



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Educación General Básica

“LA EVALUACION AUTENTICA: UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciadas
en Educación General Básica.

Autoras:

Cintya Carolina López Quille

C.I. 0105323455

Correo electrónico: cintyalopezquille@gmail.com

Miryam Noemí Sumba Zhumi

C.I.0106909971

Correo electrónico: miry19977@gmail.com

Tutor:

Mgt. Freddy Patricio Cabrera Ortiz

C.I. 0102257177

Cuenca – Ecuador

22 de marzo de 2021



Resumen

El presente trabajo monográfico plantea el estudio de dos categorías de gran importancia en el ámbito educativo: la evaluación auténtica y el aprendizaje significativo. En donde se pretende demostrar bibliográficamente que la evaluación auténtica es una alternativa para generar aprendizajes significativos. Para lo cual, se analizará en un primer momento las consideraciones generales de la evaluación educativa para posteriormente seguir con el análisis de la conceptualización, ventajas e instrumentos que contribuyen al desarrollo de la evaluación auténtica. En un segundo instante, se caracterizará la conceptualización, importancia y las condiciones para generar aprendizajes significativos. Finalmente, a partir del análisis de las categorías antes mencionadas, se establecerá su relación para determinar la importancia y las ventajas de evaluar durante todo el proceso de forma auténtica y significativa. Este análisis se realizará desde un posicionamiento constructivista partiendo de nociones y conceptos provenientes de autores y teorías constructivistas como la de Frida Díaz Barriga y Pedro Ahumada, así mismo se analizaron producciones monográficas, estudios de campo, etc. Para este estudio se utilizaron bases digitales, artículos académicos, libros, etc. Concluyendo que la evaluación auténtica conjuntamente con el aprendizaje significativo permite construir aprendizajes más cercanos y reales al contexto de los estudiantes, además que a través de esta evaluación se tiene la posibilidad de valorar el desempeño de los estudiantes en la solución de problemas ligados a su experiencia o conocimientos previos por lo cual, al final de todo el proceso educativo el estudiante otorga significado a los aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación educativa. Evaluación auténtica. Aprendizaje significativo. Enfoque constructivista.



Abstract

This monographic work proposes the study of two categories of great importance in the educational field: authentic evaluation and meaningful learning. Where to bibliographically demonstrate that authentic evaluation is an alternative to generate meaningful learning. For which, the general considerations of educational evaluation will be analyzed at first and then continue with the analysis of the conceptualization, advantages and what to use in the development of the authentic evaluation. In a second instant, the conceptualization, importance and conditions to generate meaningful learning will be characterized. Finally, from the analysis of the aforementioned categories, you will establish their relationship to determine the importance and advantages of evaluating throughout the process in an authentic and meaningful way. This analysis will be carried out from a constructivist position based on notions and concepts from constructivist authors and theories such as Frida Diaz Barriga and Pedro Ahumada, as well as monographic productions, field studies, etc. For this study, digital databases, academic articles, books, etc. were used. Concluding that the authentic evaluation continuously with the meaningful learning allows to build learning closer and more real to the context of the students, in addition to that through this evaluation it is possible to assess the performance of the students in solving problems related to their previous experience or knowledge, therefore, at the end of the entire educational process, the student gives meaning to the learning.

Keywords: Educational evaluation. Authentic evaluation. Meaningful learning. Constructivist approach.



Índice de Contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimiento	11
Agradecimiento	12
Dedicatoria	13
Dedicatoria	14
Introducción	15
Antecedentes	18
Consideraciones Generales	23
Capítulo I	25
La Evaluación Auténtica	25
1.1 Historia de la Evaluación Educativa	25
1.2 Conceptualización de la Evaluación Educativa	27
1.3 La Evaluación Educativa desde los Modelos Pedagógicos	27
1.3.1 <i>La Evaluación en el Modelo Pedagógico Tradicional</i>	28
1.3.2 <i>La Evaluación en el Modelo Pedagógico Conductista</i>	29
1.3.3 <i>La Evaluación en el Modelo Pedagógico Constructivista</i>	29
1.4 Un Acercamiento a la Evaluación Auténtica	31
1.5 Principios de la Evaluación Auténtica	32
1.5.1 <i>De la Continuidad y Permanencia de la Evaluación</i>	33
1.5.2 <i>Del Carácter Retroalimentador del Proceso Evaluativo</i>	33
1.5.3 <i>De los Roles de la Evaluación en el Proceso de Aprendizaje</i>	33
1.5.4 <i>De la Propiedad Consustancial del Proceso Evaluativo al Aprendizaje</i>	33
1.5.5 <i>De la Utilización de Nuevos Procedimientos de Evaluación</i>	34
1.6 Dimensiones de la Evaluación Auténtica	34
1.6.1 <i>Tarea</i>	34
1.6.2 <i>Contexto Físico</i>	35
1.6.3 <i>Contexto Social</i>	35
1.6.4 <i>Resultado o Forma de la Evaluación</i>	35
1.6.5 <i>Criterios y Estándares</i>	36
1.7 Ventajas de la Evaluación Auténtica	36
Capítulo II	38
El Aprendizaje Significativo	38
2.1 Generalidades	38



2.2 Definición de Aprendizaje Significativo	38
2.3 Condiciones para Generar Aprendizajes Significativos	39
2.4 Aprendizaje Mecánico y Aprendizaje Significativo	41
2.5 Tipos de Aprendizaje Significativo	42
2.5.1. <i>Aprendizaje de Representaciones</i>	42
2.5.2 <i>Aprendizaje de Conceptos</i>	42
2.5.3 <i>Aprendizaje de Proposiciones</i>	43
2.6 Fases del Aprendizaje Significativo	43
2.6.1 <i>Fase Inicial del Aprendizaje</i>	44
2.6.2 <i>Fase Intermedia del Aprendizaje.</i>	44
2.6.3 <i>Fase Terminal del Aprendizaje</i>	44
2.7 Importancia del Aprendizaje Significativo en la Adquisición del Conocimiento	45
Capítulo III	47
Relación entre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Significativo	47
3.1 Importancia de la Evaluación Auténtica en la Construcción de Aprendizajes Significativos	47
3.2 Relación entre los Instrumentos que Contribuyen a la Evaluación Auténtica y la Importancia en la Construcción de Aprendizajes Significativos	48
3.2.1 <i>Mapas Conceptuales</i>	48
3.2.2 <i>Diario de Clase</i>	50
3.2.3 <i>Registro Anecdótico</i>	51
3.2.4 <i>Lista de Control</i>	53
3.2.5 <i>Ensayo</i>	54
3.2.6 <i>Portafolio</i>	55
3.2.7 <i>Rúbrica</i>	56
3.3 Ventajas de la Evaluación Auténtica para la Construcción de Aprendizajes Significativos	58
3.4 Notas Precautorias sobre el Empleo de los Instrumentos de Evaluación Auténtica	60
Conclusiones	61
Recomendaciones	63
Referencias Bibliográficas	64



Índice de Tablas

Tabla 1. Ficha de registro anecdótico	51
Tabla 2. Ficha de lista de control	52
Tabla 3. Rúbrica de un ensayo	56



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Cintya Carolina López Quille en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "LA EVALUACION AUTENTICA: UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS", 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, 22 de marzo de 2021

Cintya Carolina López Quille

C.I: 010532345-5



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Miryam Noemí Sumba Zhumi en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “LA EVALUACION AUTENTICA: UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”, 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, 22 de marzo de 2021

Miryam Noemí Sumba Zhumi

C.I: 0106909971



Cláusula de Propiedad Intelectual

Cintya Carolina López Quille, autora del trabajo de titulación “LA EVALUACION AUTENTICA: UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 22 de marzo de 2021

Cintya Carolina López Quille

C.I: 010532345-5



Cláusula de Propiedad Intelectual

Miryam Noemí Sumba Zhumi, autora del trabajo de titulación “LA EVALUACION AUTENTICA: UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autoras.

Cuenca, 22 de marzo de 2021

Miryam Noemí Sumba Zhumi

C.I: 0106909971



Agradecimiento

Al concluir con una de las etapas más significativas de mi vida, donde implicó mucho esfuerzo y esmero, tengo que agradecer a las personas que me han apoyado en esta etapa de mi vida. A mis padres, principalmente a mi mamá por ser una de las primeras personas en creer y confiar en mí y brindarme todo su amor y apoyo para la culminación de mi carrera.

A mi querida amiga Miry por su esfuerzo, dedicación, compromiso y apoyo para el desarrollo de nuestro trabajo de titulación, así como su valiosa amistad.

Agradezco a la Universidad de Cuenca por permitirme formarme dentro de sus aulas y dejar una huella significativa en mi vida, además de la beca brindada para la culminación de mi carrera. De manera afectuosa al Mg. Freddy Cabrera, por guiarme con sus conocimientos y consejos para el desarrollo de este trabajo monográfico.

Finalmente, agradezco al Instituto de Fomento y Talento Humano por el apoyo económico brindado para el estudio de mi carrera universitaria.

Carolina López Quille.



Agradecimiento

Primero, agradezco a Dios por la vida y la oportunidad de cumplir esta meta. Agradezco también a las personas más importantes en mi vida que son mi padres y hermanos, por todo el apoyo que me brindan y por ser el pilar fundamental para cumplir mis sueños.

Un cordial y afectuoso agradecimiento a mi amiga Caro, por su compromiso, responsabilidad, empeño y apoyo en el desarrollo de nuestro trabajo y a lo largo de nuestra formación.

A la Universidad de Cuenca por la oportunidad de estudiar esta carrera, y a todos los docentes que han sido parte de mi formación profesional, gracias por compartir sus conocimientos y su compromiso por la educación. De una manera especial, al Mg. Freddy Cabrera por la guía en el desarrollo de este trabajo monográfico.

Finalmente, agradezco al Instituto de Fomento al Talento Humano por el apoyo económico brindado durante mis estudios en la carrera de EGB.

Miryam Sumba Zhumi



Dedicatoria

Este trabajo monográfico está dedicado principalmente a Dios y a la Virgen del Cisne por ser mi luz, mi guía y fortaleza para cumplir mis sueños. También va dedicado a mis padres, a mis papitos María y José que sé que desde el cielo guían cada uno de mis pasos y deben estar orgullosos por este logro que fue impulsado por ellos por verme triunfar y por todo su amor, perseverancia y lucha.

A mi madre Nelly por todo su amor y paciencia, por confiar en mí y apoyar todas mis metas y sueños que hoy se ven reflejados en un logro que lo conseguimos juntas. Por siempre estar para mí y caminar siempre a mi lado y nunca dejarme sola. Te amo mamita.

A mis pequeñas niñas a mi hija Jannah por llegar a mi vida a complementar mi felicidad con esa dulzura y amor y a mi Nico por ser mi inspiración, mi motor de lucha para cumplir cada una de mis metas. Este logro también es suyo mis niñas.

A mi hermana por su apoyo a lo largo de toda mi vida y por estar siempre para mí sobre todo en mi formación académica.

A Jorge por ser mi compañero de vida y mi apoyo incondicional gracias por confiar en mí y siempre impulsarme a ser cada día mejor.

Carolina López Quille.



Dedicatoria

Este trabajo monográfico está dedicado a mi hermana Cata, mi ángel del cielo porque gracias al recuerdo de su espíritu de alegría y perseverancia me siento motivada día a día para continuar con mis sueños.

A mis padres Alberto y Cristina por su confianza, amor y apoyo en todo momento, este logro es nuestro.

A mi hermano, por su amor y apoyo en todos los momentos de mi vida.

A mi pequeño Dani, quién con su alegría y cariño me motiva a seguir adelante.

A mis abuelitas por ser mi ejemplo de lucha y esfuerzo.

Miryam Sumba Zhumi



Introducción

La evaluación educativa desde el enfoque constructivista en el que se encuentra planteado en el Currículo Nacional del Ecuador, es un proceso que permite evidenciar el aprendizaje construido por el estudiante a través de actividades contextualizadas y reales, sin embargo, en la práctica educativa actual esta forma de enseñar es un desafío porque a pesar de que los docentes utilizan varios métodos y técnicas, algunos de ellos continúan educando con prácticas apegadas a un modelo tradicionalista, en la cual se le otorga al libro o al docente la verdad incuestionable, y donde el papel del estudiante es sólo memorizar contenidos.

De acuerdo con lo antes mencionado, se presenta a la evaluación auténtica como una alternativa a la evaluación tradicional. La evaluación auténtica es entendida como un proceso que permite valorar los aprendizajes construidos por el estudiante a través de su desempeño en la solución de problemas, en situaciones reales. Además, esta evaluación contribuye al uso activo de los conocimientos previos y experiencias del estudiante relacionándolas con el nuevo conocimiento favoreciendo a la construcción de aprendizajes significativos, donde el estudiante es el autor principal de su propio aprendizaje.

La presente monografía tiene como objetivo principal demostrar bibliográficamente que la evaluación auténtica es una alternativa para generar aprendizajes significativos. A fin de alcanzar este propósito se realiza una investigación bibliográfica basada en la búsqueda de información en diferentes fuentes como: artículos, libros, internet, etc., y su análisis. Donde las variables desarrolladas en el trabajo, parten de antecedentes sobre estudios de esta temática a nivel internacional, nacional y regional. Además, presenta unas consideraciones generales en donde se trata de tomar un posicionamiento conceptual, en este caso, constructivista sobre las dos categorías a estudiar, que servirán de guía en el desarrollo de este trabajo. A continuación, se detalla el trabajo monográfico distribuido en tres capítulos.

En el primer capítulo se busca cumplir con el objetivo de caracterizar la evaluación auténtica como una alternativa de evaluación dentro del proceso educativo. Se inicia de manera general con la definición e historia de la evaluación educativa. Así también, se caracteriza a la evaluación desde los modelos pedagógicos, que a partir de una visión constructivista se propone la evaluación auténtica. Para realizar un acercamiento a la evaluación auténtica se desarrolla su concepto, principios, dimensiones y ventajas, resaltando que al emplear la evaluación auténtica en el aula de clase se debe disminuir la evaluación de forma estandarizada para enfrentar a los estudiantes a situaciones complejas que les demande un esfuerzo cognitivo en situaciones de



trabajo reales o cercanas a su realidad que se les permita razonar, tomar decisiones, resolver situaciones conflicto por medio de instrumentos donde se plasman sus conocimientos que en el futuro se verán reflejados como competencias profesionales en el contexto real de trabajo.

En el segundo capítulo, se busca cumplir con el objetivo de comprender los aspectos fundamentales del aprendizaje significativo. Se desarrolla la definición de aprendizaje significativo y se caracteriza las tres condiciones necesarias para su construcción, como es el reconocer e identificar que los estudiantes poseen conocimientos y experiencias previas, además de estar motivados y tener una actitud receptiva por aprender, donde se requiere que el material que vaya a ser empleado por parte del docente en el aprendizaje sea potencialmente significativo y relacionable con su estructura de conocimiento. Es así que para analizar y entender más a fondo este término se compara al aprendizaje mecánico con el aprendizaje significativo, con el propósito de reconocer que un aprendizaje puede partir de ser mecánico, pero transformarse en un aprendizaje significativo, además de diferenciarlos y tomar un posicionamiento frente al aprendizaje.

El aprendizaje significativo es desarrollado en tres etapas donde el estudiante progresivamente y por medio de diversas estrategias, debe internalizar la nueva información y relacionarla con los conocimientos pre existentes en la estructura cognitiva, dando significatividad al nuevo aprendizaje. De esta manera, el estudiante puede aplicar de forma autónoma el conocimiento en cualquier situación que se le presente en su vida cotidiana. Para finalizar este capítulo, se presenta la importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento como una forma de reflejar la relevancia de este aprendizaje en el proceso educativo constructivista, y donde el docente debe desempeñar adecuadamente su rol para que el estudiante pueda asimilar el conocimiento y este sea potencialmente significativo, lo cual contribuye a la comprensión de una gran variedad de situaciones o problemas y los pueda enfrentar y asimilar, logrando así aprendizajes significativos para su vida cotidiana.

Finalmente, en el tercer capítulo, se busca cumplir con el objetivo de determinar cómo la evaluación auténtica incide en el logro de la significatividad de los aprendizajes. Donde se relacionan estas dos variables con la finalidad de reflejar cómo incide la evaluación auténtica en la construcción de aprendizajes significativos, se presenta el análisis de su importancia y las ventajas que tiene esta evaluación para otorgar significado a lo que el estudiante aprende. Además, se relaciona al empleo adecuado de los instrumentos de evaluación con su aporte a la construcción de aprendizajes significados y por último se analizan unas notas precautorias sobre



el desafío de siempre emplear los instrumentos de la evaluación auténtica de los aprendizajes.

Este trabajo monográfico concluye con la importancia de reflexionar sobre la búsqueda y la práctica de una educación constructivista. También reconoce la necesidad de emplear instrumentos de evaluación auténtica para el desarrollo de competencias y habilidades. Además, se refleja la relevancia de construir aprendizajes significativos que más adelante serán aplicados en otras situaciones. Finalmente se concluyó que, las dos categorías están estrechamente relacionadas y aportan a que el estudiante construya su propio aprendizaje de forma real y contextualiza logrando un desempeño significativo en otros ámbitos de su vida.



Antecedentes

Para el desarrollo de la presente monografía, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre producciones de conocimiento que se encuentren relacionados a las dos categorías de estudio: la evaluación auténtica y el aprendizaje significativo a nivel internacional, nacional y local. A continuación, se van a describir algunos de los estudios teóricos y empíricos relevados, tomando como criterios de análisis, el lugar de producción, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y el aporte que pueden brindar para el presente trabajo.

Entre los estudios teóricos, Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014) en su estudio monográfico “La evaluación auténtica de los procesos educativos” realizado en la Universidad de Murcia, España, analizan y reflexionan sobre la viabilidad de evaluar auténticamente en las instituciones educativas, destacan que para definir cómo se va a evaluar se debe considerar el propósito y el contenido de la disciplina, por lo que es necesario utilizar distintas técnicas e instrumentos para alcanzar el objetivo planteado y construir el aprendizaje. Este trabajo aporta con características y principios para el diseño de tareas y evaluaciones auténticas. Además, presenta a la evaluación auténtica como un enfoque alternativo a la evaluación tradicionalista.

Brown (2015) en su investigación “La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender” realizada en la Universidad de Valencia, España, caracteriza a la evaluación auténtica y destaca los beneficios que aporta a través de ejemplos. Además, menciona que la evaluación auténtica evalúa la participación y el desempeño de los estudiantes en el proceso de construcción de aprendizajes, la aplicación de lo aprendido en contextos reales, y analiza la importancia de retroalimentar de forma individual a los estudiantes. Este trabajo permite entender de una manera general la evaluación auténtica, y analizar sus ventajas y limitaciones al aplicarlos en el proceso educativo.

Salazar-Ascencio (2018) en su publicación “Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuestas y desafíos en el aula”, realizado en la Universidad de la Frontera, Chile, se basa en el enfoque cognitivo de Ausubel para realizar una propuesta de implementación de la evaluación del aprendizaje significativo en el quehacer docente, destacando la importancia de que los docentes estén capacitados sobre los instrumentos de evaluación que van a emplear en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y que utilicen instrumentos nuevos y contextualizados, promoviendo el aprendizaje significativo. A partir de lo cual, se genera un enfoque integral que incorpore la autoevaluación y la coevaluación,



permitiendo generar del aprendizaje significativo una herramienta curricular sólida, que no se va a enfocar solo en obtener resultados de aprendizaje sino en analizar su proceso.

Entre los estudios empíricos a nivel internacional, Gallo-Restrepo (2014) en su trabajo de maestría “La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación de competencias” realiza una investigación relacionada con los procesos evaluativos con un enfoque auténtico en el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa la Gabriela de Bello en Medellín, donde diseña una propuesta basada en problemas auténticos y sus posibles soluciones pretendiendo llegar a generar cambios de perspectivas tanto en los estudiantes como en los docentes, en cuanto a los procesos evaluativos. Dentro de la investigación resalta que una de las tareas más complejas para los docentes es enfrentarse a una evaluación que deje de lado el obtener una calificación final, y que evalúe los procesos de aprendizaje del estudiante. Se enfatiza que en la evaluación auténtica se consideran conocimientos previos, actividades contextualizadas y centradas en los estudiantes y diversos procedimientos para evaluar. Además, en esta evaluación se desarrollan competencias para la resolución de problemas en la vida cotidiana. Este trabajo destaca la importancia de desvincular el resultado de la educación a pruebas estandarizadas, y otorgar mayor significatividad a la evaluación durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Monteagudo-Fernández (2014) en su tesis doctoral “Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia” proponen averiguar de forma empírica la evaluación utilizada por los docentes de geografía e historia de 4to de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región Murcia, España. Para el desarrollo de este estudio se describieron las prácticas evaluativas utilizadas, el análisis del currículo y las planificaciones del docente, y la percepción de docentes e inspectores sobre la evaluación en las aulas de clase. A partir de los resultados, se concluyó que la evaluación está mediatizada por normas legislativas que influyen en el proceso de aprendizaje. Se observa que el quehacer pedagógico del docente no ha variado con los años, aún se sigue utilizando la memorización y no se trabaja el desarrollo de competencias. Este estudio permite analizar la percepción y el uso de prácticas evaluativas tradicionales en el aula de clase, por lo que presenta y caracteriza teóricamente una propuesta alternativa: la evaluación auténtica.

Buitrago-Ramírez, Cabezas-Landeros, Castillo-Urrego, Moyano-Nieto y Pinzón-Tovar (2018) en su investigación “Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas” buscan transformar las prácticas pedagógicas tradicionalistas e



implementar una propuesta de evaluación auténtica en el aula. Ese estudio se realizó en la Institución Educativa Departamental “Pompilio Martínez”, en Colombia. La metodología utilizada fue la observación, análisis y reflexión de las prácticas escolares, el registro en diarios de campo y entrevistas a miembros de la comunidad educativa. Concluyen que los estudiantes al realizar tareas auténticas, trabajos en grupo, al autoevaluarse, adquieren mayor responsabilidad, autonomía y autorregulación de su propio aprendizaje. Además, evaluar auténticamente proporciona al docente insumos para la toma de decisiones acerca de la planificación, estrategias de enseñanza, instrumentos y evaluación que puede utilizar. Este trabajo identifica y transforma prácticas tradicionalistas, y aporta una propuesta de evaluación auténtica que evalúa durante todo el proceso las habilidades de los estudiantes.

Guzmán de la Cruz y Ortiz-Díaz (2019) en su tesis “La evaluación auténtica como una alternativa para mejorar el rendimiento académico: estudio exploratorio” proponen analizar la evaluación auténtica como una alternativa para mejorar el rendimiento académico. Este estudio se desarrolló en la Institución Educativa Distrital La Victoria, en Colombia a través de un enfoque descriptivo y con la aplicación de una entrevista a una muestra de estudiantes y docentes del establecimiento educativo. Concluyen que en la Institución se evalúa cuantitativamente y de forma sumativa, y ante esto, proponen que se debe planificar los contenidos curriculares, la metodología y las estrategias de clase para evaluar de forma pertinente las competencias desarrolladas. Además, mencionan que la evaluación auténtica permite realizar un seguimiento a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual contribuye a la toma de decisiones para mejorar el proceso educativo. Este trabajo aporta con la caracterización, importancia e instrumentos de la evaluación auténtica, lo que permite reflexionar acerca de su utilidad para evaluar los aprendizajes.

A nivel nacional, Vaca-Cisneros (2015) en su trabajo de maestría “Diseño de una estrategia de evaluación auténtica en el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en preparatoria de la educación general básica” proponen determinar una estrategia de evaluación auténtica para el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. En este estudio se analizó las prácticas evaluativas no actualizadas en la Unidad Educativa de la Inmaculada en Ambato, por lo que se aplicaron encuestas a docentes y fichas de observación a estudiantes para obtención de información. Se concluye que en la Institución educativa no se están utilizando técnicas e instrumentos innovadores, y no se evalúan las destrezas en su totalidad por lo que se recomienda utilizar instrumentos de evaluación diversos y pertinentes, contextualizados al estudiante, con la finalidad de construir aprendizajes significativos y el desarrollo continuo



profesional del docente. Este trabajo permite reflexionar acerca de la problemática presente al evaluar los aprendizajes y conocer la importancia de utilizar instrumentos diversos y auténticos al momento de evaluar.

Roya (2016) en su tesis de grado “Concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje en la carrera de pedagogía de la UPS sede Quito, desde la percepción de los docentes”, propone identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la carrera de pedagogía. Este estudio se realizó a través de la aplicación de una encuesta para conocer la percepción que tienen los docentes sobre evaluación educativa, se analizaron los resultados basándose en tres variables: al realismo de las tareas, a la identidad profesional y la significatividad de la evaluación. Los resultados obtenidos evidencian desde la perspectiva docente un alto nivel de autenticidad de la evaluación en las prácticas educativas. Se concluyó que las actividades planteadas para evaluar son realistas y contextualizadas, que se utilizan aún dos tipos de evaluación, una dentro de las tareas áulicas y otra de carácter sumativa para cumplir con las obligaciones administrativas, y que se puede mejorar la significatividad de la evaluación si se cuenta con la participación de otros actores de la comunidad educativa.

A nivel local, Arias-Espinoza y Carchi-Ramón (2014) en su trabajo de grado “La evaluación de destrezas con criterio de desempeño como generadoras de aprendizajes significativos en la actualización y fortalecimiento de la reforma curricular ecuatoriana de educación general básica”, realizado en la Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, tiene como objetivo conocer cómo los componentes de la evaluación en el aula ayudan a conseguir un aprendizaje significativo a través de la evaluación de destrezas con criterio de desempeño. Destaca la importancia de la educación orientada al desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes, y la identifica como una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las autoras recalcan que es necesario que se evalúe durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de otorgar sentido y significado a lo que se aprende, relacionando los conocimientos previos con los nuevos para aplicarlos en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Carangui-León y Gualoto-Meza (2019) en su monografía de grado “la evaluación educativa y su relación con la calidad educativa” realizada en la Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, destacan que la evaluación educativa debe analizar aspectos claves como los valores que generalmente no son evidenciados ya que se prioriza la eficacia que tiene la institución educativa o en su caso el sistema educativo basándose en pruebas objetivas limitándose a la medición. Además, recalcan que la calidad educativa en el



país está enmarcada bajo un enfoque de derechos, es por ello que es necesario dejar de lado la evaluación que está direccionada hacia un enfoque centrado en obtener una mejor economía en el país.

Basándose en las producciones expuestas anteriormente, no hemos encontrado un estudio que relacione las categorías de evaluación auténtica y aprendizaje significativo, por lo cual, nuestro aporte es analizar estas categorías y evidenciar la importancia de esta evaluación para lograr la significatividad de los aprendizajes, con la finalidad de aportar a la reflexión de la relación existente entre ellas, con miras al mejoramiento de la educación de nuestro país.



Consideraciones Generales

El objetivo de esta monografía es demostrar bibliográficamente que la evaluación auténtica es una alternativa para generar aprendizajes significativos. Por ello, es necesario tomar un posicionamiento conceptual sobre las dos categorías a estudiar, que servirán de guía en el desarrollo de este trabajo.

El término evaluación es polisémico, responde al tiempo y al contexto en el que se lo analiza. Aparece en el campo empresarial y es utilizado para “medir” de manera cuantitativa los resultados de la producción. En el ámbito educativo la evaluación responde al modelo pedagógico que se esté desarrollando en el proceso educativo. Tradicionalmente la evaluación ha sido relacionada con el significado de “medir” los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje (Casanova, 1998). De acuerdo con el posicionamiento pedagógico constructivista, evaluar no es lo mismo que calificar o medir, es un proceso que no solo evalúa los aprendizajes de los educandos, sino que se fundamenta en aspectos como la participación y desempeño del estudiante, el rol de mediador del docente, la construcción de aprendizajes significativos (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010).

En relación con lo comentado anteriormente, entenderemos a la evaluación desde una visión constructivista que la define como un proceso integrador y continuo que favorece a la autorregulación del aprendizaje, en la cual el estudiante se involucra a través de su participación, motivación, competencias, etc., en las actividades que realiza, lo que le permite reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades otorgándole sentido y significativo a su aprendizaje. Además, se basa en la obtención de información, en la formulación de juicios y en la toma de decisiones que favorecen a la retroalimentación de los logros de aprendizajes no alcanzados por los estudiantes y al análisis de la metodología de enseñanza utilizada por el docente (Álvarez-Valdivia, 2009; Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010; Díaz-Barriga, 2005; Rosales, 2014).

En este sentido, para el desarrollo del presente trabajo, abordaremos la propuesta de evaluación auténtica, la cual según Díaz-Barriga (2005) es una alternativa a la evaluación tradicional de los aprendizajes, que busca un cambio en la forma de evaluar de lápiz y papel. La autora se posiciona en un enfoque experimental y situado de la educación, en la que los estudiantes tienen que ser capaces de utilizar su conocimiento en otros ámbitos de su vida cotidiana y desempeñar un rol significativo que refleje su proceso de participación, comprensión y aprendizaje.



Con respecto al aprendizaje significativo, abordaremos nuestra investigación con base en la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien considera que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva como las ideas y experiencias previas, y su relación con la nueva información. En la misma línea, nos sumamos al entendimiento de varios autores quienes mencionan que ningún estudiante empieza su aprendizaje desde cero, por lo que es necesario vincular los conocimientos previos con la nueva información, la finalidad es construir un aprendizaje significativo y que sea aplicado en otros ámbitos de su vida cotidiana (Moreira, 2005a; Rodríguez-Palmero, 2011).

Desde este entendimiento, en el presente trabajo pretendemos precisar el aporte de la evaluación auténtica en la construcción de aprendizaje significativos, definiendo al estudiante como un sujeto activo que construye su propio aprendizaje mediante actividades que requieran utilizar sus experiencias e ideas propias, para analizar, sintetizar, comprender, reflexionar, resolver problemas, entre otros. Esta evaluación valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se centra más en los procesos que en los resultados, en donde los estudiantes tienen que ser capaces de utilizar su conocimiento aprendido en otros ámbitos de su vida cotidiana y desempeñar un rol significativo que refleje su proceso de participación, comprensión y aprendizaje.



Capítulo I

La Evaluación Auténtica

Este capítulo inicia con la definición e historia de la evaluación educativa y la evaluación desde los modelos pedagógicos como un campo más general del cual, dentro de una visión constructivista, se propone la evaluación auténtica. Para conocer y entender sobre la evaluación auténtica donde se aborda su concepto, características, ventajas, limitaciones y estrategias e instrumentos partiendo desde las primeras prácticas evaluadoras en el ámbito educativo hasta lo que se conoce hoy en día sobre los cambios importantes en las formas de entender a la evaluación, en los contextos educativos actuales.

1.1 Historia de la Evaluación Educativa

En el año 388-387 a.C., en una academia fundada por Platón, se enseñaba las ciencias, las matemáticas, la física, entre otros., basadas en una argumentación racional. Se aplicaron cuestionarios que permitían medir el aprendizaje, sin embargo, no se centraron en evaluar los procesos o sus resultados. (Alcaraz, 2015; Monzón-Trozón, 2015). En el siglo II (a.C.), en la antigua China se empezó a generar un interés por evaluar, se seleccionaron a funcionarios públicos a través de exámenes orales para la ocupación de determinados cargos. (Alcaraz, 2015; Carlino, 1999; Monzón-Trozón, 2015). Este examen recompensaba el esfuerzo y el rendimiento, permitiendo hasta al ciudadano más humilde que pueda convertirse en miembro de la elite gobernante (Judges, 1971).

No se mencionan cambios en la historia de la evaluación educativa, hasta el siglo XVII donde se presenta a la evaluación como un componente sustancial de la didáctica. El pedagogo Comenio, plantea que la evaluación es entendida como la aplicación de exámenes a los estudiantes en cada clase, una vez al mes, al final del trimestre y al finalizar el curso (Konstantinov citado por Gil-Álvarez, Morales-Cruz y Meza-Salvatierra, 2017). A finales del siglo XVIII e inicio del siglo XIX empieza a desarrollarse en Europa y Estados Unidos la evaluación educativa de forma práctica. Aparece el pedagogo ruso Konstantin Dimitrievich, quien expone sus críticas a los maestros por la forma de comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos, menciona que los maestros se esfuerzan para que la mayoría de sus alumnos sepan de la materia más no en el proceso para llegar a esos conocimientos (Varea citado por Gil-Álvarez et.al., 2017).



Los autores mencionados anteriormente recalcan el uso de la evaluación solamente para obtener una calificación acerca del rendimiento escolar de sus estudiantes, sin evaluar el proceso que siguen para generar nuevos aprendizajes. Los docentes transmiten información para que los estudiantes lo memoricen y lo apliquen en pruebas estandarizadas.

En el siglo XIX se fundan las bases para el establecimiento de un modelo de evaluación en la escuela tradicional. En Estados Unidos, en 1845 Horace Man, dirigió un test de rendimiento para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes (Carlino, 1999). Con el paso del tiempo, durante el siglo XX en los años 1930-1957 aparece la evaluación educativa de la mano de Tyler quien en su modelo teórico describe a la educación como un proceso en el que se distinguen los objetivos, las experiencias de aprendizaje, y enfatiza que la evaluación debe fundamentarse en comprobar si han alcanzado los objetivos planteados al compararlos con los resultados obtenidos (Carlino, 1999; Gil-Álvarez et al., 2017; Morales-Artero, 2001). En 1965, el estado federal de los Estados Unidos invierte dinero para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, con la finalidad de que se realicen investigaciones educativas y se actualicen los contenidos curriculares, especialmente en aspectos relacionados con la ciencia, tecnología e idiomas (Carlino, 1999).

En esta década de los 60, en Estados Unidos y Europa se crea el pensamiento de la teoría del capital humano, el cual relaciona la inversión en educación y su rendimiento, es decir, que se espera que los resultados económicos obtenidos sean mayores a la inversión inicial. A partir de la década de los 70 se relaciona a la evaluación con procesos constructivistas. En las últimas décadas, se empieza a contemplar a la evaluación como orientadora y formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual busca el desarrollo cognitivo y personal de los sujetos que se educan. En el contexto latinoamericano, en los años 80 y 90 se empiezan a generar reformas educativas, con cambios en los contenidos curriculares, prácticas pedagógicas y la evaluación, la cual se convierte en un proceso para dar seguimiento a la calidad educativa que se desarrolla en las instituciones educativas. (Carlino, 1999; Hernández citado por Mora-Vargas, 2004).

El significado del término evaluación ha cambiado a lo largo de la historia, la cual ha sido cuestionada por su definición relacionada a “medir” los conocimientos de los estudiantes, sin embargo, con el paso del tiempo esta expresión se ha adentrado en el campo didáctico permitiendo modificar su significado. De acuerdo con los modelos actuales, la evaluación desde un modelo pedagógico constructivista es considerada una parte primordial del proceso educativo que no se centra solo en la obtención de resultados, sino en el proceso que sigue el



estudiante para aprender. Por lo general, en las instituciones educativas no se refleja el significado de evaluación antes mencionado porque se continúan utilizando prácticas tradicionalistas que no contribuyen a la construcción significativa del aprendizaje, y esto nos permite analizar y reflexionar sobre la importancia de utilizar una evaluación alternativa y auténtica en el proceso educativo que responda a las necesidades actuales de la sociedad.

1.2 Conceptualización de la Evaluación Educativa

El término evaluar está presente en varios contextos cotidianos, cuando partiendo de un punto de vista, se analiza y cuestiona sus acciones para tomar decisiones (Cappellletti, 2004). El ser humano en los distintos aspectos de la vida constantemente evalúa, por ejemplo, cuando “valora las características y posibilidades de unos productos del mercado con respecto a otros; al atribuirle adjetivos a personas, situaciones o cosas a partir de la impresión que da, etc.” (Alcaraz, 2015). De diferente manera y de una forma más sistemática, se evalúa en los ámbitos profesionales como la medicina, la justicia, el periodismo, la administración, la educación, entre otros., en este caso se analizará la evaluación en el contexto educativo.

Evaluar en términos generales es un proceso que busca información con base en ciertos criterios para valorar, estimar, calificar, cuantificar el objeto evaluado, lo que permite emitir juicios de valor y tomar decisiones (Lavilla-Cerdán, 2011; Oropeza-López, 2005; Rosales, 2014). La evaluación educativa desde una concepción constructivista, se asume como una valoración y regulación del proceso de aprendizaje, el cual es participativo, cooperativo integral y flexible. Considera el contexto, la realidad, los conocimientos previos, los nuevos aprendizajes, el interés, las necesidades, del estudiante para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso educativo, retroalimentar y lograr la consecución de los objetivos planteados (Fernández, 2017; Figueroa-Rojas, 2015).

1.3 La Evaluación Educativa desde los Modelos Pedagógicos

Cuando hablamos de evaluación educativa, en los estudiantes surgen ideas asociadas a la acreditación, estimación cualitativa o cuantitativa de los aprendizajes. La forma en la que se evalúa a los estudiantes responde a un determinado modelo pedagógico, donde, para efecto de nuestro estudio, nos centraremos en el análisis de estos tres: tradicional, conductista y constructivista, y cada uno ellos tienen una forma distinta de concebir el rol del estudiante y del docente, la metodología, los recursos y la evaluación. El modelo pedagógico es “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, (...) y sirve para



organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la Pedagogía” (Flórez-Ochoa, 1999, p. 3). A continuación, se va a realizar un análisis sobre las características a la que responde la evaluación, según el modelo pedagógico en el que se encuentre.

1.3.1 La Evaluación en el Modelo Pedagógico Tradicional

El tradicionalismo es un modelo pedagógico que le otorga al maestro el papel principal dentro del proceso educativo. El docente transmite los contenidos a desarrollar de manera expositiva, exige disciplina y obediencia, mientras que el alumno es sólo un receptor de información, memoriza y repite lo que aprendió en la clase (Flórez-Ochoa, 1999). Se evidencia que la relación entre estos dos actores educativos es vertical, el docente expone y trasfiere la información mientras que el alumno solo recepta de manera pasiva el contenido y lo replica.

Este modelo pedagógico tiene un carácter instruccional, porque se centra en la enseñanza de contenidos cognoscitivos dejando a un lado la dimensión formativa. Se busca moldear al ser humano como el “hombre ideal” el cual se encuentra reflejado en el maestro (Flórez-Ochoa, 1999; Marcano y Reyes, 2007; Mendoza-Orellana, 2009). Además, los docentes no plantean actividades en donde los estudiantes desarrollen sus habilidades y puedan poner en juego lo aprendido (Parra, 2017).

La evaluación tradicionalista casi siempre es utilizada al final de la unidad y del año lectivo para observar en qué medida los alumnos aprendieron, y decidir si pasan al siguiente año. En estas evaluaciones los estudiantes reproducen los contenidos transmitidos en clase o adquiridos por la información del texto (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, en el modelo tradicional la relación alumno-profesor es vertical pues la metodología empleada por el docente es la trasmisión de conocimientos de forma expositiva mientras que el alumno es un receptor de información. En la evaluación, los alumnos tienen que reproducir de memoria los contenidos adquiridos y esto va a reflejar su rendimiento y esfuerzo durante el periodo escolar. En la práctica educativa se ha podido evidenciar en las distintas instituciones educativas, se ha constatado que en algunos casos se siguen observando características de una evaluación tradicionalista, donde se evalúa al estudiante a través de lecciones, pruebas y exámenes, evidenciándose preguntas que requieren de la memorización de conceptos. Además, los estudiantes deben resolver problemas que no son contextualizados a su realidad y no ponen en juegos sus experiencias previas.



1.3.2 La Evaluación en el Modelo Pedagógico Conductista

En el modelo pedagógico conductista, es necesario contar con una planificación y programación del proceso de enseñanza (Flórez-Ochoa, 1999). El conductismo posee una concepción asociacionista, que crea conocimiento al relacionar ideas previas de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta). El aprendizaje no es duradero por lo que requiere ser reforzado constantemente a través de la memoria y la repetición, esto como garantía para aprender y obtener un mejor rendimiento donde se aplican refuerzos oportunos (Leiva, 2015; Parra, 2017).

En este modelo, el docente transmite los saberes técnicos de una forma entendible a los alumnos para que sean capaces de ejecutar lo aprendido modificando su conducta. Los alumnos tienen que “saber hacer” lo aprendido, cumpliendo con los objetivos planteados y reflejados en los resultados de aprendizaje deseados (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009).

La evaluación conductista es entendida como un proceso que busca cumplir objetivos previamente propuestos. Busca medir la efectividad y la eficacia; la efectividad considera acciones para comprobar y verificar si los objetivos programados han sido alcanzados por los alumnos y la eficacia, constata si los alumnos ejecutan los saberes aprendidos (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009). Por medio de la evaluación se establecen juicios de valor, donde los estudiantes son evaluados a través de sus conductas, las cuales son visibles, cuantificables y reflejan el resultado de su aprendizaje (Carlino, 1999).

El modelo conductista considera al profesor como un programador y transmisor de información y al alumno como el ejecutor de esa información. La metodología es la de control y refuerzo del “saber hacer” de los alumnos a través de la modificación de su comportamiento. La evaluación sigue siendo mecánica y evalúa los conocimientos técnicos y observables que el alumno ha adquirido. En el sistema educativo actual, se continúan observando estas prácticas conductistas al momento de evaluar porque se mide y califica el resultado y no se considera el proceso. Además, el resultado es valorado con relación a los objetivos planteados.

1.3.3 La Evaluación en el Modelo Pedagógico Constructivista

El modelo pedagógico constructivista plantea que el estudiante es quien construye su propio conocimiento a través de la guía del docente. Este desempeña un papel fundamental dentro de este modelo, es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes. El docente



promueve una atmósfera de respeto mutuo y de autoconfianza, donde reduce su nivel de autoridad y concibe el error como una oportunidad de aprendizaje (Parra, 2017).

El verdadero aprendizaje humano se basa en la relación entre la estructura mental que posee el estudiante (conocimientos previos) y los conocimientos nuevos construidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flórez-Ochoa, 1999; Hernández-Requena, 2008; Marcano y Reyes, 2007; Mendoza-Orellana, 2009). El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, constantemente reconstruye sus saberes, es un sujeto activo de su propio aprendizaje cuando manipula, explora, descubre e investiga (Coll citado por Agama-Sarabia y Crespo-Knopfler, 2016).

La evaluación constructivista contribuye a potencializar las capacidades de los estudiantes, se centra en evaluar al estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación busca que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y los apliquen en su vida cotidiana respondiendo a sus intereses y necesidades. Durante el desarrollo de esta evaluación tanto docentes como estudiantes pueden reflexionar sobre las acciones que se están llevando a cabo en el ámbito educativo e identificar las debilidades para mejorar (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza- Orellana, 2009).

El modelo constructivista considera al estudiante como un sujeto activo del proceso educativo, quien construye su propio aprendizaje a través de la guía proporcionada por el docente. La metodología es dinámica puesto que se emplean estrategias para investigar, crear, descubrir, participar, etc., en actividades que contribuyan a la construcción de conocimientos significativos para los estudiantes. La evaluación responde al proceso de enseñanza-aprendizaje, evalúa habilidades y competencias adquiridas. Actualmente y en algunos casos, si se observa la práctica evaluativa constructivista porque se evalúa el proceso en general y no sólo el resultado o producto final. Además, se utilizan nuevas técnicas e instrumentos aparte del libro, las cuáles permiten a los estudiantes investigar, sintetizar, reflexionar, analizar, etc.

Se han caracterizado tres modelos pedagógicos: tradicional, conductista y constructivista, para el desarrollo de esta investigación se va a centrar en la evaluación auténtica del modelo constructivista, como una alternativa que aporta a la construcción de aprendizajes significativos que sean aplicados por los estudiantes en su vida cotidiana y que evidencie su formación integral.



1.4 Un Acercamiento a la Evaluación Auténtica

“Las corrientes constructivistas, conciben a la evaluación como un proceso que permite recopilar la información utilizando métodos cualitativos, técnicas e instrumentos, que permiten una visión más globalizada y real de lo que ocurre en el aula” (Robles-Altamirano y Muñoz-Chenche, 2015, p.3). A partir de lo anteriormente mencionado, a fines de la década de los 80 nace la “Evaluación auténtica” como una forma constructivista de evaluar, cuya finalidad se encuentra en la búsqueda de experiencias reales del estudiante con relación a los aprendizajes construidos en las distintas asignaturas. Se evalúa el desempeño de los estudiantes tomando en cuenta todo su proceso de aprendizaje, sus logros, su motivación, etc., y no solo los resultados. (Ahumada, 2005; Córdoba, 2013).

La autora Díaz-Barriga (2005) realiza un acercamiento a la evaluación auténtica desde la perspectiva situada, donde enfatiza la importancia de la relación entre el proceso de enseñanza y evaluación. Basándose en que la evaluación auténtica evalúe aprendizajes contextualizados, además se enfoca en el desempeño del estudiante, es decir, esta evaluación requiere que los estudiantes resuelvan actividades o situaciones reales usando sus conocimientos previos, el conocimiento nuevo y las habilidades desarrolladas durante todo el proceso. El estudiante debe mostrar un desempeño significativo en el mundo real, el cual evidencie los aprendizajes construidos durante todo el proceso educativo.

La evaluación auténtica es una herramienta del proceso educativo que busca evaluar competencias en situaciones reales o a través de simulaciones situadas. Esta evaluación deja de ser un fin en sí misma al no estar enfocada en los resultados, sino es un medio para dar un seguimiento a que las estrategias educativas elegidas por el docente sean pertinentes y que el estudiante se apropie significativamente de saberes relevantes. En este sentido, la evaluación auténtica, está definida en oposición a la evaluación tradicional, a la que se atribuye algunos de los problemas que aquejan a la práctica educativa que no identifica el verdadero aprendizaje (Drago, 2017; Monereo, 2003; Pérez-Rendón, 2014).

La evaluación auténtica se centra “en procesos más que en resultados (...) el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje y por ende utiliza la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal” (Ahumada, 2005, p. 12). Esta evaluación le exige al estudiante pensar creativamente y desafiar su propio proceso de aprendizaje, además, se ve reflejado en los resultados de



aprendizaje siendo estos significativos y concretos según el nivel de competencias perseguidas, reflejados en las tareas que los estudiantes realicen (Brown, 2015).

En esta línea de definiciones la evaluación auténtica, también ha sido considerada como una alternativa didáctica que busca evaluar lo que se hace, identificando la relación entre la parte conceptual y la procedimental; así como la conexión entre la enseñanza y la evaluación para la aplicación de los aprendizajes en diferentes contextos, tomando en cuenta los intereses y los conocimientos previos de los educandos (Díaz-Barriga, 2005; Drago, 2017; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

La evaluación va a ser un vehículo valioso para el aprendizaje, es por ello que requiere que sea auténtica y realista, que las tareas y actividades se ejecuten con ejemplos reales y contextualizados en donde los estudiantes puedan participar activamente en la construcción del aprendizaje y desarrolle competencias que pueda aplicar en su vida cotidiana. (Brown, 2015).

En relación con lo anterior, Ahumada (2005) destaca que la evaluación auténtica se basa en principios constructivistas del aprendizaje, recalcando la necesidad de reconocer y recoger los conocimientos previos de los estudiantes para que lo enlacen con los nuevos, con la finalidad de que generen su propia significatividad sobre el nuevo conocimiento. Se reconoce que los educandos poseen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y el desarrollo del pensamiento divergente el cual es resultado de la crítica y la creatividad.

Varios autores coinciden en conceptualizar a la evaluación auténtica como una modalidad o alternativa de evaluación de una forma constructivista, donde se considera al estudiante el centro del proceso educativo, es él quien investiga, crea, aprende, desarrolla habilidades y competencias que le servirán en su vida cotidiana, y se considera al docente como un mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. La evaluación auténtica considera las experiencias y el contexto en el que se forman los estudiantes, destaca la importancia de evaluar durante todo el proceso educativo, lo cual contribuye a la construcción de aprendizajes significativos.

1.5 Principios de la Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica se basa en algunos principios vivenciales que sirven de referencia a los docentes de aula para su ejecución en la práctica. Según Ahumada (2005) considera cinco principios que van acorde a esta propuesta evaluativa.



1.5.1 De la Continuidad y Permanencia de la Evaluación

La evaluación auténtica constituye una parte natural e integral de la enseñanza y del aprendizaje, que se desarrolla cuando el estudiante realiza una actividad determinada, no es un aspecto apartado del proceso educativo, sino es parte de él. Los procesos evaluativos deben estar caracterizados por su permanencia y continuidad durante todo el proceso, es decir, se debe evaluar lo que se enseña y no considerar a las pruebas o preguntas orales como una forma de “evaluar” los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2005).

1.5.2 Del Carácter Retroalimentador del Proceso Evaluativo

El proceso evaluativo desde una concepción constructivista tiene como objetivo analizar el progreso del estudiante en la construcción de aprendizajes que parten de sus conocimientos previos. Esto le permite al docente observar, reflexionar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, reconociendo al error como una forma de aprender sin que los estudiantes sean sancionados y de detectar las debilidades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, contribuye a la retroalimentación de los aprendizajes y permite reforzar aquellos conocimientos que no son claros para los estudiantes y alcanzar el conocimiento propuesto (Ahumada, 2005; Condemarín y Medina, 2000; Díaz-Barriga, 2005; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

1.5.3 De los Roles de la Evaluación en el Proceso de Aprendizaje

El proceso evaluativo destaca tres roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje que son diagnóstico, formativo y sumativo cada uno con distintas características. Este proceso centrado en la construcción de aprendizajes significativos enfatiza el rol diagnóstico, donde se recogen los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes como base de su aprendizaje; y el rol formativo, en el que se construyen los nuevos aprendizajes. Se le atribuye menor importancia al rol sumativo puesto que es considerado como una forma de evidenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Ahumada, 2005).

1.5.4 De la Propiedad Consustancial del Proceso Evaluativo al Aprendizaje

La evaluación auténtica permite evidenciar el logro de aprendizajes significativos alcanzados por los estudiantes durante el proceso educativo, por lo que es fundamental



mantener unidos los procesos de aprendizaje y evaluación, ya que los dos aportan a mejorar la calidad de los aprendizajes. Además, estos dos procesos se encuentran relacionados entre sí porque la evaluación se encuentra enfocada hacia la construcción de aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas y no solo a recordar información al final de un tema (Ahumada, 2005; Condemarín y Medina, 2000; Díaz-Barriga, 2005; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

1.5.5 De la Utilización de Nuevos Procedimientos de Evaluación

Para la ejecución de la evaluación auténtica constructivista, es necesario abandonar procedimientos tradicionalistas como las pruebas orales o escritas. Es necesario reconocer que las técnicas e instrumentos son un proceso de evaluación constructivista que evalúan los aprendizajes y competencias, a través de actividades que consideren contextos reales y significativos. Las técnicas e instrumentos que se está usando para identificar los logros de aprendizaje son los mapas, el portafolio, disertaciones, ensayos, investigaciones, entrevistas, etc., (Ahumada, 2005; Condemarín y Medina, 2000).

Estos cinco principios mencionados anteriormente, son una base para comprender el proceso evaluativo auténtico, el cual debe guardar relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la retroalimentación del contenido que no esté claro e innovar con técnicas e instrumentos nuevos, que permitan evaluar los conocimientos, las habilidades y las competencias desarrolladas y no solo los conocimientos a través de pruebas.

1.6 Dimensiones de la Evaluación Auténtica

Para un mayor entendimiento sobre la evaluación auténtica, en este apartado se menciona a los autores Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) quienes plantean cinco dimensiones que ayudan a comprender la noción de autenticidad en la evaluación, entre ellas se encuentran:

1.6.1 Tarea

Gulikers et al., (2004) mencionan que “Una tarea auténtica es una tarea problema que confronta al estudiante con actividades que también se realizan en la práctica profesional” (p.6), es decir, la tarea debe tener significado y relación con situaciones reales de los alumnos, de tal forma que se preparen y aprendan a través de actividades contextualizadas que contribuyan a su desenvolvimiento en otros aspectos de la vida cotidiana (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín,



2014). Además, el estudiante para la resolución de tareas auténticas integra habilidades, actitudes y conocimientos, lo cual contribuye a otorgar sentido y significado al proceso de evaluación que esté desarrollando. (Kirschner, Martens y Strijbos citado por Gulikers et al., 2004).

1.6.2 Contexto Físico

Otra dimensión de la evaluación auténtica es el contexto físico, el cual “(...) debe reflejar la manera en que el conocimiento, habilidades y actitudes se utilizarán en la práctica profesional” (Gulikers, etc al., 2004, p. 7). Es decir, establecer el lugar y las condiciones que más se asemeje al ámbito profesional para ejecutar el proceso evaluativo, en el cual se utilicen materiales, y espacios reales y contextualizados a cada situación (Gulikers et al., 2004; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

1.6.3 Contexto Social

En la evaluación auténtica es sustancial considerar el contexto social, el cual reconoce la presencia de procesos sociales en la vida cotidiana. Es necesario planificar y ejecutar un proceso de evaluación cercano a la realidad, es decir, que el estudiante sea evaluado pertinentemente de forma individual o colaborativa dependiendo de la situación que se presente (Gulikers et al., 2004; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

1.6.4 Resultado o Forma de la Evaluación

El proceso evaluativo genera un resultado de evaluación, el cual es analizado y calificado en función de ciertos criterios de evaluación. El resultado o forma auténtica de evaluación tiene cuatro características, el primero es que el estudiante pueda utilizar su producto final en la vida cotidiana, la segunda característica es que en el producto se evidencien las competencias adquiridas, la tercera es que debido a que no siempre es posible demostrar las competencias desarrolladas en su solo producto se planteen tareas e indicadores de evaluación adicionales y finalmente que el estudiante pueda presentar a otras personas el producto construido en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Darling-Hammond y Snyder citados por Gulikers et al., 2004; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).



1.6.5 Criterios y Estándares

En una evaluación auténtica es importante definir los criterios y estándares de evaluación con los cuales se valorará el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los criterios de evaluación son requerimientos que guían el aprendizaje y el proceso evaluativo, mientras que los estándares de calidad son el nivel de desempeño que se espera que alcancen los estudiantes. Los criterios y estándares deben estar enfocados hacia el desarrollo de competencias contextualizadas y aplicables en situaciones reales de la vida cotidiana (Gulikers et al., 2004; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

Las cinco dimensiones antes mencionadas: la tarea, el contexto físico, el contexto social, el resultado o forma de evaluación, y los criterios y estándares de evaluación permiten comprender la autenticidad que caracteriza a esta evaluación alternativa a la tradicionalista. Todos estos elementos se relacionan entre sí, y constituyen un todo que permite planificar y ejecutar en situaciones reales un proceso evaluativo que valore no sólo los conocimientos de los estudiantes sino también las competencias desarrolladas.

1.7 Ventajas de la Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica enfoca su valoración en la evaluación cualitativa destacando ciertas ventajas de evaluar auténticamente el proceso de aprendizaje según como lo menciona Díaz-Barriga (2005) y Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín (2014):

- Permite confrontar el aprendizaje usando criterios del mundo real con el manejo y solución de problemas; los roles desempeñados, las formas de relación y colaboración entre pares, entre otros.
- Permite exponer modelos de trabajos de excelencia que evidencian los estándares deseados.
- Propone la importancia de consensuar con los estudiantes, otros docentes e incluso los representantes de los estudiantes los criterios de evaluación planteados por el docente.
- Aumenta las oportunidades para examinar, reflexionar y mejorar el trabajo propio.
- Consiste en una evaluación amplia, ofrece diversas formas de demostrar y documentar lo aprendido, permitiendo mejorar el desempeño mostrado por los dos actores educativos, sin reducirse a una mera aplicación y calificación de pruebas.



- Los estudiantes autorregulan su aprendizaje y reflexionan acerca de sus fortalezas y debilidades recurriendo a diversos apoyos para fortalecerlos.
- Se brinda una retroalimentación a los estudiantes acerca de sus logros de aprendizaje, así como a los docentes con respecto a su forma de enseñar y a las situaciones didácticas que proponen.
- Permite que los estudiantes se autoevalúen constantemente en su actuar cotidiano de la misma forma en la que lo harían en contextos de la vida real.

En conclusión, la evaluación auténtica tiene numerosas ventajas que responden a los planteamientos de la educación actual, por lo cual es necesario analizar, y ejecutar una práctica educativa constructivista que contribuya a la formación integral de los estudiantes.



Capítulo II

El Aprendizaje Significativo

En este capítulo, se presentan algunas generalidades y definiciones con el propósito de comprender de una manera más clara el aprendizaje significativo. También se describen las condiciones adecuadas que se deben tener en cuenta para que se produzcan estos aprendizajes y se compara mediante sus características el aprendizaje mecánico con el aprendizaje significativo. Además, se describen los tipos, las fases y su importancia en la adquisición del conocimiento.

2.1 Generalidades

Para entender la teoría del aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel y otros autores, es necesario resaltar que anteriormente el término aprendizaje estaba relacionado con la modificación de la conducta, comprendido dentro del modelo conductista. Situándonos desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso en el cual se produce un cambio en el significado de la experiencia (Ausubel, 1983).

En 1963, Ausubel en el desarrollo de la monografía “The Psychology of Meaningful Verbal Learning” intenta por primera vez explicar la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo, el cual es presentado como opuesto al aprendizaje repetitivo (Coll y Solé, 2001; Rodríguez-Palmero, 2008). El aprendizaje significativo es planteado como una teoría psicológica que analiza los procesos de adquisición y construcción del conocimiento que utiliza el estudiante en el aula de clase (Rodríguez-Palmero, 2008). Desde esa perspectiva, este aprendizaje se enfoca en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la labor docente, en los factores que influyen en la construcción de los conocimientos, en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1983).

2.2 Definición de Aprendizaje Significativo

Según Ausubel (1983) “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 2). El término “no arbitrario” hace referencia a que el nuevo conocimiento no se relaciona con cualquier idea, sino que esta debe ser relevante y estar presente en la estructura cognitiva (Moreira, 2012). El aprendizaje significativo es un proceso en el cual se evidencia la importancia de otorgar significado a la nueva información a través de la relación con las ideas



relevantes presentes en la estructura cognitiva (Moreira, 2005a; Moreira, 2005b), es decir, relacionar lo que el estudiante ya conoce, como, las experiencias e ideas previas, con el nuevo conocimiento con la finalidad de atribuir significado a los aprendizajes construidos.

En la misma línea, es fundamental mencionar que, en el proceso de construcción de aprendizajes significativos, se relaciona el conocimiento ya existente con el nuevo, por lo tanto, los dos se modifican (Moreira, 2005b). El estudiante reestructura activamente las ideas, conceptos, datos, experiencias, entre otros aspectos que ya conoce y que están presentes en su estructura cognitiva, la cual se vuelve más sólida y diferenciada al atribuir significado al nuevo conocimiento formado durante el proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Moreira, 2005a; Moreira, 2005b). Como se puede evidenciar, no se trata de asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo requiere analizar, modificar y mejorar los conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva mediante la relación con el nuevo conocimiento (Coll y Solé, 2001).

El estudiante en el proceso de reestructuración de los conocimientos previos presentes en la estructura cognitiva, es un sujeto activo que organiza lo que ya conoce y procesa la nueva información autorregulando su aprendizaje a través de su compromiso, responsabilidad y motivación frente a las tareas. El estudiante autorregula su propio aprendizaje durante todo el proceso educativo ya que establece relaciones, toma decisiones, realiza tareas, construye aprendizajes y reflexiona sobre los resultados obtenidos, es decir, se evalúa (Álvarez-Valdivia, 2009; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Por tal motivo, el estudiante participa y puede retroalimentar su aprendizaje con la finalidad de mejorar y otorgarle significado a lo que aprende.

Como se ha mencionado anteriormente, para construir aprendizajes significativos se debe relacionar la nueva información con los conocimientos previos relevantes existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Para lo cual, es importante que los conocimientos previos interiorizados hayan sido comprendidos por los estudiantes de tal forma que se pueda establecer relaciones entre ellos. Esto va a permitir atribuir significado al nuevo conocimiento, y por lo tanto autorregular el proceso de construcción de aprendizajes significativos.

2.3 Condiciones para Generar Aprendizajes Significativos

Con la finalidad de crear un adecuado proceso de construcción de aprendizajes significativos se requiere cumplir ciertas condiciones: la primera condición es que el material sea



potencialmente significativo y la segunda condición es la actitud que manifiesta el estudiante por aprender (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Para que el material sea potencialmente significativo se requiere que posea significado lógico, esto se refiere a que lo que se presente se enlace de una forma natural y organizada en la estructura cognitiva de la persona. Además, dentro de esta condición, es necesario que el material considere las ideas previas para relacionarlas con las nuevas, por lo cual es conveniente que el estudiante tenga conocimientos previos relevantes, ya que, sin ellos, aunque el material sea adecuado y significativo poco será lo que el aprendizaje logre (Carriazo-Salcedo, 2009; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Entonces que el material presentado sea comprendido y organizado en la mente, es potencialmente significativo.

Con relación a la segunda condición, es necesario que para la construcción de aprendizajes significativos el estudiante tenga una buena actitud y disposición por aprender, esto va a reflejar procesos y resultados exitosos. Sin embargo, si se presenta la situación de que el estudiante no está motivado o su nivel de madurez cognitiva no está lista, los contenidos van a ser memorizados y los resultados serán meramente mecánicos y sin significado para su vida. (Ausubel et al., 1976; Carriazo-Salcedo, 2009; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Es así como Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) resaltan dos aspectos importantes, el primero es que resulta fundamental que el docente comprenda el desarrollo adecuado de los procesos motivacionales y afectivos implícitos al aprendizaje de los estudiantes e identifique y reconozca estrategias propicias para su aplicación en clases. El segundo es reconocer las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que atraviesan los estudiantes.

Es así que las condiciones necesarias para alcanzar aprendizajes significativos, con respecto al material, no debe ser dado al pie de la letra sino relacionarse de forma intencional con lo que ya conoce el estudiante, además debe estar adecuadamente estructurado y tener significado lógico, es decir, que la estructura interna debe estar organizada y dar lugar a la construcción de significados. También, se requiere contar con la predisposición y la actitud positiva del niño por aprender, reconocer la naturaleza para la adquisición de significados como un fenómeno natural dentro de su estructura cognoscitiva que valora los conocimientos previos que tiene, por ello se destaca la necesidad de que el material que vaya a ser empleado en el aprendizaje debe variar de acuerdo con la edad del niño y a su madurez cognitiva. Es ahí donde el docente



desempeña un rol primordial en la construcción de aprendizajes significativos reflejado esto en cómo está dispuesto, capacitado y motivado para satisfacer estas condiciones.

2.4 Aprendizaje Mecánico y Aprendizaje Significativo

El aprendizaje mecánico se produce cuando el nuevo conocimiento es interiorizado arbitrariamente y de forma literal en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, no se relaciona con los conocimientos pre existentes en la estructura cognitiva. Además, está caracterizado por ser memorístico, y es utilizado en el proceso educativo para aprender fórmulas, números, en otros aspectos, y usualmente también al momento de evaluar a través de pruebas y exámenes. Por el contrario, como se ha mencionado anteriormente en la definición del aprendizaje significativo, este se produce al relacionar la nueva información con un conocimiento previo relevante presente en la estructura cognitiva, esta interacción es sustancial y no arbitraria. Es un proceso que se orienta a la comprensión e interiorización significativa de un nuevo aprendizaje (Ausubel, 1983; Moreira, 2012).

A partir de la descripción realizada, el aprendizaje mecánico y significativo tienen características que los diferencian. Ausubel (1983) “no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje” (p. 3), es decir, en las prácticas educativas los estudiantes pueden iniciar en un aprendizaje mecánico y luego construir un significativo, pero esto va a depender de ciertas condiciones como el interés por aprender, presencia de conocimientos relevantes en la estructura cognitiva, guía del docente, entre otros. Además, es conveniente recordar que el aprendizaje significativo es un proceso que requiere de situaciones en las cuales se relacione la teoría con la práctica (Ausubel, 1983; Moreira, 2012).

Dentro de las prácticas, se ha observado que en ciertas aulas predominan los aprendizajes mecánicos, es decir, los estudiantes tenían que memorizar los contenidos revisados para rendir pruebas y lecciones. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la importancia de que el estudiante construya aprendizajes significativos en su proceso de formación, en el cual, comprenda e interiorice el conocimiento formado a través de la relación con sus conocimientos previos y pueda utilizarlos en su vida cotidiana.



2.5 Tipos de Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo tiene tres tipos de aprendizaje que describen la relación de la nueva información con los conocimientos previos presentes en la estructura cognitiva del estudiante, entre ellos se encuentran:

2.5.1. *Aprendizaje de Representaciones*

Este tipo de aprendizaje es básico y de él dependen los demás tipos. Según como lo destaca Carriazo-Salcedo (2009) “consiste en la adquisición de símbolos (generalmente palabras) y sus significados, es decir, lo que representan las nuevas palabras para el aprendiz” (p. 11). El aprendizaje representacional ocurre cuando el estudiante representa a través de símbolos, determinados objetos y situaciones, y lo relaciona con lo que ya conoce, es decir, lo que está presente en su estructura cognitiva. De esta forma el símbolo significa lo que el modelo de referencia previo representa (Ausubel et al., 1976; Ausubel, 1983; Moreira, 2012; Rodríguez-Palmero, 2008).

Por ejemplo, el aprendizaje de la palabra “pelota” se produce cuando el niño le atribuye significado a lo que ese término representa, que sería a la pelota que conoce o está percibiendo en ese momento. (Ausubel, 1983). Es decir, el aprendizaje de representaciones ocurre cuando asocia el símbolo, en este caso la palabra pelota, con el objeto que representa y que está presente en su estructura cognitiva, atribuyéndole significado.

2.5.2 *Aprendizaje de Conceptos*

El aprendizaje de conceptos ocurre cuando el estudiante reconoce características o criterios comunes en la representación de objetos y designa a todo ese grupo un determinado símbolo (Ausubel, 1983; Carriazo-Salcedo, 2009; Moreira, 2012). Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación, las características comunes entre los objetos que tienen el mismo símbolo son adquiridas a través de la experiencia, ya que, a través de la percepción y contacto con el objeto o situación, el estudiante realiza generalizaciones. En la asimilación, el estudiante amplía su vocabulario para definir un elemento al vincular y utilizar las ideas preexistentes en su estructura cognitiva (Ausubel, 1983; Rodríguez-Palmero, 2008).

En base al ejemplo anterior, en este tipo de aprendizaje el niño forma el concepto cultural de la palabra “pelota” al reconocer características comunes entre su pelota y las de otras



personas, y asimila este concepto a medida que amplía su vocabulario, es decir, a partir de los criterios que se definan, podrá distinguir colores y tamaños, reconociendo que se trata de una pelota cuando vea otras diferentes a las que conoce (Ausubel, 1983).

2.5.3 Aprendizaje de Propositiones

El aprendizaje de proposiciones va más allá de la representación de palabras, implica vincular varias ideas o frases para producir un nuevo significado (Ausubel et al., 1976; Ausubel, 1983; Moreira, 2012). Este significado que va ser internalizado por el estudiante a su estructura cognitiva, es general y no una suma de los significados de cada una de las palabras o frases que componen la proposición (Ausubel, 1983; Rodríguez-Palmero, 2008). Por tal motivo, la adquisición de proposiciones no depende únicamente de la comprensión de palabras, sino de la construcción del significado de la idea o frase (Carriazo-Salcedo, 2009).

Por ejemplo, el niño a partir de los conceptos de las siguientes palabras, pelota y felicidad puede formar la siguiente proposición: el jugar con la pelota provoca felicidad. Es decir, el aprendizaje de proposiciones se produce cuando internaliza a su estructura cognitiva el significado de la proposición formada y no, solamente el significado de cada una de las palabras que la conforman.

Como se ha descrito anteriormente estos tres tipos de aprendizaje significativo ocurre al relacionar símbolos, palabras y frases con conocimientos previos y experiencias que el estudiante posee en su estructura cognitiva. Por consiguiente, el niño continuamente está aprendiendo porque desde edades tempranas empieza a relacionar objetos que conoce y utiliza con sus respectivos nombres, es decir, forma palabras logrando así atribuir significado a lo que conoce, más adelante vincula ese significado formado a un grupo que poseen características similares, contribuyendo así a la construcción de conceptos y finalmente, a la formación de proposiciones que son ideas o frases con un significado general y no una suma de los significados de cada palabra.

2.6 Fases del Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo se construye en un proceso continuo. Como menciona Shuell (citado por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002) “el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva” (p. 43). Estas son:



2.6.1 Fase Inicial del Aprendizaje

En la fase inicial del aprendizaje significativo el estudiante percibe la información que recibe sin establecer ninguna relación, lo considera como una parte aislada. La memoriza utilizando su estructura cognitiva y procesa de manera general el nuevo aprendizaje, esto quiere decir que la idea es analizada a través de estrategias generales. La información internalizada es concreta y se relaciona con una situación específica. Finalmente, el estudiante construye de forma global lo que va a aprender, realiza comparaciones y suposiciones basadas en su experiencia (De López, 2006; Díaz- Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

2.6.2 Fase Intermedia del Aprendizaje.

En la fase intermedia del aprendizaje significativo el estudiante empieza a relacionar la nueva información considerada como una parte aislada y a construirla de forma progresiva a través de la reflexión en el esquema cognitivo. El conocimiento formado deja de ser concreto como en la fase inicial y se convierte en abstracto, lo cual contribuye a que el estudiante pueda utilizar el aprendizaje construido en otros contextos, no sólo en situaciones específicas. En esta fase se utilizan estrategias de organización y elaboración como, por ejemplo: preguntas, organizadores, mapas conceptuales, entre otros (De López, 2006; Díaz- Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

2.6.3 Fase Terminal del Aprendizaje

En la fase terminal del aprendizaje significativo el estudiante integra los conocimientos contruidos al esquema cognitivo, por lo cual, empieza a utilizarlos de forma inconsciente y sin mayor control del docente en cualquier situación. En esta fase se emplean estrategias de aprendizaje cooperativo como, por ejemplo: mesas redondas, discusiones grupales, aprendizaje basado en problemas y proyectos, simulaciones, juegos, entre otros (De López, 2006; Díaz- Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Es así como el aprendizaje significativo es desarrollado y construido en tres fases, en las cuales el estudiante de forma progresiva y mediante el uso de varias estrategias educativas, internaliza la nueva información y la relaciona con los conocimientos pre existentes en la estructura cognitiva, otorgándole significatividad al nuevo aprendizaje. De esta manera, puede aplicar de manera autónoma el conocimiento en cualquier situación que se le presente en su vida cotidiana.



2.7 Importancia del Aprendizaje Significativo en la Adquisición del Conocimiento

El aprendizaje significativo resulta muy importante en el desarrollo del proceso educativo, pues es el mecanismo humano quien permite adquirir, conservar y retener gran cantidad de información variada de cualquier área de conocimiento (Ausubel et al.1976; Rodríguez-Palmero, 2008). La eficacia de este aprendizaje se refleja en la forma en que se procesa y almacena la información pues gracias a sus condiciones de ser intencional y a la relación de los aprendizajes con la estructura cognitiva, el estudiante puede organizar e incorporar gran cantidad de información nueva, haciendo de esta última nuevos significados y conocimientos que serán empleados con facilidad en nuevos escenarios para el estudiante (Ausubel et al., 1976; Rodríguez- Palmero,2008).

Es por ello que dentro de la condición de intencionalidad, el mejor modo de aprovechar las ideas o experiencias previas en el procesamiento o internalización, es relacionarlas con las nuevas ideas de forma intencional para que sean significativas, pues si los conocimientos son presentados de manera arbitraria, la mente humana no podría internalizar ni almacenar eficazmente dichos contenidos porque el estudiante solo sería capaz de retener una cantidad limitada de material de conocimiento que le servirá en su vida futura (Ausubel et al., 1976).

Ausubel (1976) considera fundamental el rol que desempeña el docente dentro del aprendizaje significativo, pues al crear materiales potencialmente significativos, su labor se destaca al organizar todo el proceso educativo. En la misma línea Vergnaud (citado en Rodríguez- Palmero, 2008) resalta la importancia del rol del docente como un mediador ya que su tarea es ayudar a los estudiantes a desarrollar su repertorio de esquemas y representaciones, contribuyendo a que se enfrenten a situaciones cada vez más complejas o problemáticas (Rodríguez- Palmero, 2008).

Por lo tanto, de acuerdo con lo mencionado anteriormente el aprendizaje significativo es importante en el proceso educativo porque busca que el estudiante relacione en todo momento las experiencias y las ideas nuevas, es decir, el conocimiento previo que ha adquirido con anterioridad con la nueva información y la organice e internalice de tal forma que se interese por lo que está aprendiendo. Así también, es necesario que el docente desempeñe adecuadamente su labor dentro de este proceso, como el brindar las herramientas necesarias para que el niño interiorice el conocimiento y que sea potencialmente significativo para que



pueda comprender una gran variedad de situaciones o problemas, donde los enfrente y asimile, logrando de esta forma aprendizajes significativos para la vida cotidiana del estudiante.



Capítulo III

Relación entre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Significativo

En este capítulo se pretende explicar cómo incide la evaluación auténtica en la construcción de aprendizajes significativos, desde la descripción, comprensión y relación de estas variables presentadas en el capítulo uno y dos. Para lo cual se abordará los siguientes temas: Importancia de la evaluación auténtica en la construcción de aprendizajes significativos, relación entre los instrumentos que contribuyen a la evaluación auténtica y la importancia en la construcción de aprendizajes significativos, y las ventajas de la evaluación auténtica para la construcción de aprendizajes significativos.

3.1 Importancia de la Evaluación Auténtica en la Construcción de Aprendizajes Significativos

Desde un enfoque constructivista es importante destacar que la evaluación es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se desarrolla en un inicio de modo diagnóstica, en el proceso de manera formativa y al final de forma sumativa. Por tal motivo, con una visión auténtica, se pretende evaluar a través de su relación con las experiencias y el contexto, para que el estudiante construya aprendizajes significativos y pueda aplicarlos en otros ámbitos de su vida.

La evaluación auténtica es un proceso que busca evaluar aprendizajes contextualizados y vivenciales, en donde el estudiante relacione sus conocimientos previos o preexistentes, el nuevo conocimiento y las diferentes habilidades que se requieren para la resolución de problemas reales de acuerdo con lo que va aprendiendo (Díaz-Barriga, 2005). Para la evaluación auténtica es importante enlazar la experiencia del estudiante con situaciones reales y contextualizadas. De tal forma que la evaluación contribuya a la construcción de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias que el niño, a través de su participación activa, utilice en ámbitos personales, sociales y profesionales evidenciando un desempeño significativo en la práctica (Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

En la misma línea, es importante destacar que la evaluación auténtica de los aprendizajes contribuye a desarrollar la capacidad de autorregulación, la cual es entendida como un proceso activo reflejado por el estudiante en la manera de actuar frente a una tarea, la cual requiere de la participación, motivación, compromiso y de la consideración del contexto (Álvarez, 2009;



Pérez-Rendón, 2014). Además, esta evaluación ayuda a que el niño desarrolle procesos metacognitivos que le permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje favoreciendo su participación y desempeño en el proceso educativo.

En síntesis, como se mencionó anteriormente, la evaluación auténtica es importante porque permite que el niño, a través de procesos activos, relacione y considere su experiencia y contexto en la construcción de aprendizajes significativos. Esto, seguramente va a permitir que tenga un buen desempeño en lo que realice ya que va a reflejar lo aprendido. Además, es necesario mencionar que dentro de esta evaluación el estudiante tiene un rol activo en el ámbito educativo, quien, con la guía de su docente, puede construir su propio aprendizaje utilizando sus conocimientos previos, experiencias, su compromiso, las habilidades cognitivas y sociales.

3.2 Relación entre los Instrumentos que Contribuyen a la Evaluación Auténtica y la Importancia en la Construcción de Aprendizajes Significativos

Al relacionar la evaluación auténtica con el aprendizaje significativo surge la necesidad de identificar como los instrumentos que contribuyen a evaluar de manera auténtica llegan a ser significativos para los estudiantes. Además, se necesita analizar la importancia de diseñar instrumentos que permitan dar significado a los aprendizajes, donde no solo se piense en la asignación de una calificación sino en reconocer si el niño está aprendiendo, dejando de lado los exámenes tradicionales que reflejan una escasa información referente al proceso de aprendizaje.

3.2.1 Mapas Conceptuales

Los mapas conceptuales se destacan por ser una herramienta versátil que le permite tanto al docente como al estudiante hacer uso de la misma en el aula para sintetizar y jerarquizar conceptos claves e ideas principales acerca de un determinado tema (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Córdoba, 2013). Este instrumento empleado adecuadamente apoya a la construcción del conocimiento y facilita la relación de los nuevos conceptos con los conocimientos ya comprendidos, permitiendo construir aprendizajes significativos (Cañas y Novak, 2009).

Los mapas conceptuales son una alternativa que contribuye a la evaluación auténtica de contenidos relacionados a conceptos, principios, leyes, hechos, entre otros, en donde se necesita de la participación activa del niño para analizar y reforzar el nuevo conocimiento (Díaz-Barriga



y Hernández-Rojas, 2002; Córdoba, 2013). Para su elaboración es necesario que los estudiantes puedan comprender la información que va a ser utilizada; reconocer el tema central y los subtemas, además, organizarlos jerárquicamente, relacionar los conceptos adecuadamente y rotular según su nivel jerárquico, donde se proporcionan ejemplos claros que faciliten la comprensión y tener una visión general de todos los elementos reconociendo si se encuentra ubicada de manera lógica (Córdoba, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). También, se requiere la guía del docente ya que es quien proporciona la tarea y su forma de evaluarla basándose en ciertos criterios. Es conveniente mencionar que al momento de evaluar este instrumento el docente podría pedirle al estudiante que explique su mapa de modo escrito u oral con el propósito de que se obtenga mayor información y se pueda valorar de acuerdo con lo que ha aprendido, lo cual permite identificar si es necesario retroalimentar el conocimiento para la construcción de aprendizajes significativos (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Es así que los mapas conceptuales resultan ser una herramienta versátil que se pueden emplear en cualquier área del conocimiento y sobre cualquier tema. Además, el docente puede usar el mapa conceptual para presentar o introducir un tema como un organizador previo de contenidos que el alumno irá ampliando, de esta forma el estudiante podrá relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conceptos que se van a estudiar, creando significado a lo que va aprendiendo.

A manera de ejemplo, en una clase de ciencias naturales sobre “los animales vertebrados e invertebrados”, el docente enseña la temática a través de videos e imágenes y les pide a los estudiantes que a partir de su guía construyan en el proceso formativo un mapa conceptual, en donde plasman los conceptos que están aprendiendo relacionándolos con sus conocimientos previos y experiencias, dándole significado al nuevo aprendizaje. Es importante recalcar que este instrumento no debe ser solo utilizado para la asignación de calificaciones sino también como una valoración cualitativa del aprendizaje, lo cual permite que el docente observe las producciones e identifique las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes referentes al tema estudiado con la finalidad de retroalimentar. Para evaluar el mapa conceptual, es necesario definir criterios de evaluación claros y consensuados con los estudiantes para que la construcción y la valoración del mapa conceptual sea más sencilla.



3.2.2 *Diario de Clase*

El diario de clase es una herramienta importante de la evaluación auténtica porque contribuye a que el estudiante pueda analizar, identificar y reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje, mejorando su metacognición y el pensamiento crítico por medio de la reflexión. Esta herramienta permite que el niño por medio de sus propios procesos mentales, se cuestione frecuentemente sobre los contenidos que adquiere y los relacione con sus conocimientos previos para crear significados de acuerdo con lo que aprende (Bolívar citado por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Córdoba 2013; Zabalza citado por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Los estudiantes al elaborar su diario de clase deben reflexionar sobre su aprendizaje estableciendo conexiones entre sus conocimientos previos con los nuevos adquiridos en cada clase, otorgándole significatividad a lo que aprende. En el diario se debe evidenciar observaciones, reflexiones, interpretaciones, aplicaciones, explicaciones, preocupaciones, sentimientos, entre otros (Córdoba, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, p. 365). Es fundamental que el docente tenga acceso al diario, puesto que, al ser un instrumento de evaluación formativa, se requiere brindar un seguimiento constante con el propósito de retroalimentar el proceso de aprendizaje y es necesario que el estudiante esté consciente de cómo se va desarrollando su aprendizaje en cada clase (Córdoba, 2013).

La relación que se encuentra entre este instrumento con la evaluación y el aprendizaje significativo es que se le permite al estudiante situarse y cuestionarse acerca de lo que van aprendiendo, para ello se requiere que registre lo relevante de la clase, sus observaciones, reflexiones, interpretaciones, por ejemplo, las dudas que tiene acerca del aprendizaje, explicaciones y preocupaciones. Al cuestionar su aprendizaje a través de la reflexión y el registro en el diario se contribuye a desarrollar aprendizajes significativos, pues va discerniendo la información que recibe y reconoce su utilidad dentro de su contexto escolar como fuera del mismo. Este instrumento contribuye al docente para evaluar de manera formativa ya que puede constatar el proceso de aprendizaje del estudiante y retroalimentar las inquietudes existentes, de tal forma que se beneficie al aprendizaje de los estudiantes por medio de la reflexión y las experiencias vividas de los estudiantes, documentando y sintetizando su experiencia de aprendizaje, donde se recoge lo significativo sobre su aprendizaje.



3.2.3 Registro Anecdótico

El registro anecdótico es un informe donde se describen sucesos o acontecimientos relevantes dentro del proceso educativo como comportamientos, actitudes e intereses que permiten evaluar formativamente al estudiante e indagar sobre posibles soluciones. En este instrumento es necesario registrar hechos significativos, lo cual requiere recoger evidencias para identificar las necesidades o logros de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo (Alvarado-Cevallos, 2009; Díaz-Barriga y Hernández-Ascencio, 2002; Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013; Morocho-Espinoza, 2011).

En el registro anecdótico se debe reflejar de manera clara y concisa la descripción de lo ocurrido, así como interpretaciones sobre la significatividad del hecho y recomendaciones para su actuación ante dicho acontecimiento. Al utilizar el registro anecdótico en las aulas posibilita a que los estudiantes adquieran una visión más objetiva de los aprendizajes (Alvarado-Cevallos, 2009; DGDC, 2013). Es necesario que se tome en consideración de cuatro a cinco fichas de registros anecdóticos para hablar de avances ante determinadas situaciones que se han suscitado en el proceso educativo (Calle-Haro y Ochoa-Robles, 2015).

Es así como para DGDC (2013) dentro del registro anecdótico deben constar siete componentes:

- Fecha: día que se realiza.
- Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- Nombre del alumno: estudiantes o grupo.
- Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad están sujetos a evaluación.
- Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones personales.
- Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación; incluye por qué se considera relevante (p.27).

A continuación, se propone un ejemplo de un registro anecdótico:

Tabla 1. *Ficha de registro anecdótico*

Ficha para el registro anecdótico
<p>Fecha: <u>25-09-2020</u></p> <p>Hora: <u>07h30</u></p> <p>Nombre del alumno: <u>XXX</u></p> <p>Actividad evaluada: Problemas con sumas y restas</p> <p>Contexto de la observación: La actividad es desarrollada en el aula de clase, “juego de la tienda”.</p> <p>Descripción de lo observado: El niño realiza las operaciones matemáticas en una hoja para saber cuánto debe cobrar y cuánto debe dar de cambio. Se demora al hacer las operaciones matemáticas.</p> <p>Interpretación de lo observado: Al niño le hace falta dominar la agilidad mental para calcular, ya que en los diferentes contextos de su vida cotidiana va a ser necesario realizar las operaciones de manera mental.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020).

Dentro del ejemplo se puede resaltar que se evidencia el proceso de aprendizaje del estudiante mediante ejemplos de la vida cotidiana, donde usa las operaciones matemáticas para el juego, sin embargo de acuerdo con la evaluación realizada, necesita desarrollar su agilidad mental para resolver operaciones de forma más rápida, es por ello que el niño debe tener la apertura por aprender y el docente para fortalecer el aprendizaje que se encuentra un poco deficiente por medio de un seguimiento formativo de los y las estudiantes. Este instrumento nos ayuda a que los niños puedan evidenciar su desarrollo cognitivo, sus logros, intereses y reconocer las diferentes perspectivas, opiniones y posturas frente a una situación ocurrida en el aula, además que establezcan significados a lo que van aprendiendo. A partir de la literatura se resalta que, el registro del acontecimiento relevante, el docente debe analizar los resultados obtenidos, reflexionar, retroalimentar y registrar la situación en una especie de bitácora, lo cual ayuda a constatar el proceso de aprendizaje por el que han atravesado los estudiantes.



3.2.4 Lista de Control

La lista de control es un instrumento de evaluación, en donde se registra indicadores de logro que se pretende evaluar en los estudiantes, los cuales deben estar escritos de manera clara y coherente. De acuerdo con la lista de indicadores el docente registrará si cumple o no con lo establecido. Este instrumento de evaluación cualitativa y formativa permite identificar el desarrollo personal y académico de un número determinado de estudiantes o de todos en los trabajos realizados en su proceso de aprendizaje, lo cual va a favorecer a la construcción de aprendizajes significativos (Alvarado-Cevallos, 2009; Calle-Haro y Ochoa-Robles, 2015; DGDC, 2013).

Para la construcción de la lista de control, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) mencionan cuatro aspectos importantes: en primer lugar, se debe elaborar una lista con los aspectos más relevantes a observar, también se debe agregar errores típicos que se presentan en el desarrollo de tareas, además establecer un orden lógico de los aspectos a observar según la realización de las actividades y por último, presentar la lista de control.

A manera de ejemplo, en una clase de Matemáticas sobre operaciones combinadas, se elabora una lista de cotejo para valorar la participación de los estudiantes en la actividad de la “tienda” en donde aplican sumas y restas al comprar y vender productos que conocen en base a su experiencia. Es necesario recalcar que los indicadores deben tener conductas significativas para las competencias deseadas.

Tabla 2. Ficha de lista de control

Lista de control para la evaluación de la actividad de la “tienda”			
Indicadores	Si	No	Observaciones
Forman grupos y se organizan para participar de vendedores y compradores en la actividad de la “tienda”.			
Participa activamente en la actividad y se siente comprometido con el rol que ejerce.			



Relaciona los precios a partir de su experiencia en los productos que compra su familia con los productos presentes en la actividad.			
Realiza las operaciones mentalmente para cobrar o dar vuelto al momento de vender o comprar los productos.			
Realiza las operaciones matemáticas apoyándose en una hoja de trabajo.			
Solicita ayuda a sus compañeros para resolver las operaciones.			
Trabaja activamente en su grupo.			

Fuente: Elaboración propia (2020).

3.2.5 Ensayo

El ensayo es una producción escrita breve cuya finalidad es dar respuesta a una inquietud o una solución a un problema referente a un tema en particular, y en donde el estudiante demuestre sus habilidades cognitivas de razonamiento crítico, análisis y síntesis (DGDC, 2013; Sánchez-Alvarado y Orozco-Alvarado, 2019). Las preguntas y problemas deben ser abiertas, es por ello que no tienen una forma de resolverlo en específico, sin embargo, se requiere que las fuentes donde se investiga la información apoyen el posicionamiento del estudiante (Orozco-Alvarado, 2019).

El estudiante para elaborar un ensayo debe plantear un tema y asumir una postura al respecto, identificar al lector, buscar y seleccionar información relevante que ayuden a la parte escrita, redactar un primer borrador considerando las características de forma y contenido según como lo propone el docente, exponer sus ideas conjunto con las de los diversos autores, corregir la producción del primer borrador, editar y presentar al docente (Sánchez-Alvarado y Orozco-Alvarado, 2019).

Al utilizar este instrumento para una evaluación auténtica se contribuye a que el estudiante asuma una postura sobre un determinado tema y actúe de manera crítica, ya que el tema al estar dentro de su contexto cotidiano le permite tener un punto de vista y defenderlo con argumentos



fundamentados. Además, el ensayo le permite reflexionar sobre un tema o contenido específico e investigar en diversas fuentes para aportar con sus opiniones y mantener el interés del lector. Es así que el estudiante en la redacción de su ensayo hace uso de sus habilidades cognitivas de manera significativa y construye a través de la investigación, escritura y análisis aprendizajes significativos que le van a servir en otros ámbitos de su vida.

A manera de ejemplo, en una clase de Ciencias Naturales con el tema “La contaminación ambiental”, los estudiantes construyen su conocimiento en el aula con la guía del docente a través de la observación de videos y el diálogo sobre situaciones en el que exista contaminación observadas del contexto. Para reforzar este aprendizaje los estudiantes deben realizar un ensayo argumentativo sobre el tema de la contaminación ambiental, en el que consten los siguientes aspectos:

Para elaborar un ensayo se recomienda lo siguiente:

- Definir el tema y asumir una postura al respecto.
- Identificar la audiencia.
- Buscar y seleccionar fuentes confiables de información.
- Colocar un título creativo que llame la atención del lector.
- Redactar un párrafo introductorio en el cual se dé a conocer la preocupación sobre la temática puede ser con una afirmación, una cita o una pregunta dirigida al lector.
- Redactar dos párrafos de desarrollo en los cuáles expongan sus ideas personales y los fundamenten, complementen, contrasten con argumentos a través de autores.
- Redactar un párrafo de conclusión claro para el lector y que fortalezca su argumento.
- Presentar un borrador.
- Corregir el borrador del ensayo.
- Presentar.

3.2.6 Portafolio

“Los portafolios son usados para el aprendizaje, la evaluación, valoración y promoción, aunque su utilidad tenga mayor alcance” (Klenowski, 2005, p. 87). El portafolio es un instrumento que ayuda a evaluar de forma auténtica el proceso de educativo a través de la recopilación de tareas, pruebas, ensayos, dibujos, redacciones, entre otros, que el estudiante realice durante su formación estudiantil (Bravo-Arteaga y Fernández del Valle, 2000; Díaz-



Barriga, 2005), es decir, es la unión de múltiples trabajos que el estudiante ha sido capaz de construir significativamente en escenarios reales mediante su relación con los conocimientos previos.

La evaluación del portafolio permite observar productos tangibles que evidencian el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las tareas, refleja los logros y el avance de lo aprendido, y la relación entre la parte conceptual y práctica de las actividades específicas adaptadas a los objetivos planteados en cada área curricular, (Bravo-Arteaga y Fernández del Valle, 2000; Seda-Santana, 2002). Además, este instrumento ayuda al docente a reflexionar sobre la metodología y el papel que desempeña en el proceso de enseñanza, es decir, retroalimentar y mejorar la formación de acuerdo con los logros y las dificultades que presenten los estudiantes. (Díaz-Barriga, 2005; Pérez-Rendón, 2014).

Es así como el portafolio evidencia los aprendizajes construidos por los estudiantes y al mismo tiempo evalúa de forma cualitativa y formativa la participación y el trabajo desempeñado. Además, que permite que se dé la autoevaluación y la coevaluación, en la cual los estudiantes son quienes se atribuyen una nota un análisis del trabajo realizado (Córdoba, 2013).

3.2.7 Rúbrica

Las rúbricas de evaluación son un instrumento que contiene un conjunto de criterios, que permiten valorar el desempeño del estudiante, sus capacidades y actitudes frente a una o varias actividades (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Díaz- Barriga, 2005). La rúbrica tiene la finalidad de no solo evaluar el resultado sino también el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para la elaboración de la rúbrica se requiere que las dos partes intervengan tanto docentes como estudiantes pues ayuda a que los niños se comprometan a cumplir con las actividades propuestas.

La evaluación auténtica contribuye a que el personal docente y los estudiantes participen activamente en la realización de este instrumento a través de las variables a evaluar, desarrollando un espacio de retroalimentación y análisis del mejoramiento académico a lo largo del curso lectivo, donde los estudiantes identifiquen las fortalezas y debilidades que tienen y construyan aprendizajes significativos (Hernández y Moreno, 2007). Además, el uso de las rúbricas le permite al docente identificar la eficacia de las técnicas e instrumentos empleados para las diferentes actividades educativas (Hernández-Rivera, 2012). A partir de lo expuesto



anteriormente, la rúbrica es considerada como una herramienta de evaluación formativa y auténtica ya que al ser utilizada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, aporta a la construcción de aprendizajes significativos, donde tanto el docente como el estudiante pueden obtener resultados provechosos a partir de la retroalimentación que se da posterior a la entrega de los resultados obtenidos por los estudiantes. Es por ello que se presenta un ejemplo de una rúbrica de ensayo:

Tabla 3. *Rúbrica de un ensayo*

CATEGORÍA	Sobre el estándar/2	Cumple el estándar/1.5	Se aproxima al estándar/1	Debajo del estándar/0,5
Capturar la atención	El párrafo introductorio tiene un elemento apropiado que atrae la atención como una afirmación, una cita o una pregunta dirigida al lector.	El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención, pero es débil.	El autor tiene un párrafo introductorio no es claro.	El párrafo introductorio no es interesante ni relevante al tema.
Secuencia	La información está claramente relacionada con el tema principal y proporciona varias ideas secundarias y/o ejemplos.	La información está relacionada con el tema, pero no da ideas secundarias.	La información tiene poca relación con el tema principal.	La información no está relacionada con el tema principal.
Redacción	No hay errores de gramática, ortografía o puntuación en todo el ensayo.	Hay de uno a tres errores de gramática, ortografía o puntuación.	Hay de cuatro a seis errores de gramática, ortografía o puntuación.	Hay más de seis errores de gramática, ortografía o puntuación.
Fuentes	Todas las citas están correctamente empleadas y las fuentes están	La mayoría de las fuentes y citas están correctamente empleadas.	Muchas fuentes son sospechosas y/o no están citadas correctamente.	Las fuentes son sospechosas y/o no están citadas correctamente.



	correctamente referenciadas,			
Conclusión	La conclusión es fuerte y dejó al lector con una idea absolutamente clara de la posición del autor.	La conclusión es evidente, sin embargo, es débil.	La conclusión es incoherente al tema.	No hay conclusión.

Fuente: Adaptado de Anita Ochoa (2020).

De manera general, la intencionalidad de usar instrumentos que permitan evaluar de manera auténtica es que los estudiantes sean capaces de complementar sus conocimientos teóricos, la parte práctica y las actitudes con el desarrollo de una formación integral. Se requiere que el docente presente actividades prácticas que se asemejen a los contextos reales, de tal forma que los estudiantes puedan adquirir destrezas como la solución de problemas, trabajar cooperativamente, entre otros, para poderlo adaptar en los contextos cotidianos que se encuentran fuera de la institución educativa (Hernández-Rivera, 2012).

En conclusión, podemos destacar que los instrumentos de evaluación sirven de apoyo dentro del proceso educativo, puesto que permite dar un seguimiento constante a las habilidades, actitudes y logros de aprendizaje que desarrollan los estudiantes a lo largo de la aplicación de las diferentes estrategias o técnicas. Además, se requiere que para evaluar el aprendizaje los criterios estén claros y consensuados con los estudiantes con la finalidad de que las tareas sean desarrolladas sin ser impuestas por el docente. Al emplear este tipo de instrumentos de evaluación se busca una retroalimentación continua por parte del docente y que refuerce los contenidos que son deficientes.

3.3 Ventajas de la Evaluación Auténtica para la Construcción de Aprendizajes Significativos

Una de las ventajas de la evaluación auténtica es que permite la participación activa del estudiante durante todo el proceso educativo, en el desarrollo de sus tareas, en la cooperación dentro de los trabajos grupales, en la reflexión, investigación y análisis, mediante la relación de sus experiencias y conocimientos previos con la nueva información, creando significado a lo



que está aprendiendo. Estas evaluaciones están diseñadas para evaluar el desempeño de los estudiantes en situaciones específicas, es decir, con ejemplos reales y contextualizados, realización de proyectos o experimentos, y no solamente a la repetición de conceptos o reglas. Por ende, se desafía al estudiante a la colaboración, creatividad, resolución de problemas, entre otros, de tal forma que atribuya significado al nuevo aprendizaje y pueda utilizarlo en varios ámbitos de su vida (Díaz-Barriga, 2005; Brown, 2015).

Así también, la evaluación auténtica permite retroalimentar continuamente el proceso educativo. En el cual, el docente asume un rol de guía, observa el avance de cada uno de sus estudiantes, identifica las debilidades existentes y trata de corregirlas con la participación activa del estudiante. Es relevante mencionar que el error no debe ser considerado como una situación para sancionar sino por el contrario, como una forma de aprender y mejorar a través de la reflexión en la construcción del aprendizaje (Ahumada, 2005; Brown, 2015).

Otras de las ventajas de la evaluación auténtica es que se considera a la autoevaluación y la coevaluación como una forma en el que el estudiante reflexiona sobre su participación y la de sus compañeros en el proceso educativo (Pérez-Rendón, 2014; Rivera-Muñoz, 2004). La autoevaluación evidencia la percepción del niño frente a la tarea, mientras que la coevaluación refleja la valoración de la tarea de otro compañero o el papel desempeñado dentro un trabajo grupal (Rivera-Muñoz, 2004), de esta manera los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y también identifican sus fortalezas y debilidades para mejorar su participación en otras tareas o trabajos.

Además, esta evaluación prioriza lo cualitativo sobre lo cuantitativo, es decir, considera el proceso y no los resultados, requiere del uso de varios instrumentos como por ejemplo: los mapas conceptuales, el diario de clase, el registro anecdótico, la lista de control, el ensayo, el portafolio, la rúbrica, entre otros, los cuales a través de su utilización estratégica el estudiante participa activamente contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos, reemplazando el uso de pruebas escritas (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Pérez-Rendón, 2014).

Finalmente, la evaluación auténtica contribuye a la participación activa de los estudiantes y los docentes ya que al utilizar distintos instrumentos como los antes mencionados, le permiten estar al frente de su aprendizaje y ser evaluados de manera formativa, donde el docente recopila los resultados obtenidos del aprendizaje de los estudiantes para poder analizarlo, reflexionarlo



y retroalimentado. Es relevante mencionar la necesidad de consensuar los criterios con los que se va a evaluar las tareas permitiendo que el estudiante tenga conocimiento de cómo va a ser su proceso de evaluación (Díaz-Barriga, 2005; Vallejo-Ruiz y Molina-Saorín, 2014).

3.4 Notas Precautorias sobre el Empleo de los Instrumentos de Evaluación Auténtica

Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) realizan un análisis y una reflexión del empleo único de los instrumentos de la evaluación auténtica en el proceso educativo. Mencionan que, según los estudios de la psicología cognitiva sobre la naturaleza del aprendizaje significativo, la evaluación auténtica contribuye con el desarrollo de habilidades del pensamiento y el desempeño significativo de los estudiantes ante la resolución de tareas. Esta evaluación responde a los objetivos educativos actuales y permiten que los estudiantes desarrollen sus inteligencias múltiples. Sin embargo, especialistas en el campo de la evaluación educativa consideran que sería un error abandonar totalmente las pruebas estandarizadas por estos instrumentos ya que para su aplicación es conveniente definir lo que se va a evaluar y optar por un instrumento de evaluación pertinente que permita conocer si el estudiante está aprendiendo.

En el caso de los instrumentos de la evaluación auténtica como las rúbricas y el portafolio, se pretende proponer criterios de evaluación más cualitativos que cuantitativos porque el propósito es evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante, su avance y sus debilidades, analizando su participación y desempeño. El desafío para el empleo de estos instrumentos radica en la importancia de que el docente esté capacitado para emitir juicios de valor, valorar el trabajo y el desempeño de los estudiantes de forma pertinente y justa puesto que a partir de la forma en que los construya se va a evidencia sus concepciones de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de la evaluación (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

En conclusión, no se debe considerar como única opción la evaluación auténtica en el proceso educativo porque su aplicación es un reto en la educación actual. Es fundamental para su utilización saber cuándo y cómo aplicarlas, sin abandonar otras formas constructivistas de evaluar. Además, es necesario capacitar a los docentes sobre la forma de construir y valorar estos instrumentos, y también a los estudiantes sobre la forma de autoevaluarse y reflexionar sobre la construcción de su propio aprendizaje.



Conclusiones

De acuerdo a la revisión bibliográfica desarrollada en este trabajo monográfico, se puede obtener las siguientes conclusiones:

A partir del trabajo realizado se expone un problema presente en el proceso educativo, relacionado con el ámbito evaluativo, el cual no se realiza en función de un proceso constructivista, sino que aún se siguen utilizando formas tradicionalistas para evaluar los aprendizajes debido a la aplicación de pruebas escritas no contextualizadas en donde predomina el carácter memorístico. Para dar respuesta a esta problemática, se propone a la evaluación auténtica como una alternativa a la evaluación tradicional, la cual refleja la importancia de evaluar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales donde se evidencie el desempeño significativo de los estudiantes.

La evaluación auténtica es una alternativa de evaluación dentro del proceso educativo debido a que no se desarrolla únicamente al final del proceso educativo, sino que busca evaluar las competencias, habilidades y conocimientos construidos por el estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del planteamiento de actividades complejas, auténticas y contextualizadas de tal forma que se les plantee desafíos intelectuales donde se requiera un esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes en situaciones reales, contribuyendo de esta forma al logro de un desempeño significativo en otros contextos.

Es fundamental que el estudiante en el proceso formativo construya aprendizajes significativos, con la finalidad de que los estudiantes relacionen en todo momento sus conocimientos previos adquiridos de forma significativa con la nueva información de tal forma que este nuevo aprendizaje sea modificado y organizado en su estructura cognitiva. Además, la eficacia de este aprendizaje se refleja en la forma en cómo se procesa y almacena la información pues gracias a sus condiciones de ser intencional, su disposición por aprender y a la relación de los aprendizajes con la estructura cognitiva, el estudiante puede organizar e incorporar gran cantidad de información nueva, haciendo de esta última nuevos significados y conocimientos que serán empleados con facilidad en nuevos escenarios para el estudiante. Al cumplir con estas condiciones para el aprendizaje significativo el estudiante podrá emplear de forma autónoma el conocimiento en cualquier situación que se le presente en el futuro.

La evaluación auténtica contribuye a generar aprendizajes significativos debido que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo valorar los



aprendizajes y los desempeños adquiridos en la solución de problemas reales y auténticos, donde el estudiante a través de su participación activa relacione la nueva información con los conocimientos previos y experiencias presentes en la estructura cognitiva y otorgue significatividad al nuevo aprendizaje, de tal forma que el estudiante a través de un desempeño significativo pueda aplicar el aprendizaje de forma automática en distintos contextos de la vida real.

Finalmente, la evaluación auténtica permite generar y evaluar aprendizajes significativos a través de la utilización de distintos instrumentos de evaluación como: los mapas conceptuales, el ensayo, el portafolio, la lista de control, el registro anecdótico, la rúbrica, el diario de clase, etc., los cuales pueden ser empleados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo identificar las dificultades que posee el estudiante con la finalidad de retroalimentar su aprendizaje. Además, que busca que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, autoevaluar su proceso de aprendizaje y su desempeño, donde reconocer sus errores le ayuda a mejorar. De esta manera se posibilita el desarrollo de un proceso continuo y significativo que aporte a la utilización de los aprendizajes construidos de manera significativa en situaciones de la vida real.



Recomendaciones

Transformar la evaluación de los aprendizajes en la práctica educativa en un proceso más dinamizado, incluyente y formativo, donde se abandonen creencias de vigilar y controlar a los estudiantes sino más bien, fomentar su participación activa en actividades que permitan la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias y habilidades de forma responsable, de tal forma que contribuyan a que el estudiante refleje un buen desempeño en otros ámbitos de su vida cotidiana.

Además, es necesario emplear el diálogo después de una evaluación para poder retroalimentar a los estudiantes sobre las dificultades que hayan atravesado durante el proceso evaluativo, y así mismo para que el estudiante tenga la oportunidad de preguntar o mencionar alguna complicación presente en su aprendizaje.

Emplear instrumentos de evaluación pertinentes que reflejen el aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje donde el docente sepa manejar un amplio repertorio de herramientas pedagógicas para seleccionar la adecuada, en función de los objetivos planteados. Además, es necesario emplear el diálogo después de una evaluación para poder retroalimentar a los estudiantes sobre las dificultades que hayan atravesado durante el proceso evaluativo, y así mismo para que el estudiante tenga la oportunidad de preguntar o mencionar alguna complicación presente en su aprendizaje.

Es imprescindible revisar de forma detallada los constructos teóricos sobre la evaluación auténtica ya que en la educación actual es un reto utilizar únicamente esta alternativa, por lo cual es importante antes de poner en práctica esta evaluación, capacitar a los docentes sobre el uso de los instrumentos para que sepan cuándo y cómo aplicarla, y que de esta forma se emplee de forma adecuada y pertinente. Además, es necesario que el estudiante aprenda a autoevaluarse de forma responsable con el propósito de identificar sus debilidades y pueda mejorar, también es necesario que reflexione sobre la importancia de investigar, analizar, y construir de forma activa su propio aprendizaje.



Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Alcaraz, 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. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973/3193>
- Alvarado-Cevallos, A. (ed.). (2009). *Evaluación*. Quito, Ecuador: Editorial Santillana.
Recuperado de: <https://www.uenma.edu.ec/recursos/Santillana%20Archivos/Evaluacion.pdf>
- Álvarez-Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1007-1030. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984005>
- Agama-Sarabia, A. y Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 109-113. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v25n1-2/academia1.pdf>
- Arias-Espinoza, P. E. y Carchi-Ramón, J.C. (2014). *La evaluación de destrezas con criterio de desempeño como generadoras de aprendizajes significativos en la actualización y fortalecimiento de la reforma curricular ecuatoriana de educación general básica* (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21489/1/Tesis.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, (pp. 53-106). México: Trillas. Recuperado de: https://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Bravo-Arteaga, A. y Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797025.pdf>



- Brown, R. (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), 1-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Buitrago-Ramírez, M. T., Cabezas-Landeros, M., Castillo-Urrego, J. I., Moyano-Nieto, A. M. y Pinzón-Tovar, M. Á. (2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Calle-Haro, J. A. y Ochoa-Robles, A. (2015) *Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en Educación General Básica* (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23181/1/Tesis.pdf>
- Cañas, A. J. y Novak, J. D. (2009). *Uso de los Mapas Conceptuales por Docentes y Estudiantes*. Recuperado de: <https://cmap.ihmc.us/docs/usomapasdocentesestudiantes.html>
- Cappellletti, I. (coord). (2004). *Evaluación Fundamentos y Prácticas Educativa*. Recuperado de: https://books.google.com.ec/books/about/Evaluaci%C3%B3n_Educativa.html?id=cxRYh4iNF3MC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Carangui-León, M.J., y Gualoto-Meza, A.E. (2019). *La evaluación educativa y su relación con la calidad educativa* (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca). Recuperado de: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/32020>
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Carriazo-Salcedo, M. H. (2009). *¿Cómo hacer el aprendizaje significativo?* Quito, Ecuador: Editorial Santillana.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. Recuperado de: https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf
- Castillo-Arredondo, S. y Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Recuperado de: http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Coll, C., y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus* (15). Recuperado



- de:http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.html
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Recuperado de: http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf
- Córdoba, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. Recuperado de: <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/profesorado/evaluacion-autentica.pdf>
- De López, M. G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Revista Ingeniería y Sociedad-UC*, 1, 1-6. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/n1/1-6.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], (coord.). (2013). *Las Estrategias e Instrumentos de Evaluación desde un enfoque Formativo*. México. Recuperado de:<http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>
- Drago, C. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Santiago de Chile.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 1-43. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Figueroa-Rojas, R. E. (2015). La evaluación educativa en la pedagogía de las ciencias naturales, enmarcada en las universidades venezolanas. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 27, (2), 310-323. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427742245012.pdf>



- Flórez-Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Recuperado de: <https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2016/07/rafael-flores-ochoa-evaluac3b3n-pedagogica-y-cognic3b3n.pdf>
- Gallo-Restrepo, Y. E. (2014). *La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias* (trabajo de titulación de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/384/1/O0178.pdf>
- Gil-Álvarez, J. L., Morales-Cruz, M. y Meza-Salvatierra, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. *Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos*, 9(3), 162-167. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus22417.pdf>
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J. y Kirschner, P. A. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. *innovaCESAL*, 52 (3), 67-86. Recuperado de: http://www.innovacesal.org/innova_system/app/webroot/archivos/privada/biblioteca/19/archivos/04_cinco_dimensiones.pdf
- Guzmán De La Cruz, L. y Ortiz-Díaz, C. P. (2019). *La evaluación auténtica como una alternativa para mejorar el rendimiento académico: estudio exploratorio* (trabajo de titulación de maestría, Universidad de la Costa). Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4905/La%20evaluaci%C3%B3n%20aut%C3%A9ntica%20como%20una%20alternativa%20para%20mejorar%20el%20rendimiento%20acad%C3%A9mico.%20estudio%20exploratorio.pdf?sequence=1>
- Hernández-Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- Hernández-Rivera, P. (2012). ¿Por qué es importante establecer una rúbrica de evaluación? El caso del curso Clínica de Exodoncia y Cirugía. *Revista Educación*, 36 (1), 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984004.pdf>
- Judges, V. A. (1971). El examen: texto para su historia y debate. En Á, Díaz-Barriga, (comp.), *La evolución de los exámenes*, (pp. 1-327). México: Plaza y Valdés, S.A.de C.V.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: Procesos y principios*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.



- Lavilla-Cerdán, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magna*, (11), 303-310. Recuperado de: https://issuu.com/guiamundieduca/docs/pedagog_a_magna_n_mero_11
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1), 66-73.
- Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias. Multiciencia*, 7(3), 293-307. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/904/90470307.pdf>
- Mendoza-Orellana, E. (2009). Temas básicos de pedagogía. *Modelos pedagógicos*, 81-93.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32(1), 71-89. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/246/public/246-572-1-PB.pdf>
- Monteagudo-Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Proyecto de investigación (tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/TJMF.pdf%3Bjsessionid%3DCCCF2A38618>
- Monzón-Trozón, M.Y. (2015). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencia de la Educación ACADEMICUS*, 1(6), 12-14. Recuperado de: http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Mora-Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Morales-Artero, J. J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF?sequence=8&isAllowed=y>
- Moreira, M. A. (2005a). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M. A. (2005b). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2), 38-44. Recuperado de: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/mapa01.pdf



- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es Aprendizaje Significativo? *Revista Currículum*, 29-56. Recuperado de:
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Morocho-Espinoza, I. M. (2011). Elaboración y Aplicación de Instrumentos de Evaluación 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 (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana) Recuperado de:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1454/12/UPS-CT002294.pdf>
- Oropeza-López, A. (2005). *La evaluación de la función pública en México*. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?id=Ekyn07avFKsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Parra, J. (2017). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. *Revista Investigaciones en Educación*, 27(2), 161-166.
- Pérez-Rendón, M. M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700003.pdf>
- Rivera-Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, (14), 47-52. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf
- Robles-Altamirano, A. L. y Muñoz-Chenche, F. B. (2015). Evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 1(9), 53-57. Recuperado de: <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/80/72>
- Rodríguez- Palmero, M. L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En Greca, I. M., Moreira, M. A. y Rodríguez-Palmero, M. L. (coord.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. (pp. 1-45). Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4, 1-14.



- Roya, A. F. (2016). *Concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje en la carrera de pedagogía de la UPS sede Quito, desde la percepción de los docentes*. (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito). Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12164/1/UPS-QT09212.pdf>
- Salazar-Ascencio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Portal de revistas electrónicas UAM. Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Sánchez-Alvarado, A. F. y Orozco-Alvarado, J. C. (2019). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 8(32). DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225>
- Seda-Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(1), 105-128. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032105.pdf>
- Vaca-Cisneros, G. Z. (2015). *Diseño de una estrategia de evaluación auténtica en el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en preparatoria de la educación general básica*. (tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato). Recuperado de: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1374/1/75762.pdf>
- Vallejo-Ruiz, M. y Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
DOI: <https://doi.org/10.35362/rie640403>