La participación de los alumnos en la evaluación del aprendizaje en pandemia. La percepción de los profesores en escuelas vulnerables chilenas

Student participation in learning assessment in pandemic. The perception of teachers in vulnerable Chilean schools

DOI: 10.46932/sfjdv3n1-066

Received in: Jan 30st, 2021

Accepted in: Feb 1th, 2022

Tulio Barrios Bulling

Doctor of Education, Warnborough College, Dublin

Universidad Nacional Andrés Bello

E-mail: t.barriosbulling@uandresbello.edu

Ricardo Cristi López

Doctor en Ciencias de la Educación Centro Universitario de Tepic, México.

Universidad Nacional Andrés Bello

E-mail: r.cristi@uandresbello.edu

RESUMEN

La pandemia ha afectado los procesos educativos a todo nivel. Especialmente difícil ha sido lograr la validación de los procesos evaluativos del aprendizaje y el rol que los alumnos cumplen en ellos. Esta investigación busca explorar en los niveles de participación que los estudiantes tienen en los procedimientos de evaluación de sus aprendizajes e identificar las formas que esta participación toma. Los resultados demuestran que el grado de participación es mayoritariamente moderado y que se materializa a través de algún tipo de participación en la selección de ciertos instrumentos de evaluación, aportes a la selección de estándares evaluativos y la evaluación de sus compañeros. El presente trabajo entre, adicionalmente, algunas recomendaciones para fomentar la participación del alumnado en dichos procesos. Entre ellas figuran mayores niveles de participación activa en distintas etapas del proceso evaluativo, una retroalimentación que favorezca el aprendizaje, la formación en autoevaluación y la creación de ambientes propicios para la evaluación participativa.

Palabras claves: aprendizaje, evaluación, pandemia, participación.

ABSTRACT

The pandemic has affected educational processes at all levels. It has been especially difficult to validate the evaluation processes of learning and the role that students play in them. This research seeks to explore the levels of participation that students have in the evaluation procedures of their learning and to identify the forms that this participation takes. The results show that the degree of participation is mostly moderate and that it materializes through some type of participation in the selection of certain evaluation instruments, contributions to the selection of evaluation standards, and the evaluation of their peers. The present work also includes, some recommendations to encourage the participation of students in these processes. These include higher levels of active participation at different stages of the evaluation process, feedback that encourages learning, training in self-assessment, and the creation of environments conducive to participatory evaluation.

Keywords: learning, assessment, the pandemic, participation.

1 INTRODUCCIÓN

La pandemia ha golpeado con fuerza todos los ámbitos del desarrollo humano a nivel mundial. Hemos sido testigos de la crisis sanitaria y económica, de las cuales ningún país y sistema educativo ha estado exento. Es así como informes y estudios recientes CEPAL (2020) UNESCO (2020) dan cuenta del deterioro de los aprendizajes y de los riesgos de ampliar la brecha ya existente entre alumnos de distintas realidades, aumentando así la desigualdad a todo nivel.

Las nuevas tendencias mundiales, le vienen entregando a los estudiantes un mayor protagonismo y participación en los procesos de evaluación de sus aprendizajes. Dentro de este contexto hemos querido indagar cómo algunos centros educacionales de Chile, han enfrentado los procesos de evaluación durante la crisis sanitaria, y los grados y formas de participación que se les otorgó a los alumnos en esta situación.

Para realizar este estudio, se aplicó un instrumento dirigido a profesores de escuelas básicas municipales y subvencionadas (todas ellas reciben recursos estatales), ubicadas la zona central de Chile (Región Metropolitana, Región de O'Higgins, Región del Maule), las cuales presentaban como características fundamentales el tener altos índices de vulnerabilidad (sobre el 70%). La muestra estuvo constituida por 82 profesores de diversos niveles educativos y de diversas áreas disciplinares (matemática, lenguaje, música, entre otras), de los cuales más del 50% tenían entre 5 y 15 años de experiencias.

1.1 CONTEXTO

Para el presente estudio, se tomó como base trabajar con escuelas de tres regiones del centro de Chile (Región metropolitana, Región de O'Higgins, Región del Maule), a las cuales se les invito a responder un instrumento que permitiera levantar datos en relación a la temática planteada.

El número de colegio participante fue 12, de los cuales 10 tenía solo Educación básica y 2 de ellos tenían hasta enseñanza media. El índice de vulnerabilidad de estos colegios como promedio era de 70% y sus dependencias eran en su mayoría municipales y en tres de los casos particular-subvencionado. Los establecimientos educacionales trabajados son todos urbanos y cuentan con matrículas que van de 300 estudiantes a 900.

1.2 LOS CENTROS EDUCACIONALES PARTICIPANTES FUERON:

Colegio	Región	Dependencia
Escuela Municipal República de Israel	Región Metropolitana	Municipal
Colegio Mistral	Región de O'Higgins	Subvencionado
Escuela Rafael Valentín Valdivieso	Región Metropolitana	Municipal
Escuela Brasil	Región del Maule	Municipal
Escuela Padre Alberto Hurtado	Región del Maule	Municipal
Escuela Andes del Sur	Región Metropolitana	Municipal

Escuela Ignacio Carrera Pinto	Región de O'Higgins	Municipal
Liceo José Gregorio Argomedo	Región de O'Higgins	Subvencionado
Colegio Presidente Alessandri	Región Metropolitana	Subvencionado
Colegio José Bernardo Suarez	Región Metropolitana	Municipal
Escuela Marcela Paz	Región Metropolitana	Municipal
Escuela Poeta de Chile	Región Metropolitana	Municipal

1.3 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Uno de los principales desafíos de la evaluación de los aprendizajes contemporánea es la participación o el rol que le cabe a los alumnos en dichos procesos. Esta demanda se volvió aún más compleja con la pandemia que llevó al sistema educacional chileno a funcionar en modalidad a distancia y en línea. Consecuentemente, es válido y necesario preguntar: ¿Qué grado de participación tienen los alumnos en la evaluación de su aprendizaje en dicho contexto? ¿Cómo se concreta esta participación?

Los siguientes objetivos guían la presente investigación.

- Identificar el grado de participación que los alumnos de las escuelas estudiadas tienen en los procesos evaluativos de su aprendizaje.
- Conocer las formas que toma esta participación.
- Proponer algunas acciones para fortalecer la participación del alumnado en los procesos de evaluación del aprendizaje.

1.4 REVISIÓN DE LA LITERATURA

A fin de dar a la presente investigación el necesario sustento teórico, procedemos a presentar algunos aportes bibliográficos referidos a los temas directamente relacionados con este estudio.

1.4.1 Vulnerabilidad

La vulnerabilidad puede ser entendida como la situación de acceso de grupos de personas, hogares e individuos a bienes tanto materiales como inmateriales y que pueden sufrir graves cambios en su nivel de vida como resultado de circunstancias tales como el desempleo y la falta o reducción de ingresos, situación que en el actual contexto de pandemia actual se ha visto incrementada. Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004) definen vulnerabilidad como ‘las características de una persona o grupo y su situación, que influyen su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza.’ (2004:11)

En el caso específico de los niños, la OECD (2019) considera que “la vulnerabilidad infantil es el resultado de la interacción de una variedad de factores individuales y ambientales que se componen dinámicamente con el tiempo. Los tipos y grados de vulnerabilidad infantil varían a medida que cambian estos factores y evolucionan.” (2019: 16) Para esta organización internacional la vulnerabilidad infantil

está afectada por factores tanto individuales como ambientales. Dentro de los primeros se encuentran discapacidades, dificultades en salud mental, trasfondo inmigrante, maltrato y cuidado fuera del hogar. Los factores ambientales consideran privación material, la salud y comportamiento sanitario de los padres, el nivel educacional de los padres, la violencia de pareja a la que han sido expuestos los niños, el estrés familiar, acceso a escolaridad temprana, nivel de educación primaria y secundaria alcanzado y el vecindario.

Lamentablemente, la vulnerabilidad también afecta negativamente los resultados escolares como describen Gómez y Rivas (2017)

los resultados indican que los estudiantes más vulnerables obtienen resultados significativamente más bajos que aquellos con mayores recursos. Pese a que en algunos países la brecha ha disminuido durante los últimos años, esta diferencia evidencia la elevada desigualdad predominante en los sistemas educativos latinoamericanos. (p. 217)

A pesar de esta realidad, las autoras sostienen que hay alumnos que de todas formas logran salir adelante superando sus dificultades, alcanzando aprendizajes iguales o incluso superiores que otros niños y niñas de contextos no vulnerables. A estos alumnos ellas los denominan *resilientes* que logran prosperar gracias a factores protectores como la familia y la escuela. Respecto al rol de los profesores con alumnos vulnerables Barrios y Garay (2020) proponen una mentoría que facilite el aprendizaje, en el entendimiento de que el aprendizaje duradero se logra cuando los estudiantes se exponen a conceptos y experiencias de una forma altamente participativa e interactiva. En palabras de los autores

Los maestros mentores deben basar su práctica en cercanía, confianza y reciprocidad. Su acción debe ser flexible, ejecutada en diferentes espacios y de una manera diversificada, ayudando a sus estudiantes no solo a identificar sus habilidades faltantes, sino también guiándolos a superar sus debilidades (p. 15).

Por su parte, Aguirre et al. (2021) se refieren a los grupos vulnerables como

aquellos que viven algún tipo de condición específica, ya sea por situaciones de rezago social (pobreza), privados de su libertad (presos), personas con capacidades diferentes (discapacidad), entre otros, y que tienen como peculiaridad vivir una situación que en ocasiones les impide el ejercicio de sus derechos (p. 6220).

En síntesis, vemos como la vulnerabilidad no sólo se refiere a carencias materiales, sino también a una serie de factores emocionales y afectivos que se entrecruzan con otros de tipo social, personal y cultural. Alumnos en situación de vulnerabilidad van a requerir apoyo y acompañamiento de sus profesores a lo largo de toda su etapa escolar a modo de que adquieran no sólo los necesarios conocimientos e información sino también las herramientas para finalizar sus estudios y poder acceder al mundo laboral.

1.4.2 Aprendizaje

El aprendizaje es uno de los temas más estudiado por su importancia en el desarrollo de las personas y por ende de la sociedad. Su análisis ha sido abordado desde diferentes ópticas pasando por la pedagogía, la psicología, la sociología y la antropología, entre otras. Es así como en esta sección revisaremos algunas posturas que consideramos relevantes para nuestro objeto de estudio, dado a que se debe tener claridad acerca de lo que se pretende evaluar.

En esta búsqueda por definir y entender el aprendizaje Harel y Koichu (2010) revisan una serie de definiciones anteriores para proponer “el aprendizaje como un cambio multidimensional y multifásico que ocurre cuando los individuos intentan resolver lo que ven como una situación problemática.” (2010: 122) Los autores reconocen la raíz Piagetana de su definición, destacando su funcionalidad en el entendido de que especifica qué tipo de cambios son los que deben demostrar el aprendizaje. Los autores valoran la apertura que esta definición ofrece a la cuestión de cómo se aprende mediante la acción recíproca entre las formas de entender y las maneras de pensar. Para Harel y Koichu (2010) esta definición también sugiere aspectos intelectuales y necesidades psicológicas que conducen al involucramiento y resolución de una situación problemática de una determinada manera. Los autores destacan las implicancias metodológicas que su definición conlleva, donde la instrucción debe lograr los cambios deseados en todas las dimensiones del aprendizaje.

Siempre dentro del ámbito de una definición funcional aprendizaje, De Houwer, Barnes-Holmes y Moors (2013) buscan hacer un aporte que supere ciertas carencias que otras definiciones, a su juicio, tienen. Ellos definen el aprendizaje como “cambios en el comportamiento de un organismo que son el resultado de regularidades en el entorno de ese organismo.” (2013: 638) Así como Harel y Koichu (2010) reconocen ideas de Piaget en su definición, De Houwer, Barnes-Holmes y Moors (2013) declaran haber basado su definición en trabajos de Skinner. Ellos sustentan su propuesta en tres componentes esenciales, cambios en el comportamiento de un organismo, una regularidad en el ambiente del organismo y relación causa – efecto entre el organismo y su entorno. La noción del cambio es compartida por ambas definiciones y es posible establecer alguna semejanza entre los conceptos de situación problemática y el entorno del organismo. No obstante, la primera definición parece ser aplicable al aprendizaje humano, mientras que la segunda al aprendizaje de cualquier ser vivo.

Una visión más integradora respecto a la definición del aprendizaje es la que presentan Barron et al. (2015). Ellos reconocen la dificultad y complejidad que implica definir este proceso y que, pese a no existir una definición ampliamente aceptada y validada, cada una de ellas realiza un aporte desde su subespecialidad que facilita el reconocimiento de diversos enfoques y la integración de las disciplinas que estudian el aprendizaje. Según los autores la dificultad en definir el aprendizaje ha llevado a muchos

autores a no intentarlo, sino más bien a intentar explicar tipos de aprendizaje. En su visión, las definiciones existentes abordan el aprendizaje desde dos ópticas diferentes, una como cambio de comportamiento y la otra como cambios en los mecanismos que posibilitan los cambios de comportamiento. Barron et al. (2015) ven un valor en estas definiciones de corte pragmático a nivel experimental. En sus palabras,

Al apreciar las ventajas situacionales de estas diferentes perspectivas y al describir cómo se emplea el término en un contexto específico, los estudiosos del aprendizaje pueden minimizar la confusión dentro de los campos de estudio y facilitar la traducción significativa de los estudios sobre el aprendizaje entre las disciplinas. (p. 405)

En opinión de los autores, todas las definiciones poseen fortalezas, pero también debilidades. Es así como las definiciones de aprendizaje explicadas como cambio de comportamiento contribuirían a la comprensión mecánica del aprendizaje y sus consecuencias evolutivas, pero presentarían limitaciones al necesitar identificar y medir los mecanismos fisiológicos de aprendizaje subyacentes. Las definiciones de aprendizaje con base en la experiencia, por su parte, relacionan fuertemente la experiencia como fuente de información para el aprendizaje; no obstante, no existirían razones suficientes para limitar el aprendizaje a situaciones donde la naturaleza de la experiencia se conoce. El hacerlo, a juicio de los autores, “conduciría a graves errores de interpretación e inhibiría las síntesis transdisciplinarias del aprendizaje fragmentando la discusión de fenómenos claramente relacionados.” (2015: 406) Es así como Barron et al. (2015) proponen una perspectiva integradora del aprendizaje debido a que ninguna definición logra servir bien a todos los campos que lo estudian. Es así como cada estudioso del tema tendrá que dar a conocer qué entiende por aprendizaje y así facilitar la investigación y el entendimiento entre disciplinas.

Sintetizando los aportes de esta sección, se puede proponer que el aprendizaje es un proceso complejo, que ocurre en un contexto determinado, que requiere de un sujeto que aprende y que sucede cuando, enfrentado a una experiencia, se produce un cambio de conocimiento o de conducta en la persona.

1.4.3 Evaluación del aprendizaje

Habiendo ya tenido un acercamiento al concepto de aprendizaje, pasaremos a revisar algunos conceptos relevantes acerca de su evaluación. En un estudio con profesores de primaria y secundaria, Gregori (1999) pregunta qué supone evaluar. Dentro de las concepciones de los profesores aparecen la comprobación del trabajo y asimilación de la clase, la comprobación de lo aprendido, la comparación de distintos niveles de aprendizaje, el contar con información acerca de la comprensión de lo aprendido o la necesidad de repasar y el informar a los padres acerca de los avances de sus hijos. Todas estas concepciones denotan la amplitud, importancia y complejidad de la evaluación de los aprendizajes. Otra aportación importante del trabajo de la autora es la identificación de atributos necesarios de un proceso evaluativo que señala que una evaluación debe ser coherente, compartida, contextualizada, continua,

criterial, dialogada, diversificada, formativa, integral, integrada, integradora y transparente. Todos estos criterios son indudablemente valiosos y pertinentes. Dada la situación sanitaria que se está viviendo en el marco de esta investigación, consideramos que la diversificación no sólo metodológica, sino también evaluativa adquieren especial relevancia.

Los tipos de evaluación que dicen relación con el por qué y para qué evaluar son otro ámbito relevante de nuestro tema en estudio. Al respecto Lecrecq y Cabrera (2014) realizan la siguiente contribución contrastando tipos de evaluación: formativa versus sancionadora, normativa versus criterial y sumativa versus diagnóstica. Profundicemos un poco en esta tipología. La evaluación con función formativa, como la llaman los autores, está presente a lo largo de todo el proceso educativo, “permite descubrir dónde y en qué en aprendiz tiene dificultades, para que descubra estrategias que le permitan progresar.” (2014: 54) Para Lecrecq y Cabrera (2014) este tipo de evaluación permite determinar cumplimiento de prerrequisitos, puede ser autoadministrada y su marco de referencia es criterial. La evaluación con función sancionadora responde a regulaciones exteriores, ya sea a modo de certificación o de selección.

Los criterios de referencia absolutos caracterizan a la evaluación con referencia criterial, los cuales se asocian con los objetivos a alcanzar. Es así como la nota mínima de aprobación se establece indistintamente de la tasa de estudiantes que la logren. Por su parte, la evaluación con referencia normativa favorece preguntas de alto poder de discriminación, presentando los resultados de un estudiante promedio respecto a su posición dentro de un grupo de referencia. Los autores también hacen presente que se pueden dar situaciones donde se empleen ambos enfoques de manera mixta.

La evaluación con precisión sumativa, como la denominan Lecrecq y Cabrera (2014) sintetiza en una calificación o en un nivel el aprendizaje de un período determinado. Consecuentemente, no se aplica después de cada actividad de aprendizaje. La evaluación con precisión diagnóstica busca identificar fortalezas y debilidades y no redundan necesariamente en una calificación.

Hemos conocido acerca de lo que supone evaluar, sus atributos y los tipos de evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos. Ahora procederemos a identificar algunos procedimientos e instrumentos que permitan llevar a efecto procesos evaluativos. En este contexto, Mateo y Martínez (2008) dividen los procedimientos en tres tipos, tradicionales, mixtos y alternativos. Entre el primer tipo de procedimiento evaluativo, los autores identifican las pruebas objetivas, las pruebas escritas o de ensayo corresponderían a la tipología mixtas, mientras que el uso del portafolio, el desarrollo de proyectos y ejecuciones en contexto de simulación corresponderían a los sistemas alternativos. Los autores no buscan entregar un listado de innumerables tipos de procedimiento, sino más bien ponen el énfasis en la

evaluación de los aprendizajes por sobre la valoración de la enseñanza. Así se refieren al respeto Mateo y Martínez (2008)

El énfasis de la evaluación moderna sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha desplazado definitivamente desde la enseñanza hacia los aprendizajes, entendido en ese sentido amplio a que antes aludíamos. Lo que interesa primordialmente no es lo mucho que el profesor enseña sino lo que el alumno realmente aprender. (p. 205)

Vemos como los autores proponen lo que Perrenoud (2008) llama una evaluación al servicio de los alumnos que busca ser más formativa y menos selectiva.

Finalizando nuestra revisión bibliográfica haremos una breve reseña que complementa la anterior acerca de métodos y recursos de la evaluación de los aprendizajes, pero esta vez dentro de un enfoque basado en competencias. Pimienta (2008) primeramente define qué se entiende técnica de evaluación e instrumentos. Una precisión conceptual necesaria. Señala el autor

Hemos determinado llamar el concepto tradicional *técnica* como la vía, el camino o el método para evaluar los aprendizajes; en tanto que, a los *instrumentos*, las formas mediante las cuales se recaba la información, los nombraremos recursos o procedimientos. (p. 52)

Pimienta (2008) identifica cinco métodos evaluativos la observación, la entrevista, la encuesta, el test y el portafolio, mientras que los recursos que presenta son guías estructuradas y no estructuras, cuestionarios y escalas, exámenes y análisis de proyectos o tareas. Además, las guías las subdivide en de observación, entrevista, autoevaluación, coevaluación y evaluación de portafolios. De esta clasificación tanto la autoevaluación como la entrevista revisten especial interés ya que le otorgan a los alumnos algún grado de participación en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.

2 METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter cuantitativo y descriptivo. Para el cumplimiento de los objetivos ya presentados, se siguieron los siguientes pasos metodológicos:

- Diseño del instrumento de recolección de datos
- Constitución de la muestra
- Procesamiento y análisis de los datos

Los autores optaron por una encuesta para recolectar los datos para su posterior análisis. Dentro del proceso de validación de la misma, se la sometió al juicio de tres expertos en evaluación y a una aplicación piloto a una muestra pequeña de informantes que no iban a ser parte de la presente investigación. Una vez recibidos los informes de los expertos y los comentarios de los encuestados, se procedió a ajustar y perfeccionar el instrumento. Este consta de una sección de preguntas de alternativa,

donde los participantes debían marcar el grado de participación que, a su juicio, los alumnos tenían en los procesos de evaluación de sus aprendizajes. Luego, en una segunda sección podían especificar la forma como esta participación, de darse, se efectuaba. Dada la situación sanitaria, la encuesta se aplicó en línea usando la plataforma Google Forms, la cual estuvo disponible para los informantes voluntarios por un espacio de tres semanas.

Respecto a la muestra esta quedó constituida por 82 sujetos, profesores de distintos ciclos y especialidades que representaban a las 12 escuelas presentadas en la sección del contexto del presente estudio.

Los datos obtenidos, producto del trabajo de campo, fueron procesados en una planilla Excel y se generaron los gráficos necesarios para facilitar la descripción y visualización de los mismos.

3 RESULTADOS GENERALES

3.1 GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE

La Figura 1 permite visualizar que según los profesores informantes un 62% de ellos considera que los estudiantes tienen un grado moderado de participación en los procesos de evaluación de sus aprendizajes. Un alto grado de participación se daría en el 16% de los casos, mientras que un 18% consideran que el grado de participación es bajo. El 4% de los informantes reporta que sus estudiantes no tienen participación alguna en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Figura 1. Grado de participación de los alumnos en la evaluación de su aprendizaje

3.2 FORMAS COMO LOS ALUMNOS PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN DE SU APRENDIZAJE

Respecto a la forma cómo los alumnos participan de sus procesos de evaluación, 55 informantes reportan que lo hacen mediante un instrumento, pero no especifican cual. 19 profesores informan que sus estudiantes participan de los procesos evaluativos valorando los logros de sus compañeros. La misma cantidad de docentes señala que sus alumnos realizan aportaciones a los estándares de evaluación. Para 18 participantes, la opinión de sus alumnos a la hora de establecer los mecanismos de evaluación tiene algún peso específico. 15 profesores reconocen que sus alumnos pueden proponer la forma cómo desean ser evaluados. Informantes individuales reportan la coevaluación y los tickets de salida, la selección de instrumentos de evaluación, la retroalimentación grupal y la reflexión contextualizada como formas de participación de los estudiantes. 2 profesores ratifican que sus estudiantes no tienen injerencia en los procesos evaluativos. Todo lo descrito se puede visualizar en la Figura 2.

Figura 2. Formas de participación de los alumnos en la evaluación de su aprendizaje

4 CONCLUSIONES Y PROPOSICIONES

En el contexto donde se realiza la investigación, la participación de los estudiantes en sus procesos de evaluación de sus aprendizajes ya era baja antes de la pandemia, situación que no parece haber cambiado significativamente a raíz de esta enfermedad y los cambios que el sistema educacional

chileno tuvo que implementar para cumplir con las disposiciones sanitarias emanadas de las autoridades gubernamentales.

El análisis de la encuesta aplicada parece indicar que el grado de involucramiento de los estudiantes en sus procesos evaluativos fue moderada y acotada a aspectos puntuales como participación a través de algún instrumento, aportes a la evaluación de sus pares y a la generación de estándares. De igual forma, algunos alumnos podrían proponer formas de evaluación deseadas.

Respecto a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de sus aprendizajes, los autores recomiendan que vayan tomando un papel más activo. Esto implica un proceso de formación durante el cual los estudiantes vayan comprendiendo los criterios y objetivos de los procesos evaluativos. De igual forma, la retroalimentación de unos hacia otros debe ir progresando hacia un mayor aprendizaje. La complejidad de los procesos evaluativos dificulta la interpretación de los resultados y logros. Consecuentemente, los alumnos necesitan las percepciones de sus pares para poder considerar adecuadamente sus fortalezas o debilidades.

La participación de los estudiantes puede presentarse en distintos momentos del proceso evaluativo. Quesada et al. (2016) identifican tres: el involucramiento en el diseño de la evaluación, la participación en la implementación y la acción en el proceso de calificación.

Bain (2010) explora el potencial impacto de la evaluación sobre el aprendizaje. La autora centra su investigación en cómo las prácticas evaluativas direccionan en el aprendizaje y cómo a partir de esta observación se puede proponer un modelo de involucramiento de los estudiantes en las prácticas evaluativas. Desde esta perspectiva la voz de los alumnos debe contar con un espacio que les posibilite de expresar sus puntos de vista; una voz que exprese su visión; una audiencia que escuche lo que los alumnos desean manifestar y una influencia sobre la cual se actúe. Un modelo de estas características debiera, según la autora, incluir un diálogo profundo y reflexivo entre un profesor y sus alumnos, una retroalimentación centrada en cualidades particulares de la evaluación y un entrenamiento en formas de autoevaluación por parte de los estudiantes.

Si consideramos que habitualmente hay un profesor por clase con muchos estudiantes a su cargo, tiene sentido que ellos se utilicen entre sí como recursos de aprendizaje cuando se trata de una evaluación o diagnóstico; incluso puede sugerir los próximos pasos en torno a su trabajo. De hecho, las percepciones de otros pueden ayudar a corregir consideraciones de trabajo inapropiadas, demasiado optimistas o pesimistas.

Adquirir la capacidad de juzgar de manera realista y verídica los resultados de un proceso evaluativo es una habilidad importante para la vida y el trabajo. Lograr que los estudiantes participen

activamente en el proceso de reconocer las características de la evaluación y cómo se relacionan con los criterios y estándares es un objetivo de aprendizaje importante en sí mismo.

El lograr que los alumnos se involucren en actividades educativas que imitan la evaluación, sin las consecuencias normalmente asociadas con la evaluación, es una actividad curricular valiosa; por lo tanto, las mismas actividades que más parecen evaluaciones en las que participan los estudiantes son en realidad actividades curriculares valiosas que facilitan buenas evaluaciones.

La participación activa de los estudiantes en sus procesos evaluativos requiere de honestidad y consciencia acerca de sus propias debilidades y el deseo de apoyar firmemente a los demás. Esto significa que deben ser maduros y psicológicamente fuertes para manejar los comentarios de sus compañeros o decir la verdad sobre ellos mismos.

Un sistema de evaluación donde los estudiantes tengan y mantengan una participación activa requiere de un entorno en el que se aliente y apoye a los estudiantes para que digan y reciban la verdad sobre su trabajo, sin temor a ser recriminados o alejados de los demás.

Las prácticas de participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación de sus aprendizajes, pueden contribuir a la adquisición de nuevas habilidades que sustenten la gestión autónoma del aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguirre, P., Anaya, M., Laurencio, R. & Casco, J. (2021). Uso de las TIC en alumnos en condición de vulnerabilidad: Una mirada desde la transdisciplinar, *South Florida Journal of Development* (2)5, 6218-6227
- Bain, J. (2010). Integrating student voice: assessment for empowerment, *Practitioner Research in Higher Education* (4)1, 14-29
- Barrios, T. & Garay, N. (2020). Suggestions to Increase Oral Participation in an at-risk Chilean Public Primary EFL Classroom. *Arab World English Journal*, 11 (1), 12-28.
- Barron, A., Hebets, E, Cleland, T., Fitzpatrick, E. Hauber, & Stevens, J. (2015). Embracing multiple definitions of learning, *Trends in Neurosciences* 38 (7), 405 – 407
- CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning, *Psychon Bull Rev* 20 (4), 631-42.
- Gómez, G. & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social, *Calidad en Educación*, 47, 215 – 233.
- Gregori, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación de aprendizaje*, Barcelona: Edebé
- Harel, G. & Koichu, B. (2010). An operational definition of learning, *Journal of Mathematical Behavior* 29, 115-124.
- Lecrecq, D. & Cabrera, A. (2014). *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*, Madrid: Editorial la Muralla
- OECD (2019). *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*, Paris: OECD Publishing.
- Perremoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*, Buenos Aires: Editorial Coligüe
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México: Pearson
- Quesada, V., Garcia-Jiménez E. & Gómez-Ruiz, M. (2016). Student Participation in Assessment Processes: A Way Forward en Cano, E. & Ion, G. (2016). *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement*, USA: IGI Global
- UNESCO (2020). Impacto de Covid-19 en la Educación – Datos. Paris, Francia: UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. & Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, (2nd ed.), London: Routledge.