

# Promoción de aprendizajes profundos desde modelos de evaluación transformacionales en Educación de Adultos

## *Promotion of deep learning from transformational evaluation models on Adult Education program*

**Marisol del Carmen Álvarez Cisternas.** Universidad de las Américas, Dirección de Desarrollo Docente, Facultad de Educación. Chile.

Correo electrónico: [maalvarezc@udla.cl](mailto:maalvarezc@udla.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1418-9524>

**Karen Nicole Jiménez Mena.** Universidad de las Américas, Dirección de Desarrollo Docente, Facultad de educación. Chile.

Correo electrónico: [kjimenez@udla.cl](mailto:kjimenez@udla.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7567-7200>

---

### RESUMEN

La implementación de enfoques evaluativos transformacionales, que promuevan el empoderamiento y la participación activa de los estudiantes ha producido un cambio de paradigma y en la linealidad de los procesos de evaluación de los estudiantes. El objetivo fue describir la implementación e impacto de la evaluación activa y colaborativa entre docentes universitarios que participaron del Diplomado de Innovación en Docencia Universitaria. El estudio partió de un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo e intrínseco de casos. Los resultados dan cuenta de las fortalezas y nudos críticos, así como las propuestas de mejoramiento. Dentro de los aspectos que se pueden destacar, los estudiantes reconocen que las indicaciones y pautas entregadas por sus docentes les contribuyó a organizar sus trabajos y actividades, respondiendo a los requerimientos de las tareas evaluativas con más certezas que incertezas. De igual manera, las tareas evaluativas les ayudaron a develar y reconocer sus fortalezas como debilidades ante sus aprendizajes, lo anterior les significó tomar decisiones y buscar soluciones frente a desafíos. Se reconoce que el trabajo colaborativo potenció su productividad, teniendo la oportunidad de tomar decisiones autónomas respecto a la forma de como presentar los productos solicitados por el docente.

### ABSTRACT

The implementation of transformational evaluation approaches that promote the empowerment and active participation of students has produced a change in paradigm and in the linearity of student evaluation processes. The objective was to describe the implementation and impact of active and collaborative evaluation among university teachers who participated in the Diploma of Innovation in University Teaching. The study started from a qualitative-descriptive and intrinsic case methodological approach. The results show the strengths and critical nodes, as well as the proposals for improvement. Among the aspects that can be highlighted, the students recognize that the indications and guidelines provided by their teachers helped them organize their work and activities, responding to the requirements of the evaluative tasks with more certainties than uncertainties. Likewise, the evaluative tasks helped them reveal and recognize their strengths and weaknesses in their learning, which meant they made decisions and sought solutions to challenges. It is recognized that collaborative work enhanced their productivity, having the opportunity to make autonomous decisions regarding how to present the products requested by the teacher.

**Keywords:** Educational innovation; learning; evaluation; self-regulation; empowerment.

**Palabras clave:** Innovación; aprendizajes; evaluación; autorregulación; empoderamiento.

---

## Introducción

En los últimos años y producto de la pandemia COVID-19, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de transformar sus prácticas educativas. Esto conllevó a la motivación de implementar innovaciones educativas, diversificando las prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas, en función de los cambios generados por sociedades más complejas (Palacios, *et al.*, 2021).

En efecto, a partir del año 2020 a nivel mundial, se produce un cambio de paradigma en cómo se concebía la docencia en educación superior, lo que llevó a las instituciones a producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales, adoptando modelos híbridos de enseñanza con clases sincrónicas y asincrónicas.

Este cambio que impactó profundamente tanto a las y los docentes como al estudiantado, no estuvo exento de problemáticas y tensiones.

Es justamente en este escenario, que el presente estudio incursiona en la descripción y profundización de las estrategias de evaluación para los aprendizajes que no responden a procedimientos tradicionales e individuales, sino más bien a procedimientos de evaluación grupales colaborativos promoviendo en ello el empoderamiento de las y los estudiantes, y con ello impactando en la autorregulación del estudiantado.

De esta manera, Cahyani (2019) señala que la innovación en el aprendizaje va a generar un modelo que moldea los recursos de acuerdo con las demandas que promueven el desarrollo de habilidades del siglo XXI como pensamiento creativo, colaboración, resolución de problemas, entre otras. Situación que presiona para que las instituciones educativas implementen estrategias de aprendizaje y evaluativas proactivas y que incorporen al estudiantado.

La evaluación formativa específicamente, se relaciona con un mejor aprendizaje, puesto que orienta las actividades, facilitando la regulación de los procesos siguientes, y proporciona estrategias para la autorregulación del aprendizaje (Hernández, *et al.*, 2021).

De acuerdo con Gómez y Quezada (2020) la mayor participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje promueve la autonomía y responsabilidad. Dando paso a un proceso democrático (Segura, 2017).

Desarrollar la capacidad de emitir un juicio evaluativo, o autoevaluar su trabajo o el de otros, promueve que las competencias desarrolladas promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida (Tai, *et al.*, 2018).

Castro y Moraga (2020), señalan que potenciar una mayor responsabilidad por parte de los y las estudiantes, genera el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel cognitivo, promoviendo la autonomía del aprendizaje, y el empoderamiento del mismo, así como la autorregulación de su aprendizaje (Mora-Vicarioli, 2019).

Autores como Miranda y Guzmán (2017), señalan que el aumento del fracaso académico y abandono se relaciona a la incapacidad de los estudiantes para alcanzar las exigencias académicas. Por lo que, incentivando a los estudiantes a desarrollar la autorregulación en su aprendizaje, promoverá un aumento en la motivación y mantención en sus estudios.

La autorregulación del aprendizaje se refiere a un proceso autodirigido en donde los y las estudiantes desarrollan habilidades académicas orientadas a alcanzar las metas (Zimmerman, 2000).

Este proceso permite que se conviertan en el centro de su propio aprendizaje. De esta manera, un estudiante que logra con éxito identificar sus habilidades y capacidades, logra desarrollar procesos metacognitivos y habilidades de educación superior.

Los y las estudiantes que desarrollan la autorregulación de su aprendizaje, se caracterizan por tener iniciativa, control y dominio de estrategias (Sáez, *et al.*, 2018) relacionándose con mejores resultados académicos, siendo fundamental para la Educación Superior.

La autorregulación del aprendizaje promueve que los y las estudiantes controlen su proceso de estudio, adquiriendo competencias que les servirán no solo en el aula, sino que a lo largo de la vida. Considerándose un punto central del aprendizaje permanente y la adquisición de habilidades para la realización personal y la ciudadanía activa.

El desarrollo de un aprendizaje autorregulado, además, involucra el desarrollo de habilidades metacognitivas, aumenta la motivación y las creencias en una regulación proactiva del aprendizaje (Zimmerman, 2008).

Este proceso cíclico inicia con una tarea de aprendizaje propuesta por el docente, generando procesos de autorregulación en el estudiante, quien se compromete con la tarea. Sin embargo, este compromiso requiere considerar los conocimientos previos y las motivaciones que tenga el estudiante.

El desarrollo de la tarea y el compromiso del y la estudiante, promueve cambios cognitivos y afectivos y el éxito de la misma, estará relacionada a los procesos de control y gestión de cada estudiante, y los objetivos y estrategias desarrolladas (Hernández, *et al.*, 2021).

Por su parte, y de acuerdo a Taberneck (2015), la evaluación desde un enfoque de empoderamiento, implica que los y las docentes, deleguen responsabilidades sobre su evaluación a los estudiantes.

Es así, como a los estudiantes se les entrega poder y autoridad para sentirse dueños de su propio trabajo, los cuales le permitirán lograr las metas y objetivos que se hayan propuesto y reconocer las debilidades que han presentado. Para ello, es fundamental desarrollar retroalimentaciones efectivas durante todo el proceso.

La nueva concepción sobre evaluación ha implicado la incorporación de nuevos agentes evaluativos en el proceso, centrados en una evaluación para el aprendizaje y cómo aprendizaje, integrando a los y las estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje y evaluación, siendo responsables, desarrollando habilidades metacognitivas y en la necesidad de implementar un modelo dialógico y colaborativo (Förster, 2017).

La evaluación desde esta perspectiva promueve las competencias de comunicación, trabajo en equipo, autoaprendizaje, pensamiento crítico en los estudiantes, generando aprendizajes significativos. “La colaboración involucra a todas las partes y es mayor la contribución del

grupo que las partes individuales, es decir, existe una retroalimentación continua entre los integrantes” (Mora-Vicarirole, 2019, p.83).

Ruíz (2019) hace énfasis en que este tipo de evaluación promueve el aprendizaje estratégico, generando un reconocimiento del -yo- y el -otro- en un contexto, donde buscan llegar a acuerdos que son reflexionados, argumentados y consensuados.

Se trata, por lo tanto, de que el estudiante, tanto individual como grupalmente, valore su propio trabajo, sea capaz de cuestionar las prácticas evaluativas y ofrezca alternativas diferentes a las que se proponen (Ibarra, *et al.*, 2020).

Uno de los desafíos que enfrentaron las instituciones de educación superior, en plena pandemia y posteriormente al retorno a clases presenciales, fue justamente como abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y particularmente la evaluación de los aprendizajes estudiantiles partiendo de la base que los estudiantes enfrentan nuevos requerimientos, motivaciones y desafíos, avanzando hacia la innovación de la Docencia Universitaria.

Es por ello que el objetivo del presente artículo es *describir la implementación e impacto de la evaluación activa y colaborativa entre docentes universitarios que participaron del Diplomado de Innovación en Docencia Universitaria.*

## **Materiales y métodos**

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos con el propósito describir la implementación de los procesos de evaluación colaborativos y el impacto de ellos en la autorregulación los aprendizajes estudiantiles, a través de la indagación y profundización desde la percepción de las y los estudiantes de pregrado de Pedagogía para profesionales de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

La muestra fue intencionada y quedó conformada por un total de 30 docentes que participaron del Diplomado en Innovación en Docencia Universitaria.

La evaluación se realizó en base a los cuatro resultados de aprendizaje formalmente establecidos en el programa de asignatura.

El levantamiento de datos se realizó en el mes de mayo del presente año y para ello se aplicó en una primera instancia el Cuestionario ALE-Q - Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior-EVAL for Research Group (SEJ509)-Evaluation & Assessment in Training Contexts, considerando la dimensión número dos referida a la autorregulación estudiantil, la que constan de cinco ítems de base estructurada en una escala likert de cinco opciones:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: De acuerdo
- 4: Muy de acuerdo
- 0: No aplica

Junto a ello, se utilizó una entrevista individual, con tres preguntas iniciales orientadoras y dirigidas a las y los estudiantes, utilizando para ello la plataforma digital Google form.

Las y los estudiantes expresaron sus opiniones en forma voluntaria, libremente y en forma distendida, pudiendo intervenir y expresar sus ideas en las oportunidades que ellos requirieran, se les explicó y solicitó sus aportes en un contexto de mejoramiento continuo de la asignatura y sus opiniones no fueron vinculantes a los resultados reflejados en su rendimiento académico.

## Resultados

De los resultados obtenidos y a partir del análisis cuantitativo de las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede señalar tal como se ilustra en tabla 1 el promedio de las respuestas se aprecia que las áreas más descendidas desde la autorregulación esta referida a la elección de los procedimientos de evaluación por parte de los estudiantes (3,0).

Por su parte, conforme a los criterios decisionales, lo referido a la ayuda que se les brindo a los estudiantes con las pautas de evaluación que se les entregaron; el aporte de las tareas de evaluación para ayudarles a reflexionar; la toma de decisiones por parte de ellos; la promoción de sus estilos de aprendizaje; la posibilidad de autoevaluarse; y la selección de criterios de evaluación, son reconocidos como acciones docentes que han aportado a su autorregulación desde lo evaluativo.

**Tabla 1** - Promedio de respuestas dimensión de autorregulación Cuestionario ALE-Q

Dimensión autorregulación	Promedio de las respuestas
Las pautas proporcionadas por los docentes me han ayudado a organizar mi trabajo, procesos y actividades y me han permitido responder a las tareas de evaluación de una manera consistente con mi propio estilo de trabajo preferido.	3,6
Las tareas de evaluación me han ayudado a reflexionar sobre mis fortalezas, debilidades y las amenazas y oportunidades en mi aprendizaje y formación.	3,5
Las tareas de evaluación me han requerido tomar decisiones, encontrar soluciones e identificar mis propias perspectivas y alternativas.	3,5
Las evaluaciones me han ayudado a cambiar mi estilo de aprendizaje y realizar tareas para adaptarme a sus requerimientos.	3,3
He podido elegir las tareas o actividades (proyectos, ensayos, presentaciones, debates, informes, etc.) que se utilizarán en la evaluación (por ejemplo, elección del tema, métodos de presentación, recursos, etc.).	3,0
He sido capaz de autoevaluar mis trabajos, actividades y prácticas.	3,7

He sido capaz de revisar y evaluar los trabajos, actividades y prácticas de mis compañeros.	3,6
He participado en la identificación y selección de los criterios de evaluación.	3,5

A partir de la entrevista individual realizada a los estudiantes, quienes de manera voluntaria participaron, se deben señalar tal como se ilustra en tabla 2, que emergen dos grandes categorías descriptivas de análisis y 34 unidades de significados, a saber:

**Tabla 2-** Categorías Descriptivas de análisis

Categorías Descriptivas	Número de Unidades de significados
Categoría 1: Implementación e impacto de los procesos de evaluación colaborativos basados en el empoderamiento.	30
Categoría 2: Autorregulación de los aprendizajes	22

Categoría 1: Implementación e impacto de los procesos de evaluación colaborativos

*“... Ha servido como un ejercicio de conciencia, transparencia y honestidad frente a las situaciones evaluativas”.*

*“...en la evaluación colaborativa. Me pareció interesante poder argumentar mis respuestas y en base a ello acordar un puntaje y luego una nota”.*

*“... al considerar desde una nueva perspectiva, como construir las evaluaciones de forma constructiva y principalmente beneficiosa para los estudiantes”.*

*“...Hay un ambiente de confianza que permite la resolución de dudas y análisis de casos...”*

Categoría 2: Autorregulación de los aprendizajes

*“...facilitaron mi propia comprensión, me gusto bastante la forma en que se construyó el curso...”*

*“... Dan ejemplos reales y cercanos. Responden oportunamente las dudas...”*

*“... sí hemos tenido, han permitido profundizar el aprendizaje, al poner a prueba y tener una oportunidad de corregir, mejorar, uno termina entendiendo mucho mejor....”*

## Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se pueden confirmar los hallazgos de Gómez y Quezada (2020) en cuanto a la necesidad de una mayor participación estudiantil lo que promueve la autonomía y responsabilidad.

Esto, sin lugar a duda, moviliza procesos evaluativo más inclusivos, empoderados y democráticos tal como lo afirma Segura (2017).

El dar la posibilidad a los estudiantes de emitir juicios de valor y comprometerse con sus propios aprendizajes a través de la autoevaluación, promuevan aprendizajes a lo largo de la vida, tal como lo señalan Tai, *et al.*, (2018).

La incorporación de nuevos agentes evaluativos, principalmente el estudiantado, asumen un rol activo de su propio aprendizaje y evaluación confirmando los hallazgos de Förster (2017), en cuanto a un mayor sentimiento de responsabilidad frente a su aprendizaje y a su vez, un mayor progreso en el mismo.

Se confirman los hallazgos de Mora-Vicarioli (2019), en cuanto al impacto en la modificación de los roles en el proceso evaluativo, lo que genera que el estudiantado se empodere del mismo, no solo convirtiéndose en un actor activo, sino que desarrollando la autorregulación de su aprendizaje.

Tanto individual como grupalmente, serán capaces de valorar su propio trabajo, cuestionar las prácticas evaluativas y ofrecer alternativas diferentes a las que se proponen Ibarra, *et al.*, (2020).

Se confirma la necesidad que los estudiantes tenga una ruta clara de aprendizajes, así como objetividad en los procesos evaluativos y lo que de ellos se espera conforme a Förster (2017) y Ruíz (2019).

De igual manera el estudio, confirma que la incorporación de actividades de evaluación formativa, sumando procesos de autoevaluación y coevaluación conforme a Ponce-Aguilar, *et al.*, (2020), impactan de manera positiva en el aprendizaje autorregulado y profundo de los estudiantes, logrando una mayor autonomía estudiantil, tal como lo confirman Granberg, *et al.*, (2021).

Se devela la necesidad de generar secuencias didácticas que promuevan el empoderamiento y mayor participación estudiantil en los procesos de formación conforme los establecen Morales García, *et al.*, (2021).

Con todo, la posibilidad que los estudiantes participen activamente de sus procesos evaluativos, generando condiciones para el empoderamiento de los mismos, a través de las relaciones que se producen entre pares y de las actividades que implementan los docentes, legitima la utilidad de los procesos de evaluación participativa, para la promoción de aprendizajes complejos conforme a Úcar (2014).

A modo de conclusión se puede señalar la necesidad de seguir profundizando en procedimientos de evaluación con un enfoque transformacional, participativo y donde se promueva el empoderamiento estudiantil, catalizando procesos que permitan a través de la evaluación, que los estudiantes autorregulen sus propios aprendizajes. El desafío no es menor toda vez que en educación superior persisten procedimientos tradicionales de evaluación donde el rol, el poder y la legitimación radica en las y los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Cahyani, I. (2019). Optimizing Educational Innovation through Problem-based Learning: How Experiential Learning Approach works in Literacy and Language Development. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), 383-400.
- Castro, C., Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los aprendizajes*. Chile: Vicerrectoría académica, Unidad de Gestión y Desarrollo Docente. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. pp. 342. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvngnc>
- Granberg, C., Palm, T., Palmberg, B. (2021) A case study of a formative assessments practice and the effects on students self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Gómez Ruiz, M. A., & Quesada Serra, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Ibarra, M., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. y Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Miranda, M. A., Guzman, J. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Form. Univ.*, 10(3), 61-68. ISSN 0718-5006. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300007>
- Mora-Vicarioli, F. (2019). Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 10(1), 58–95. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2453>
- Morales García, M. H., Balcázar Nájera, C. A., Priego Álvarez, H. R., & Flores Morales, J. (2021). El empoderamiento del alumno: una tendencia favorable en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.847>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., Deroncele Acosta, A. Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>



- Ponce-Aguilar, E. E., & Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246–260. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Ruíz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación arbitrada*, 23(75), 499-508. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/3489>
- Sáez, F.M., Díaz, Alejandro, E., Panadero, E., & Bruna, D.V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Segura Castillo, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Taberneiro, R. (2015). Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *Revista ciencias de la educación*, (46), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472476>
- Tai, J., Ajjawi R., Boud, D., Dawson, P., Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ.* 76:467–481 <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Úcar, X. (2014) Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 13-19 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Sevilla, España. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043652002.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

### **Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos.**

La autora declara que este manuscrito es original y no se ha enviado a otra revista. Siendo responsable del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios ni conflictos de interés ni éticos.

### **Contribución autoral**

Marisol del Carmen Álvarez Cisternas: Redacción y diseño del artículo, elaboración de los fundamentos teóricos, metodológicos y diseño de la metodología, revisión de todo el contenido del artículo, tratamiento informático y bibliográfico.