sus estudiantes el autoaprendizaje y la autorregulación de su propio ritmo de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación auténtica genera ambientes de diálogo y confianza entre docente-estudiante, lo que posibilita que el primero identifique el avance del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los educandos (Cárdenas-Salgado y Pastrana-Armírola, 2016). Por otra parte, siguiendo la idea de los mismos autores, al momento de diseñar esta evaluación el docente debe socializar con los estudiantes el planteamiento de los criterios de evaluación; sin embargo, se debe poner atención en que estos criterios respondan a los objetivos de aprendizaje y formación del estudiante, en función de un perfil definido por un determinado modelo educativo.

De la misma manera, en esta evaluación la función del docente deja de tener un carácter transmisivo-magistral para convertirse en un agente socializador, que guía el proceso de construcción de los aprendizajes. Álvarez (2005), señala que mediante esta evaluación el docente brinda apoyo a través de distintas actividades como “enriquecer las fuentes de conocimientos, aumentar o ajustar recursos y pautas de aprendizaje, estimular el esfuerzo, reconocer pequeños logros, mantener altas expectativas al concebir el aprendizaje como un reto, exigiendo respeto mutuo y cooperación” (p. 60). Es por ello, que la alternativa para evaluar de manera constructivista es la evaluación auténtica la cual busca que el docente proponga diferentes instrumentos de evaluación procurando que el estudiante se convierta en un ser crítico y reflexivo. Esta necesidad surge a partir de que en la actualidad este tipo de evaluación no es realizada por los docentes de clases ya sea por su desconocimiento o la falta de capacitación para realizarla; además, se sigue priorizando por parte del educador un tipo de evaluación sumativa donde solo interesa el resultado más no el proceso (Córdoba, 2013).

Estudiante

Este tipo de evaluación fomenta en los estudiantes el desarrollo de su intelectualidad a través de la estimulación de habilidades cognitivas; las cuales promueven la metacognición por medio de actividades auténticas como son “resolviendo problemas, realizando investigaciones, participando de discusiones facilitadas por el docente, analizando documentos basados en investigaciones históricas” (Di Matteo, 2009, p. 7). En la misma línea, mediante estas actividades propuestas se proyecta al educando a ser miembros participativos de la comunidad y su vida profesional, por medio de los procesos activos de conocimiento, transformación y cambio cultural.

Villavicencio (2004), manifiesta que el objetivo de una evaluación centrada en los aprendizajes es lograr que los estudiantes aprendan a aprender. De esta manera, se pretende que los educandos desarrollen estrategias de pensamiento y de aprendizaje para ser capaces de asimilar nueva información en distintos escenarios. Se aspira a que sean hábiles en poder adaptar los conocimientos adquiridos en otras situaciones problemáticas que presenten similitud.

Las habilidades que el estudiante adquiere en el proceso deben responder a la realidad de sus necesidades sociales para el desenvolvimiento en ámbitos sociales y posteriormente profesionales. La concepción que defiende la evaluación auténtica radica en que el estudiante debe “saber” como “saber hacer”; en otras palabras, la importancia de este tipo de evaluación consiste en que el aprendiz demuestre que los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes fueron adquiridos al momento de demostrar su capacidad al ponerlos en práctica en contextos reales y significativos (Álvarez, 2005, p. 55).

Adicionalmente, en palabras de Brown (2015), aplicar distintas estrategias evaluativas demuestra que los estudiantes tienden a mejorar su desempeño académico, su compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía. Por ello, queda en evidencia que mirar a la evaluación como un agregado sin importancia al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una pérdida considerable en la oportunidad de formar y fortalecer las capacidades del aprendiz.

2.7. Instrumentos para desarrollar la evaluación auténtica

Resulta importante señalar que los instrumentos de evaluación deben ser minuciosamente planificados y aplicados, pues si bien todos pretenden analizar el nivel de aprendizaje de los

estudiantes, cada uno de ellos cumple una función específica de acuerdo a lo que el docente requiera evaluar.

En ese contexto, a continuación, se describen algunos instrumentos propios de la evaluación auténtica que un docente innovador necesariamente debe utilizar, de modo que se evite seguir con el uso de instrumentos de evaluación homogéneos que impiden identificar el grado de utilidad que los estudiantes le dan a los aprendizajes (Ahumada, 2005).

Lista de cotejo

Es un instrumento que se compone de un grupo de criterios, en los cuales se evalúan la presencia o ausencia de aspectos como actitudes, acciones, habilidades o destrezas; en otras palabras, se trata de un instrumento que permite, por un lado, evaluar contenidos o aprendizajes comportamentales como valores, normas de comportamiento, opiniones, reacciones, entre otras. Y, por otro lado, es posible identificar el alcance de contenidos procedimentales relacionados a las habilidades cognitivas y prácticas como informes, ensayos, destrezas para realizar deportes, discursos orales, capacidades para resolver problemas matemáticos, métodos experimentales, entre otros (Durán, 2018a; Morocho, 2011). De igual manera, se entiende como un instrumento con intencionalidad diagnóstica y formativa, por lo que no pretende ofrecer una calificación cuantitativa; sino obtener información sobre el avance del aprendizaje de los estudiantes.

Durán (2018a), manifiesta que para la elaboración de una lista de cotejo se debe tomar en consideración algunos elementos básicos, los cuales se detallan a continuación:

- **Antecedentes:** Son los datos informativos del sujeto a evaluar que puede ser la institución a la que pertenece, nombre del estudiante y del docente, lugar, fecha, asignatura, entre otras que se consideren necesarias.

- **Objetivo de evaluación:** Se plantea en función de lo que el estudiante debe conocer; es decir los contenidos, desempeños, actitudes o productos que han de ser considerados para evaluar.

- **Criterios o dimensiones:** Son los conceptos que ayudarán a identificar si el objetivo se cumple o no. Estos deben tener redacción concreta y la cantidad dependerá de lo que se quiera evaluar.

- Indicadores: Son los comportamiento o habilidades observables, estos permiten evidenciar el logro de los aprendizajes por parte del estudiante. El papel de los indicadores es dejar en evidencia si se cumple o no con los logros de aprendizaje.

- Escala: Tiene dos formas de evaluar: cumple/no cumple.

- Instrucciones: Son indicaciones que se le presenta al evaluado para que comprenda cómo debe desarrollar en caso de que sea él mismo quién llene la lista de cotejo.

- Observaciones: Son las anotaciones que se escriben al costado de los indicadores o de manera general, y tienen el propósito de ofrecer recomendaciones a manera de retroalimentación para mejorar en la consecución de algunos criterios.

Para un mayor acercamiento a este instrumento, a continuación, se presenta una guía básica para desarrollar una lista de cotejo:

Figura 2: *Formato de lista de cotejo*

LISTA DE COTEJO			
Objetivo de evaluación :			
Nombre estudiante :			
Fecha :			
Lugar :			
Docente :			
Instrucciones :			
(CRITERIO)	ESCALA		OBSERVACIONES
	SI	NO	
{Indicador}			
{Indicador}			
{Indicador}			
{Indicador}			
(CRITERIO)			
{Indicador}			
{Indicador}			
{Indicador}			

Fuente: Durán, (2018a, p. 9)

Rúbrica

Martínez-Rojas (2008), menciona que las rúbricas de evaluación no son más que la descripción de un conjunto de criterios que sirven para evaluar o manifestar un juicio valorativo sobre el logro de los objetivos y conocimientos que un estudiante obtiene en un determinado

trabajo. En el mismo sentido, las rúbricas se caracterizan por evaluar mediante valoraciones cualitativas; sin embargo, se deja abierta la posibilidad de que al final se emitan puntuaciones numéricas, pero dichas calificaciones deben ir acompañadas de una descripción que brinden la suficiente información para que el estudiante reconozca en qué aspectos tiene mayor dominio y en cuáles debe mejorar.

En palabras de Martínez-Rojas (2008), el uso de la rúbrica ofrece la posibilidad de que el estudiante conozca anticipadamente los criterios que serán considerados al momento de desarrollar la evaluación. Además, le permite al estudiante comprender las razones por las que ha obtenido una determinada calificación, no con el objetivo de generar desánimo, sino para que pueda trabajar en aquellas habilidades que todavía no ha logrado afianzar y de este modo sea posible el acceso a un nivel superior del conocimiento.

En el campo educativo se pone a disposición del docente dos tipos de rúbricas: holística y analítica (Durán, 2018; Martínez-Rojas 2008; Gil-Mora, 2014). La holística es una rúbrica usada frecuentemente como instrumento de evaluación sumativa, la cual consiste en evaluar el producto final al momento de concluir con el proceso de aprendizaje. Asimismo, se caracteriza por evaluar de manera general; por lo que la información no ofrece mayor detalle y se centra en evaluar la calidad, dominio y comprensión general del contenido y habilidades. Este tipo de rúbrica es recomendable utilizarla solo cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje ya ha sido evaluado con instrumentos de carácter formativo o con el otro tipo de rúbrica que veremos más adelante. A manera de ejemplo, se muestra a continuación un modelo de rúbrica holística que ha sido utilizada para calificar una clase de educación física:

Figura 3: Ejemplo de una rúbrica comprensiva u holística en la que no se coloca un listado de conceptos o rubros

ESCALA	DESCRIPCIÓN
5	Hay evidencias de que sabe ejecutar el tiro a canasta.
4	Hay evidencias de que sabe ejecutar en gran medida el tiro a canasta.
3	Hay evidencias parciales de que sabe ejecutar el tiro a canasta
2	Hay evidencias que señalan que el tiro a canasta lo ejecuta con poca destreza.
1	No ejecutó correctamente el tiro a canasta
0	No participó en la ejecución del tiro a canasta.

Fuente: Gil-Mora, (2014, p.29)

Por otro lado, otro tipo de rúbrica es la analítica y es todo lo contrario a la holística. Tiene un carácter formativo y evalúa en qué medida los estudiantes han logrado cada criterio por separado, para posteriormente obtener una calificación final. Al contrario de la rúbrica anterior, la analítica ofrece información detallada, con ello el educando puede identificar fácilmente sus fortalezas y debilidades para que sea posible conocer en qué parte específicamente debe mejorar; asimismo, con ella se facilita al docente la tarea de retroalimentación (Durán, 2018b; Gatica-Lara, y Uribarren-Berrueta, 2013; Gil-Mora, 2014). A continuación, igualmente se presenta una rúbrica analítica:

Figura 4: Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar el manejo de contenido, la comprensión del tema y el uso de apoyos en una evaluación sobre Cualidades Físicas Básicas

Dimensiones o Criterios	Excelente 3 puntos	Satisfactorio 2 puntos	Necesita mejorar 1 punto
Desplazamiento (correr)	Recorre 20 metros sin detenerse.	Recorre 20 metros, pero descansa.	No logra terminar el recorrido.
Salto (pies juntos)	Salta los conos a pies juntos de forma coordinada.	Salta a pies juntos, pero aterriza con un pie y luego con el otro.	No logra saltar los conos a pies juntos de manera coordinada.
Lanzamiento	Realiza lanzamiento hacia arriba sin dificultad y con la distancia solicitada.	Realiza lanzamiento hacia arriba con la distancia solicitada, pero con dificultad.	No logra lanzar el balón hacia arriba con la distancia solicitada.
Atrapar	Atrapa el balón con ambas manos con bastante seguridad.	Atrapa el balón con ambas manos, pero demuestra dificultad.	No logra atrapar el balón y este se le cae continuamente.
Participación y conducta	Participa activamente en clases, acata órdenes y escucha atentamente.	Participa en las actividades, pero cuesta que siga instrucciones.	No participa en las actividades y hay que estar constantemente llamándole la atención.
Responsabilidad de higiene personal	Se presenta con sus materiales de higiene personal	Trae sus materiales de higiene personal en forma regular.	No trae materiales de higiene personal.

Fuente: Gil-Mora, (2014, p.30)

Mapas conceptuales

Un mapa conceptual es aquel organizador gráfico cuyo propósito es organizar y analizar conceptos de manera jerárquica de algún tema que se está aprendiendo el estudiante, esto desarrollará su capacidad de “aprender a aprender” (Vidal et al., 2007, p. 9.). Además, a través de la elaboración del mapa conceptual el estudiante adquiere procesos de metacognición puesto que mediante la visualización analiza y conoce su capacidad para sintetizar la información más importante permitiéndole adquirir aprendizajes significativos (Galván-Pérez y Gutiérrez-Pérez, 2018).

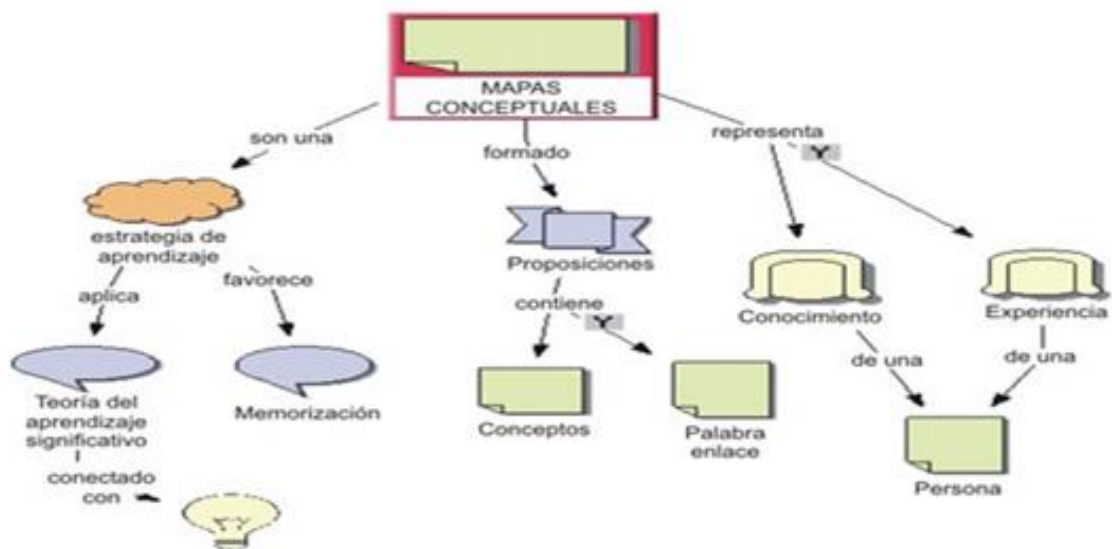
Giraldo-Enciso (2017), menciona que mediante los mapas conceptuales se puede evaluar diferentes aspectos relacionados al aprendizaje de los estudiantes como son:

- Jerarquía: Es la capacidad del estudiante para ordenar los conceptos del mapa, partiendo de los generales o inclusivos hasta llegar a los específicos o de menos inclusividad.
- Selección: Es la habilidad para sintetizar y diferenciar la información relevante de la que tiene menos importancia de un documento. No obstante, se debe evitar que el mapa conceptual contenga exceso de información.

- Impacto visual: Consiste en la organización del mapa conceptual en la que se evidencia la habilidad del estudiante para facilitar el entendimiento del mismo utilizando figuras y líneas. Es por ello que “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual” (p. 42).

Seguidamente se muestra un modelo de mapa conceptual:

Figura 5: *Mapa conceptual*



Fuente: Vidal et al,(2007, p10)

Portafolio

En la actualidad dentro del contexto educativo los docentes son los responsables de buscar métodos de evaluación para aplicar a los estudiantes, sin embargo, una cierta cantidad los desconoce, es por ello que hoy en día en el contexto latinoamericano emerge un tipo de evaluación por medio del portafolio (Seda-Santana, 2002). El portafolio es concebido como documentaciones previamente organizadas por el estudiante, la cual responde a su rendimiento y proceso de aprendizaje. Además, manifiesta destrezas y objetivos requeridos y preestablecidos por el currículo dependiendo de cada nivel de escolarización que ha adquirido el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Barberá, 2005). Es por ello que, el portafolio es considerado un tipo de evaluación auténtica porque el estudiante mediante una

autoevaluación es capaz de observar y analizar su proceso de aprendizaje acerca de lo que aprendió y cómo lo hizo (Seda-Santana, 2002).

El portafolio es un método de evaluación donde se recoge información sobre los aprendizajes de los estudiantes, por ello, según Barberá (2005) para su elaboración existen las siguientes fases:

- **Recolección de evidencias:** aquí el estudiante recolecta toda la información de su aprendizaje desarrollado durante algunos meses, previo a ello se debe tener en cuenta por parte del docente describir el objetivo por el cual el estudiante elabora el portafolio. Se puede incluir evidencias de trabajos en clase, deberes, exámenes, proyectos, entre otros.

- **Selección de evidencias:** previo a conocer que el portafolio no es un álbum en esta fase el estudiante seleccionará y organizará los documentos o actividades en donde se evidencie que adquirió una determinada habilidad en una determinada asignatura.

- **Reflexión sobre las evidencias:** el estudiante reflexiona y autorregula su aprendizaje mediante una evaluación intrínseca de qué contenidos aprendió sin dificultad y cuáles no, con el propósito de que el docente brinde una retroalimentación para superar los obstáculos.

- **Publicación del portafolio:** superada las demás fases el estudiante entregará el portafolio con los documentos elaborados al docente, para evidenciar todas las actividades y aprendizajes.

Sin embargo, existen portafolios cuyo resultado interesa solo el proceso final la cual otorga una calificación cuantitativa, pero el portafolio también sirve como un instrumento de evaluación procesual en donde la comunidad educativa puede observar, analizar y reflexionar detalladamente los aprendizajes, habilidades, objetivos que se han adquirido (Barberá, 2005).

Se concluye el apartado de los instrumentos de evaluación auténtica con la idea de Ahumada (2005), quien señala que actualmente los medios de evaluación que se utilizan en la educación no garantizan la experimentación o vivencias de los estudiantes. Si bien algunas estrategias evaluativas intentan involucrar situaciones cotidianas de los estudiantes, estas son muy limitadas y acaban reduciéndose a exámenes estandarizados que ponen énfasis en la repetición de conocimientos. Con ello, no se intenta denigrar de ninguna manera a los test o exámenes, ya que estos instrumentos también ofrecen beneficios; sin embargo, se hace

necesaria la resignificación de los instrumentos, de modo que cada procedimiento sea utilizado en la situación necesaria dependiendo de lo que se aspire a desarrollar.

2.8. Importancia de la retroalimentación en la evaluación auténtica

El término retroalimentación consiste en informar a una persona sobre el éxito o fracaso que este haya obtenido en el desarrollo de un proceso determinado. Además, sirve a los estudiantes para que reconozcan el nivel de aprendizaje que están consiguiendo, de modo que les permita autoevaluarse y establecer soluciones a tiempo para evitar que aquellos obstáculos de aprendizaje promuevan otros similares, de ahí su importancia en el proceso educativo (Valdivia, 2014).

Ahora bien, la retroalimentación o *feedback*, como se encuentran en algunos documentos, no necesariamente debe desarrollarse al finalizar el proceso de aprendizaje, ya que autores como Ahumada (2005); Valdivia (2014); Canabal y Margalef (2017) señalan que la retroalimentación del proceso educativo debe enfatizar como un carácter diagnóstico y formativo, de modo que sirva para dirigir, asistir, motivar al estudiante en la búsqueda y alcance de aprendizajes significativos con ayuda del docente. Por ello, el diálogo entre docente-estudiante se convierte en una herramienta importante para lograr una mejor construcción de los conocimientos. Por lo tanto, el carácter sumativo de la retroalimentación se limita únicamente a certificar o informar cuáles fueron los aprendizajes que se alcanzaron o no a consolidar, para que el estudiante tome conciencia de sus resultados y encuentre soluciones mediante un proceso de metacognición.

Por otro lado, Villavicencio y Uribe (2017) señalan que diversas investigaciones demuestran la efectividad de la retroalimentación en los procesos evaluativos porque una vez que los estudiantes identifican y son conscientes de sus dificultades tienden a mejorar sus estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, la retroalimentación que realiza el docente debe poseer una tonalidad emocional positiva, ya que de ser a modo de crítica, sarcasmo o burla disminuirá la motivación y seguridad en los estudiantes a la hora de ser evaluados.

Finalmente, este proceso debe ir acompañado de la motivación en donde el educando comprenda que es capaz de poder adquirir habilidades o destrezas, puesto que “si un ejercicio o actividad de aprendizaje es visto como una competencia, entonces todo el mundo es consciente de que habrá perdedores y ganadores, y los que tienen una historia personal como perdedores creerán que tiene poco sentido intentarlo” (Moreno-Olivos, 2016, p. 124).

CAPÍTULO III: LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE SITUADO Y LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La situación actual de los centros educativos necesita alternativas en estrategias de aprendizaje con las cuales los estudiantes adquieran conocimientos en situaciones concretas y vivenciales, lo cual solo será posible a través del aprendizaje situado. En este sentido, como complemento de estas estrategias de aprendizaje se plantea la evaluación auténtica, la cual pone énfasis en “que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal” (Ahumada, 2005, p.12).

3.1. La necesidad actual de estrategias alternativas de aprendizaje y evaluación

Es evidente que los cambios estructurales en la sociedad no han pasado desapercibidos, en el campo educativo, precisamente, se ha visto la necesidad de buscar e implementar estrategias pedagógicas en cuanto a aprendizaje y evaluación que respondan a los requerimientos de la sociedad actual. Tal como lo menciona Di Matteo (2009), el mundo está presenciando una etapa de cambios contextuales fundamentados en el avance científico y tecnológico, de modo que los requerimientos laborales y sociales han sufrido una resignificación y con ellas también las educativas. De esta manera, el campo de la educación exige la propuesta de alternativas evaluativas que permitan evidenciar la adquisición de competencias y habilidades en los estudiantes, de modo que adquieran la capacidad de “aprender a lo largo de toda la vida” (p. 1).

Siguiendo la misma idea, Díaz-Barriga y Barroso-Bravo (2014), sugieren evitar el empleo de estrategias de aprendizaje que prioricen los contenidos académicos, descontextualizados y poco útiles en la realidad de los estudiantes. Se debe poner mayor énfasis, mencionan los autores, en la adquisición de habilidades y competencias para crear, analizar o realizar críticas sobre los conocimientos que se presentan en la escuela. En otros términos, los contenidos disciplinares son importantes en la medida que le permiten al estudiante conocerlos y relacionarlos con otros similares, a fin de analizar la nueva información y adquirir nuevos aprendizajes.

Vosniadou (2000), manifiesta que las investigaciones y planes de estudio en los últimos años están cambiando su visión, argumentando que la línea investigativa se ha centrado más en el estudiante que en el mismo docente, procurando fomentar la relación entre las actividades escolares y las situaciones vivenciales de los aprendices. Así también, enfocándose en desarrollar el pensamiento, la comprensión de los educandos y el fortalecimiento de la relación teoría-práctica; aminorando el valor de la memorización. De esta manera, la autora menciona que los planes de estudio y programas de enseñanza que actualmente se están aplicando alrededor del mundo deben desarrollarse bajo doce principios que son: participar activamente, participar socialmente, actividades significativas, relacionar información nueva y conocimientos previos, usar estrategias significativas, autorregular y reflexionar, modificar el conocimiento previo, reflexionar más que memorizar, transferir el conocimiento a situaciones reales, dar la importancia a la praxis, reconocer las individualidades y desarrollar estudiantes motivados.

Por otra parte, si se pretende lograr la transformación de la práctica educativa es importante destacar la necesidad de que este proceso sea guiado por una evaluación que garantice este objetivo. Un tipo de evaluación que tome en cuenta la creatividad, investigación, novedad y sea flexible para que el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar sobre su conocimiento, facilitándole las experiencias necesarias para adquirir aprendizajes significativos y con sentido para su vida (Caballero, 2019).

La ejecución de estrategias de evaluación que toman en consideración la realidad de los estudiantes tiende a favorecer su nivel de aprendizaje (George y González-Moreno, 2020); puesto que, se valora su capacidad de enfrentar dificultades de su cotidianidad, reflexionar sobre los problemas sociales, aplicar de manera significativa los conocimientos adquiridos en la escuela y contribuir en la propuesta de soluciones a problemas de su comunidad (Díaz-Barriga y Barroso-Bravo, 2014). Así mismo, este tipo de evaluación, señala Di Matteo (2009), comprende un enfoque que estimula el desarrollo de acontecimientos y actividades profundas y contextualizadas, “en las que los estudiantes ponen en juego saberes, conocimientos y procesos cognitivos de orden superior” (p. 1).

En palabras de García (2002), el rol y la visión que se tiene actualmente del estudiante es uno de los cambios que más se han evidenciado en el contexto educativo, por tal motivo las estrategias que se empleen dentro del aula de clase deben desarrollarse tomando en cuenta que

se trata de un individuo psicológico, epistemológico e históricamente constituido. De igual forma, el fin esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje es lograr que los estudiantes sean capaces de autorregular su propio aprendizaje y apropiarse de competencias y habilidades, a través de la interrelación de sus procesos psicológicos como “pensamiento, memoria, los conocimientos acerca de sí mismo, las motivaciones, entre otros” (p.3). Asimismo, un aspecto importante de resaltar para que sea posible el proceso de autorregulación, es entender que se trata de una actividad que necesariamente debe desarrollarse en situaciones concretas de aprendizaje y en interacción con los demás estudiantes y con el docente.

3.2. Vínculo entre el aprendizaje situado y la evaluación auténtica

Las estrategias de evaluación auténtica están diseñadas en función de situaciones concretas y eficientes de aprendizaje que incentiven a los estudiantes a comprometerse activamente en su proceso de asimilación de conocimientos (Cárdenas-Salgado y Pastrana-Armírola, 2016). Por esta razón, como se ha analizado en los capítulos anteriores, tanto el aprendizaje situado como la evaluación auténtica tienen una estrecha relación, ya que los dos priorizan la importancia del contexto social en el que se desenvuelve el estudiante para la adquisición de aprendizajes perdurables.

Di Matteo (2009), manifiesta que la relación que existe entre estas dos categorías radica en que “la evaluación auténtica supone situaciones de trabajo con herramientas de uso que favorecen un aprendizaje situado. El trabajo con situaciones de enseñanza y evaluación supone tener en cuenta esta interrelación” (p. 8). De esta manera, la tarea del docente es buscar estrategias de evaluación que le faciliten al estudiante ser consciente de que los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar están siendo útiles para encontrar soluciones a situaciones o problemas de su contexto social. Así también, el maestro debe tener claro que la evaluación sirve para regular y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, no como un proceso de adjudicación de nota, sino como una herramienta que destaque la importancia de cómo lo aprendido sirve para solucionar problemas del contexto (Anijovich y González, 2021).

“En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica” (Díaz-Barriga, 2005, p. 126). Por otro lado, en el aprendizaje situado y la evaluación auténtica, el diálogo ocupa un lugar importante, puesto que mediante la

participación activa de los miembros educativos se logra el intercambio de experiencias adquiridas en diferentes contextos que puede ser familiares, sociales y escolares; los mismos que servirán como oportunidades de aprendizaje y evaluación. Así lo señala Cárdenas-Salgado y Pastrana-Armírola (2016), mencionando que “no en vano el diálogo ocupa el lugar privilegiado en esta evaluación como medio de enseñanza y de aprendizaje y, ante todo, como escenario de formación del sujeto” (p. 16).

La función de la enseñanza se fundamenta en formar en los aprendices la capacidad de reflexionar, decidir y actuar en el contexto real con carácter informado y positivo (Álvarez, 2005). De esta manera, se pretende desarrollar distintas estrategias de evaluación auténtica y aprendizaje situado, las cuales incrementarán el vínculo motivacional de los estudiantes con los contenidos a ser aprendidos, y por ende prepararlos para que sean capaces de adaptarse a los requerimientos de la sociedad.

En la misma línea, el aprendizaje situado y la evaluación auténtica se efectúa siempre en escenarios reales, en donde los estudiantes acuerdan un objetivo común para realizar una actividad que todos reflexionan, experimentan y evalúan, con el fin de que sea y se reconozca como una actividad significativa (Niemeyer, 2006). Por lo tanto, una evaluación auténtica y cognitiva situada busca evaluar lo que se hace y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

Por consecuencia, no solo el aprendizaje debe ser real o auténtico, sino que la evaluación debe estar completamente integrada a este proceso, en donde el docente y el estudiante reflexiona sobre qué están aprendiendo y cómo esto le sirve para adaptarse o vincularse en el contexto social. Esto ayudará a “identificar fortalezas y debilidades para tomar decisiones precisas que llevan a los participantes a planes de acción en los que se incluyan innovaciones o futuros cambios” (Foronda-Torrico y Foronda-Zubieta, 2007, p. 17). A su vez, incrementa la autenticidad en la evaluación, incide positivamente en la motivación por el aprendizaje y redunda en su valor educativo, es decir “busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural [sic]” (Díaz-Barriga, 2005, p.92). Además, mediante la evaluación auténtica y el aprendizaje situado se permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrecen actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones (Álvarez, 2005).

3.3. Importancia de las destrezas en el aprendizaje situado y la evaluación auténtica

Es preciso empezar mencionando que la educación en el contexto ecuatoriano ha tenido varias inconsistencias en cuanto a la importancia que se le ha dado; no obstante, no es hasta el año 2010 que se plantea una reforma educativa con el propósito de garantizar el acceso libre y gratuito en todos los niveles de educación; asimismo, se enfatiza una educación de calidad y calidez, valorizando la autoridad educativa, sistema educativo desconcentrado; de modo que sea posible la atención individualizada a la ciudadanía (Vásquez, 2014).

Por consiguiente, en esta reforma educativa uno de los aspectos a resaltar de esta reforma es que se pretende ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula. Si bien el término *destrezas* se ha venido utilizando desde la reforma de 1996, en la nueva reforma educativa se fortalece el término a *destrezas con criterio de desempeño* fundamentadas en el desarrollo de capacidades, competencias o habilidades y sobre todo en saber hacer, así como tener la habilidad de establecer relaciones entre conocimientos teóricos y prácticos (Vera-Rojas, 2015). De este modo, el estudiante puede aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, en diferentes situaciones que así lo requiera. Por otra parte, en esta reforma se plantea los criterios de evaluación como el eje para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de ellos se seleccionan los objetivos generales de área, las destrezas con criterio de desempeño, elementos de perfil de salida y los indicadores de evaluación. En consecuencia, esto permitirá elegir los aprendizajes más significativos de carácter conceptual, procedimental o actitudinal que aporten en la formación integral de los estudiantes.

Es necesario que el docente plantee situaciones de aprendizaje y evaluación en las que sea posible evidenciar las destrezas que ha adquirido el estudiante y cómo estas le sirven para solucionar un problema que se le presente en un determinado momento. Así pues, se pretende que “el aprendizaje sea un proceso activo y consciente que tiene como principal finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende” (Díaz-Barriga y Barroso-Bravo, 2014, p. 37).

Ahora bien, el término destrezas dentro de la educación tiene un carácter polisémico; sin embargo, cabe recalcar que en este apartado se hace referencia a la capacidad para saber hacer una determinada actividad, en otros términos, son las habilidades, capacidades y competencias

que dominan los estudiantes. Por lo tanto, en este apartado se puede encontrar el término competencia el cual se presenta como sinónimo de destreza.

De la misma forma, mediante el desarrollo de destrezas se pretende que el estudiante adquiera habilidades cognitivas y complejas que le permita interactuar con su grupo social. Es por ello que, según Díaz-Barriga y Barroso-Bravo (2014); Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014), las competencias como resultados del aprendizaje tiene una serie características e implicaciones para la evaluación auténtica que son:

- Constituir de manera interactiva los aprendizajes explícitos y tácitos, actitudes y valores en contextos vivenciales de interacción, de acuerdo con procesos históricos y culturales de cada contexto. Por ello, es necesario diseñar un sistema de evaluación que permita, de forma visible y confiable, recolectar información y valorar todos los logros de aprendizaje preestablecidos.
- Las competencias se encuentran en permanente desarrollo, por lo que su evaluación debe ser un proceso auténtico y continuo, de modo que se pueda analizar el avance académico de los estudiantes. Esta actividad se puede desarrollar mediante la propuesta de situaciones reales en las que se pueda evidenciar la habilidad para desempeñar un determinado trabajo.
- Las competencias se relacionan mediante un proceso continuo de reflexión, fundamentadas en la integración de los objetivos, expectativas y experiencias a fin de lograr éxito en la realización de la actividad.
- La comprobación de la competencia se realiza mediante una actividad que realiza el estudiante. De este modo, la evaluación debe poner especial atención en lo que el estudiante es capaz de realizar en un problema determinado. Para evidenciar el logro es necesario tener como guía los criterios de evaluación que indicarán lo que los aprendices hacen y cómo lo hacen.
- No todas las competencias asumen el mismo grado de complejidad y dominio. El aprendizaje de estas varía según el nivel de dificultad, los recursos necesarios para su implementación, el tiempo en la que se adquiere, entre otras.

Por otra parte, Mora-Vargas (2004), señala la importancia del nuevo enfoque educativo que plantea una evaluación fundamentada en el desarrollo de competencias, estas son entendidas como el conocimiento y habilidad para desenvolver un determinado trabajo. Este

enfoque consiste en reflexionar sobre las capacidades, habilidades y destrezas que el estudiante debe desarrollar para enfrentar los retos que exige la nueva sociedad y posteriormente el mundo laboral. Dicho de otra manera, se considera relevante la atención no solo al desempeño académico, sino también al desarrollo integral del ser humano. En consecuencia, mediante la evaluación auténtica se pretende evaluar qué aprendizajes, habilidades, competencias o destrezas ha logrado desarrollar el estudiante y cuáles no “con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (...) sino (...) a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender” (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014, p.27). De igual manera, mediante evaluaciones que se desarrollan en situaciones reales promueven un aprendizaje situado, con el que el estudiante analiza su realidad para poder reflexionar, analizar y buscar soluciones por medio de destrezas o habilidades que interioriza o aprende.

3.4. Elaboración de una evaluación auténtica por medio del aprendizaje situado

Es visible que en los centros escolares los procesos de enseñanza-aprendizaje se están modificando al igual que las estrategias evaluativas. Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, (2014) mencionan que con ello se espera que los estudiantes desarrollen actitudes, habilidades, destrezas y capacidades que les permitan adquirir criticidad y empatía sobre los diferentes sucesos que acontece en el mundo actual. No obstante, los autores señalan que “ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Tales retos plantean, a su vez, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación” (p. 13).

En el mismo sentido, la propuesta educativa que en los últimos tiempos se ha venido planteando en los centros escolares son las estrategias que valoran el aprendizaje de los estudiantes desde su contexto, para que de esta manera sea posible su desarrollo intelectual, integración de aprendizaje desde diferentes áreas y la adquisición de actitudes y aptitudes para utilizarlos en problemas y escenarios concretos (Barragán de la Parra, 2016). Es por ello que, se hace necesaria la implementación de un tipo evaluación que se aplique constantemente tomando en consideración las situaciones vivenciales de los estudiantes, de modo que los conocimientos adquiridos puedan ser adaptados a diferentes situaciones que se les presenten.

La propuesta de este apartado se fundamenta en que, para lograr el mejoramiento de las prácticas evaluativas, se debe empezar desde la implementación de estrategias de aprendizaje situado. Para un mejor entendimiento Barragán de la Parra (2016) y Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014), plantea algunos principios o acciones necesarias para diseñar evaluaciones auténticas:

1. Adaptar el curso al ambiente contemporáneo para priorizar el aprendizaje integral tomando en consideración las capacidades de los estudiantes ya sea emocionales, sociales y volitivas para identificar y conocer los aprendizajes que exigen habilidades cognitivas complejas.

2. Fomentar el aprendizaje por descubrimiento y promover la toma de decisiones, así como las consecuencias y responsabilidades que implica una determinada postura, de modo que se promuevan valores, tolerancias, capacidad de debatir, entre otras. En esta fase, el rol del docente es proporcionar a los estudiantes la mediación necesaria para que puedan asimilar y elaborar la tarea, en función de las expectativas preestablecidas.

3. Seleccionar herramientas pertinentes para desarrollar efectivamente el aprendizaje en el contexto. Dichas herramientas deben garantizar la autonomía del estudiante y su vivencia personal para establecer vínculos personales e interpersonales. Además, es necesario comunicar claramente los criterios de evaluación con los que serán evaluados, así como el tiempo en el que se desarrollará la actividad y los recursos disponibles con los que cuenta el estudiante.

4. La evaluación en este modelo se basa en la “mejora multidimensional en el ser (quién soy), en el saber (qué sé), en el hacer (qué decido con eso que sé), y en el convivir (cómo modifica lo que sé mi interactuar con los demás y con mi entorno)” (Barragán de la Parra, 2016, p.3). En esta fase se incluyen también tiempos de reflexión, en los cuales se evalúa al estudiante, docente, estrategias y recursos; para plantear propuestas que contribuyan a la mejora del proceso.

Díaz-Barriga (2005), expresa que la evaluación auténtica es definida como la aplicación de un conocimiento en el contexto social; sin embargo, esto no se limita únicamente a realizar cualquier actividad fuera de la escuela; sino hace referencia a que el estudiante sea capaz de comprender, solucionar e intervenir en situaciones problemáticas que estén afectando al entorno social y que realmente requieran solución. De esta forma, algunos ejemplos en lo que se puede

evidenciar la complementación del aprendizaje situado y la evaluación auténtica en las instituciones educativas son: “la demostración del proyecto realizado por los estudiantes en una feria de las ciencias, en una presentación artística, (...) en la participación en debates sobre asuntos sociales o en la presentación de escritos originales” (Barragán de la Parra, 2016, p. 127).

En síntesis, un aspecto fundamental que determina que una evaluación cumple con el carácter de autenticidad, es el principio de transparencia el cual consiste en evidenciar que un aprendizaje está siendo utilizado en situaciones concretas y experimentales del estudiante. De la misma manera, se “le permite autorregular su aprendizaje y, a la vez, aumentan la posibilidad de transferir e instrumentar las competencias adquiridas a otras situaciones similares, lo cual subyace al principio de aprender para la vida” (Álvarez, 2005, p. 62).

3.5. Ventajas del aprendizaje situado y la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La función de la evaluación es proponer los métodos y estrategias más adecuadas para garantizar la adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Es por ello, que el aprendizaje situado y la evaluación auténtica favorecen por una parte en la formación académica y personal de los estudiantes, y por otra en la mejora de las estrategias de enseñanza del docente.

A continuación, se detallan algunas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Fomenta en los estudiantes la toma de conciencia moral, social y cívica; además de valores como la solidaridad, empatía y cooperativismo, puesto que al enfrentarse a situaciones reales del entorno son conscientes de las necesidades que atraviesa su contexto y trabajan en conjunto para encontrar soluciones (Díaz-Barriga, 2003).
- Estimulación de confianza entre el educador y el educando, puesto que a través del diálogo se establecen y negocian los objetivos que se pretenden alcanzar y de este modo, los implicados trabajarán en conjunto en la búsqueda de los logros preestablecidos. Asimismo, la confianza facilita la resolución de problemas que ocurren en la interacción de los individuos, los mismos que, “en el contexto de la cultura académica, se resuelven por la vía de la razón, del diálogo y de la concertación” (Cárdenas-Salgado y Pastrana-Armírola, 2016, p. 17).

- Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014), señalan que otra ventaja es generar en los estudiantes la habilidad de autorregulación del aprendizaje, el cual permite analizar sus fortalezas y debilidades, así como fijar los objetivos y áreas del conocimiento en las que se requiere de ayuda extra. De igual manera, facilita al estudiante a autoevaluarse de manera que sea consciente y reconozca si el conocimiento adquirido en el contexto escolar le sirve o no para aplicarlo en contextos reales. Por otra parte, permite una retroalimentación recíproca, puesto que se evalúa el alcance del aprendizaje de los estudiantes, mientras que al docente se evalúa sus estrategias didácticas de enseñanza.
- En concordancia con lo que propone el constructivismo, se relaciona la coherencia de lo conceptual y lo procedimental, así como comprender cómo se aplica el aprendizaje en el entorno y en situaciones determinadas; en otras palabras, se analiza y reflexiona la relación entre teoría y práctica (Díaz-Barriga, 2005).
- La función del docente deja de ser un mero transmisor y adquiere un nuevo rol en el que comparte el protagonismo con el estudiante, acompañándolos en el proceso a través de problemas reales, facilitando la transferencia de los aprendizajes y habilidades de la formación (Di Matteo, 2009).

En definitiva, el aprendizaje situado y la evaluación auténtica permiten el desarrollo de habilidades complejas, así como la capacidad de solucionar problemas propios del entorno social. De igual manera, se reflexiona sobre las destrezas y pensamientos que han adquirido los estudiantes para ponerlos en práctica, donde puede evidenciarse la función desempeñada, así como los modos de socialización y colaboración con otros individuos.

3.6. Desafíos del sistema educativo para el mejoramiento de la educación a través del aprendizaje situado y la evaluación auténtica

La realidad de las instituciones educativas de hoy en día indican que el aprendizaje y la evaluación siguen siendo procesos aislados. En palabras de Ahumada (2005), el interés por una educación que se preocupe por el aprendizaje individual de los estudiantes pasa desapercibido, puesto que todavía se siguen priorizando prácticas evaluativas tradicionales aplicadas a todo el grupo de clase con instrumentos homogéneos. Por esta razón, dice el autor, “la evaluación no es concebida como un proceso inherente al aprendizaje, sino que se mantiene como un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización” (p. 16).

Por consiguiente, se observa que las deficiencias de los procesos de aprendizaje y evaluación están presentes en el currículo puesto que los planteamientos que propone el Ministerio de Educación tienen inconsistencias. Ante lo mencionado, Foronda-Torrico y Foronda-Zubieta (2007) expresan que en el currículo se necesita proponer objetivos y resultados coherentes, de modo que se puedan cumplir en su totalidad y estén adaptados al entorno de los estudiantes. Para ello, los criterios de evaluación deben ser diseñados por expertos en temas de evaluación educativa, personal docente y por los mismos estudiantes, para que exista congruencia al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, las prácticas educativas que se han mantenido desde los últimos tiempos se han encargado de dejar las emociones y sentimientos al margen de la educación, y con ello los efectos negativos del entorno han influenciado considerablemente en los estudiantes hasta el punto de deshumanizarnos y convertirlos en egoístas, individualistas y apáticos ante las situaciones del contexto (Huesca et al., 2015). Ante ello, se pretende fomentar situaciones vivenciales en las que los estudiantes se sientan parte y sean conscientes de su responsabilidad en proponer soluciones para lograr cambios positivos. En la misma línea, la visión del sistema educativo a largo plazo debe enfocarse en formar estudiantes capaces de enfrentar la complejidad de la realidad orientada en el desarrollo de valores, a fin de lograr un individuo más humanizado. En efecto Sánchez y Gamboa (2012) manifiestan que, “si la educación mejora, la sociedad se desarrolla y el ser humano progresa en sus condiciones, en caso contrario se corre el peligro de seguir anclados en el subdesarrollo, la desigualdad” (p. 55).

Deval (2013), señala que en los centros escolares se requiere de espacios que le permitan al estudiante participar activamente en ámbitos ciudadanos y democráticos; no obstante, esta realidad no se visualiza en el contexto educativo. El objetivo de la educación que se pretende alcanzar es construir escuelas que garanticen la democracia en los estudiantes, y prepararlos para desenvolverse en la sociedad como auténticos ciudadanos y no como simples sujetos sumisos. Por lo anteriormente mencionado, resulta importante establecer lugares y situaciones que incentiven a reflexionar sobre los conocimientos alcanzados, el método de enseñanza y los instrumentos de evaluación utilizados, los cuales servirán como oportunidad de retroalimentación para mejorar la práctica de los miembros de la comunidad educativa.

A manera de síntesis, es preciso señalar que no se puede seguir concibiendo a la evaluación y el aprendizaje como actividades distantes, puesto que se la debe entender “como

UCUENCA

una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes” (Pérez-Morales, 2008, p.136). La propuesta es vincular las estrategias de aprendizaje y evaluación, de modo que se valoricen los conocimientos propios del contexto y puedan ser trasladados al aula de clase como contenidos de nuevos aprendizajes; asimismo, se enfatiza en diseñar un tipo de evaluación alternativa en la que se pueda evidenciar que los aprendizajes académicos sirven de ayuda para comprender los diferentes fenómenos de la realidad en los que se desarrollan los estudiantes.

Conclusiones

Luego del análisis bibliográfico de las dos variables de estudio que son el aprendizaje situado y la evaluación auténtica, se llega a concluir que:

Los procesos de aprendizaje y evaluación siguen respondiendo, en muchos de los casos, a un modelo tradicionalista, utilizando técnicas e instrumentos que solo apuntan a la memorización de contenidos. De la misma manera, es común que en el contexto educativo no exista relación entre el aprendizaje y evaluación, puesto que, si bien hay la intención de implementar estrategias alternativas como el Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en proyectos, Método de casos, entre otros; sin embargo, la evaluación se fundamenta en actividades básicas como unir con líneas, completar conceptos y la repetición literal de la información que se encuentra en los textos escolares.

La esencialidad del aprendizaje situado radica en que el conocimiento es contextual porque se basa en las actividades, la relación con los individuos y demás elementos del contexto cultural en el que se desenvuelve el estudiante. De ahí su importancia de relacionarlo con el ámbito escolar para que los educandos desarrollen habilidades y destrezas intelectuales de modo que sean capaces de participar activamente y aportar con propuestas o soluciones a problemas que se presentan en la comunidad. De igual manera, el aprendizaje situado motiva el trabajo colaborativo mediante el desarrollo de proyectos encaminados a dar solución a distintos conflictos socioculturales propios del contexto en el que los estudiantes se encuentran inmersos; asimismo, los contenidos pasan de ser teóricos a reflexivos, de modo que logren mayor significado.

En cuanto al proceso evaluativo, la evaluación auténtica aparece como la mejor alternativa, pues permite que el docente valore el aprendizaje de los estudiantes a través de múltiples medios o instrumentos innovadores como la rúbrica, el portafolio, los mapas conceptuales, lista de cotejo, entre otros. Con ello es posible identificar detalladamente el nivel de aprendizaje de los estudiantes y en dónde se encuentran las dificultades que están imposibilitando el cumplimiento del producto y el proceso de aprendizaje a largo plazo. De este modo, tanto educador y educando retroalimentan sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr los objetivos que se plantearon en un inicio. En efecto, estos medios de evaluación reflejan los conocimientos, logros, aptitudes, valores y actitudes del estudiante con respecto a las actividades más relevantes del proceso de aprendizaje.

Como se ha venido reflexionando, el aprendizaje situado y la evaluación auténtica son procesos que permiten que el estudiante se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje y el docente adquiere una función de mediador y guía. De igual manera, estos procesos requieren ser trabajados de forma integrada y simultánea, de modo que los estudiantes incrementen el nivel de comprensión de los contenidos, así como asegurar la retención de los aprendizajes y posteriormente aplicarlos en acontecimientos problemáticos más cercanos a su cotidianidad.

Finalmente, se hace necesario la implementación de alternativas de aprender y evaluar para garantizar que todos los educandos tengan éxito en el proceso educativo. La relación continua del proceso de aprendizaje y evaluación facilita la adquisición de conocimientos contextualizados y con mayor significado en la vida de los estudiantes.

Recomendaciones

Una vez que se ha realizado el análisis bibliográfico sobre la relación de las categorías de estudio se proponen las siguientes recomendaciones:

- A nivel macro en la educación, se recomienda que el sistema educativo implemente políticas educativas que garanticen que los docentes tengan el conocimiento sobre estrategias alternativas de aprendizaje y evaluación procurando dar valor al contexto social en el que se encuentran inmersos los centros escolares. De igual manera, se plantea la necesidad de que en el currículo y en las guías docentes se propongan técnicas e instrumentos de evaluación auténtica para que el docente seleccione los más adecuados para lograr aprendizajes en el grupo de estudiantes.
- A nivel meso se propone que las instituciones educativas fomenten charlas y capacitaciones constantes sobre temas de aprendizaje y evaluación al cuerpo docente. De esta manera, será posible que los docentes desarrollen habilidades evaluativas utilizando métodos y recursos innovadores cercanos a la realidad de los estudiantes.
- A nivel micro se hace un llamado a los docentes para que elaboren planificaciones que respondan a los intereses y necesidades de la comunidad, puesto que los docentes continúan reproduciendo prácticas tradicionalistas, que apuntan únicamente a la memorización de contenidos. Además, es necesario que el proceso de aprendizaje y evaluación no se trabajen de manera aislada, sino que se complemente la una con la otra, de modo que sea posible identificar la heterogeneidad de los estudiantes para que todos alcancen el éxito escolar.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago de Chile. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Alcaraz-Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riec/article/view/2973/3193>
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 45-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100004.pdf>
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Editorial Aique. http://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/evaluar_para_aprender.pdf
- Aragón, L. (2015). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/50955.pdf>
- Arellano-Márquez, M., Contreras-Moreira, G., Esparza-Zapata, J., Huizar-Sánchez, D., Ramírez-Palomo, D. y Reyes-Rivas, E. (2011). *Importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Maestría en educación con aplicación de nuevas tecnologías]. https://actiweb.one/consultores_educativos/archivo5.pdf
- Arredondo, S., Diago, J. y Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Editorial Pearson. Madrid.

https://issuu.com/davidtakarai/docs/evaluaci_n_educativa_de_aprendizajes_y_competencia

Barberá, E. (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 70-84.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100005>

Barragán de la Parra, R. (2016). Desafíos de la evaluación en el aprendizaje situado. *Revista Pasos*.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2329/Pasos%20NE-4.%201%20Desaf%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20aprendizaje%20situado.%20Roc%20Do%20Barrag%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barroso-Bravo, R. (2016). Lucía una maestra con buenos principios. Diseño tecnopedagógico de un caso de enseñanza en formato electrónico dirigido a docentes de educación básica en formación. En Flores-Hernández, A. Díaz-Barriga, F. Ringo-Lemini, M.A (coords.) *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología* (pp. 51-59).
<http://academica.ece.buap.mx/books/A01.pdf>

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>

Buela, G. y Sierra, J. (1997). Evolución histórica de la evaluación psicológica. En G. Buela y Sierra (dirs.). *Manual de evaluación psicológica*: Editorial: Siglo XXI.
<https://pdfcoffee.com/historia-de-la-evaluacion-psicologica-pdf-free.html>

Caballero, Y. (2019). *La evaluación de aprendizajes: Un proceso de transformación vital en la educación del siglo XXI*. [Trabajo de maestría en Educación Mediadas por las TIC, Universidad ICESI].
https://www.researchgate.net/publication/338882590_La_evaluacion_de_aprendizajes_Un_proceso_de_transformacion_vital_en_la_educacion_del_siglo_XXI

- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cárdenas-Salgado, F. y Pastrana-Armírola, L. (2016). *Aprendizaje y evaluación auténtica: experiencias y perspectivas de aplicación*. Editorial: Kimpres. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170114112848/aprendizaje_y_evaluacion_autentica.pdf
- Castro, C. (2014). El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Cada acto educativo es un acto ético. *Consultoría estratégica de Educación*. http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Agrop007_13/documentos/El_metodo_de_casos_como_estrategia_de_ensenanza.pdf
- Cobo-Gonzales, G., y Valdivia-Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Córdoba, M. (2013). Evaluación auténtica. *INTEC*. <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/profesorado/evaluacion-autentica.pdf>
- De Albéniz-Iturriaga, A. , Pedrero, E., y Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- De Vincenzi, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación*, 17-22. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Vincenzi.pdf
- De Zubiría-Samper, J. (2006). *Una perspectiva innovadora y clara para realizar los diversos modelos pedagógicos que le permitirá caracterizar su propia práctica docente*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467002.pdf>
- Di Matteo, M. (2009). *El rol de la evaluación “auténtica” de los aprendizajes en la actual educación universitaria*. In V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de

- Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-089/224.pdf>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Capítulo 8 Tipos de evaluación. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial: McGraw Hill. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial: McGraw-Hill. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Barroso-Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700004.pdf>
- Durán, M. (2018a). *Uso de listas de cotejo como instrumento de observación*. [Universidad tecnológica metropolitana]. https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf
- Durán, M. (2018b). *Uso de rúbricas*. [Universidad tecnológica metropolitana]. https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/Manual.Uso_Rubricas.-2.pdf
- Durston, J. (1995). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En E. Cohen (ed.). *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 119-147). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1767>
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE-Revista Electrónica de*

Investigación y Evaluación Educativa, 9(1).
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>

Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). *Metodologías activas para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.
https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_metodologias.pdf

Fernández, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A/15367>

Flórez-Ochoa, R. (2001). Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. *Pedagogía del conocimiento* (pp. 157-199).
https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf

Foronda-Torrico, J. y Foronda-Zubieta, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Editorial: siglo XXI.
<https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

Galván-Pérez, L. y Gutiérrez-Pérez, J. (2018). Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: Una experiencia de educación ambiental centrada en el estudio de ecosistemas acuáticos. *Actualidades Investigativas en educación*, 18(1), 442-477.
<https://www.redalyc.org/journal/447/44758090018/movil/>

García, I. (2002). La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. *Revista Temas*, 10(32), 1-17.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05G001.pdf>

Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>

- George, E. y González-Moreno, P. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, (21),1-19. <http://revistacaf.ucm.cl/article/view/587/672>
- Gil-Mora, C. (2014). *Rúbrica. Instrumento de evaluación en E. F.* [Universidad Francisco de Vitoria] <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1019/gil%20mora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giraldo-Enciso, I. (2017). Los mapas conceptuales. *Revista EDUCA UMCH*, (09), 35-64. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/31/27>
- Gómez-Márquez, L. (2013). Aprendizaje situado, una alternativa para responder a los retos educativos de hoy. *DOCERE*, 27-29. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2321/2154>
- Gómez, J., Molina, A. y Ontoria, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Nárcea Ediciones. Madrid, 1999. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3GOMEZ-Juan-MOLINA-RUBIO-Ana-ONTORIA-PENA-Antonio-cap-10.pdf>
- González-González, C. (2012). Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>
- González-Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010
- Hernández, J. y Díaz, M. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educanda*. Puebla: Grupo Gráfico.
- Huesca, O., Serrano, C. y Martínez, R. (2015). Los nuevos retos y demandas de la educación “desarrollo de competencias”. *Atenas*, 3(31), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207001.pdf>

- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32(3). <https://es.scribd.com/document/201211620/EL-APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROBLEMAS-pdf>
- Leiva-Bonilla, J. C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>
- López, A. (1998). El estudio de casos como técnica didáctica. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M. y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-29. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- López-Cuachayo, M. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México. *Tiempo de educar*, 9(18), 199-232. <https://www.redalyc.org/pdf/barr311/31111811003.pdf>
- Maldonado-Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6, 129-138. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>
- Medina-Nicolalde, M. y Tapia-Calvopiña, M. (2017). El Aprendizaje Basado En Proyectos Una Oportunidad Para Trabajar Interdisciplinariamente (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 14(46), 236-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>
- Mendoza-Orellana, E. (2009). *Temas básicos de la pedagogía*. Cuenca: Universidad de Cuenca.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2017). *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005380.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Todos conformamos la comunidad educativa*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/TODOS-CONFORMAMOS-LA-COMUNIDAD-EDUCATIVA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Instructivo para la evaluación estudiantil*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Instructivo-para-evaluacion-de-los-aprendizajes-Sierra-y-Amazonia-2020-2021.pdf>
- Molina, R. (1995). La evaluación como praxis pedagógica. *Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*, 43 (1), 26-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/31181/31224>
- Morales-Bueno, P. y Landa-Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/574/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf?sequence=1&isAllo>
- Mora-Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Morocho, I. (2011). *Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación de acuerdo a los indicadores esenciales de evaluación según la reforma curricular del 2010, en el área de ciencias naturales, para los niños de cuarto año de básica de la escuela Manuel Utreras Gómez del recinto Chilchil, de la parroquia Chontamarca del cantón y provincia del Cañar, en el periodo lectivo 2011-2012*. [Trabajo de titulación-Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1454/12/UPS-CT002294.pdf>

- Muñoz-Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13(23),158-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, (341), 99-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165128>
- Ñeco-Quiñones, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H7VD93Q4-FNQ6Z3-XH7/el_rol_del_maestro_en_un_esquema_pedagogico_constructivista.pdf
- Orozco-Jutorán, M. (2006) La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En Varela, M. J. (ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. https://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
- Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz-Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Paz-Penagos, H. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Revista educación en ingeniería*, 1-13. <https://educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/55/46>

- Pérez-Morales, J. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>
- Pérez-Salazar, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa Revista de Divulgación*, (8)
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a55564e652dea613b15c150/1515542096177/Articulo+aprendizaje+situado.pdf>
- Poot-Delgado, C. A. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>.
- Rodríguez-González, M. (2003). La evaluación. *Revista de la Universidad Autónoma del Carmen*, 1-5.
<http://www.repositorio.unacar.mx/jspui/bitstream/1030620191/103/1/acalan27-EVALUACION.pdf>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24),30-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Salgado-Schoelly, M. (2018). *Cartografía del concepto “aprendizaje situado”*. [Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias, Universidad Mexicana].
<https://maruschoelly.files.wordpress.com/2014/03/cartografia-aprendizaje-situado-articulo-tesis.pdf>
- Sánchez, M. y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, (24), 55-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>
- Sánchez-Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>

- Seda-Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 22(1), 105-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032105>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Método del Caso*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Toledo-Morales, P. y Sánchez-García, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 429-449. <https://idus.us.es/handle/11441/86870>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2), 20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Vallejo-Ruiz, M. y Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- Vall-Sánchez, C., Gil-González, C., Asens-Bona, C., Fresno-Manrique, M., Isach-Roca, S., Moreno-Pamplona, S., Sancho-Subirats, N., Algar-Rodríguez, M., Carbonero-Romero, M., Sierra-Gómez, M., Camacho-Vicente, E., Ruiz-Caparrós, B. y Segovia-Gimeno, N. (2018). Creando puentes familia-escuela a través de habilidades parentales. Una experiencia de aprendizaje situado. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (48), 96-110. <http://ambitsaaf.cat/login?source=%2Farticle%2Fview%2F26%2F18>
- Vázquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas* [Trabajo de grado previo a la titulación, Universidad Internacional de Rioja, España]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-rue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez-Méndez, C. (2007). El Ministerio de Educación cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.

http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf

Vera-Rojas, M. (2015). Reformas educativas en Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 4(8), 17-34.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360>

Vergara-Ríos, G. y Cuentas-Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>

Vidal, M., Febles, P. y Estrada, V. (2007). Mapas conceptuales. *Educación Médica Superior*, 21(3), 1-11. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n3/ems11307.pdf>

Viera-Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Villavicencio, R. y Uribe, R. (2017). Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. *Congreso nacional de investigación educativa*, 8(10), 1-11.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>

Villavicencio, L. M. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, 13(25), 43-60.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10566/11037>

Vives-Hurtado, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín virtual*, 5(11), 1-16. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140/138>

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García-Sevilla, C. Márquez, y E. Fajardo. *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Cooperativa Editorial Magisterio.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Como-aprenden-los-ninos.pdf>

Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661800>

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757006>

Zuleta-Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>