



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Arias Lara, Sergio Alejandro; de Arias Peñaloza, Milvia Lisette  
Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador  
Educere, vol. 15, núm. 51, julio-diciembre, 2011, pp. 357-368  
Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

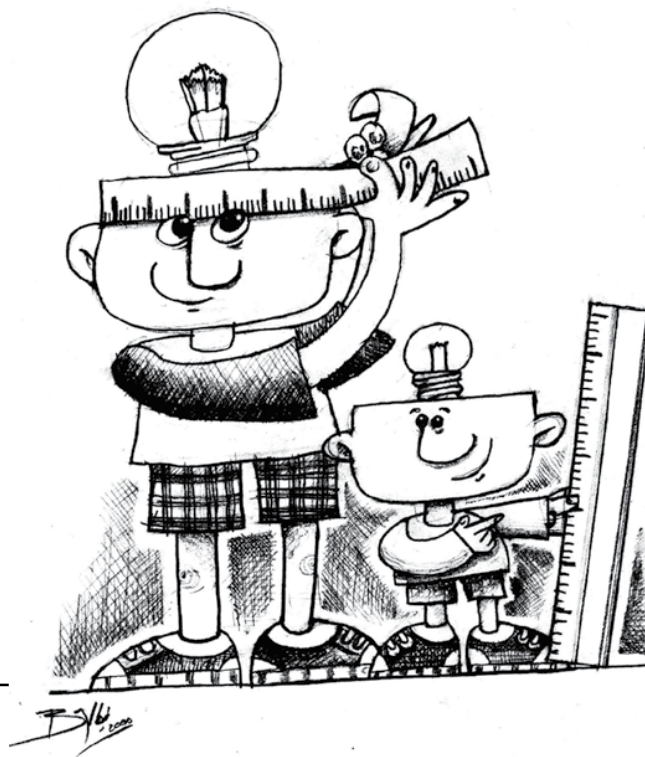
# EVALUAR LOS APRENDIZAJES: UN ENFOQUE INNOVADOR<sup>1</sup>

ASSESS LEARNING:  
AN INNOVATIVE APPROACH

AVALIAR A APRENDIZAGEM:  
UMA ABORDAGEM INOVADORA

SERGIO ALEJANDRO ARIAS LARA  
alsaal@yahoo.com  
MILVIA LISETTE DE ARIAS PEÑALOZA  
milvia@yahoo.es  
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario  
"Pedro Rincón Gutiérrez", Táchira, Edo. Táchira. Venezuela.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2010  
Fecha de aprobación: 04 de febrero de 2011



## Resumen

Actualmente, las realidades educativas se caracterizan por ser dinámicas y cambiantes, con una evolución vertiginosa del conocimiento y su difusión a gran escala y rapidez. Esto motiva a que el docente introduzca cambios en las actividades y estrategias que desarrolla en su trabajo. El presente escrito busca describir la experiencia vivida por los autores al evaluar los aprendizajes de estudiantes de la Universidad de Los Andes (Táchira) mediante recursos y actividades innovadoras o renovadas. Las estrategias innovadoras a las que se recurrió son: trabajos de campo, actividades lúdicas y tecnologías de información y comunicación.

**Palabras clave:** evaluación, evaluación de los aprendizajes, innovación, renovación.

## Abstract

Currently, educational realities are characterized by dynamic and changing, with a dizzying evolution of knowledge and its dissemination to large scale and speed. This motivates teachers to enter changes in the activities and strategies developed in their work. The present writing seeks to describe the experience of the authors to assess the learning of students from the Universidad de Los Andes (Táchira) through resources and innovative or renewed activities. The innovative strategies that were used are: field work, recreational activities and information and communication technologies.

**Keywords:** assessment, evaluation of learning, innovation and renewal.

## Resumo

Atualmente, realidades educacionais são caracterizadas pela dinâmica e mudança, com uma evolução vertiginosa do conhecimento e da sua difusão em larga escala e velocidade. Isso motiva professores para introduzir mudanças nas atividades e estratégias desenvolvidas em seu trabalho. A escrita actual procura descrever a experiência dos autores para avaliar a aprendizagem dos alunos da Universidade de Los Andes (Táchira) através de recursos e atividades inovadoras ou renovadas. As estratégias inovadoras que foram usadas são: campo de actividades recreativas, trabalhos e tecnologias da informação e comunicação.

**Palavras-chave:** avaliação, avaliação da aprendizagem, inovação e renovação.

## 1. LA EVALUACIÓN



Existen diversas teorías que explican y conceptualizan la evaluación, lo que ha derivado en un vasto abanico de opiniones sobre este vocablo. Por eso, es común encontrarse con definiciones que la ven como: cuantificación o medición, verificación de objetivos logrados, obtención de información para tomar decisiones, información holística sobre un hecho, mediadora de procesos y, recientemente, como garante de la calidad.

A continuación se reseña la opinión de algunos autores. De acuerdo a Guerra (2007), la evaluación es un proceso basado en la premisa de la mejora del desempeño en la espera de resultados y contribuciones específicas, pero que ayude a identificar esos resultados y las consecuencias no anticipadas. En esta definición se puede apreciar una postura que en cierta forma comparte la posición de Scriven, de mediados del siglo pasado, con la diferencia de que el fin último no es precisar el logro de los objetivos, sino ampliar el espectro de las posibilidades que puede ofrecer la evaluación al considerar el desempeño y lo no previsto en lo preestablecido. Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2003) la definen como la suma de muchos factores que constituyen un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, teniendo en cuenta que no se trata de una acción puntual o aislada. Esta postura reconoce la dificultad de definir la evaluación por la multiplicidad de agentes que la forman; sin embargo, señala su carácter flexible y continuo.

Para Mateo (2000: 35), la evaluación es “Un proceso de reflexión sistemático, con la misión de mejorar la ca-

lidad de las acciones de los participantes y profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa”. Esta concepción de la evaluación se enmarca dentro de las nuevas tendencias, o modelos emergentes, donde la evaluación debe ser estratégica y en pro de los individuos y la sociedad. De esta manera, se podría seguir listando un sinnúmero de definiciones, pero ésta no es la intención primordial de este trabajo. Lo importante es resaltar que, sin importar desde qué ángulo se perciba la evaluación, se converge en considerar los procesos de valoración y emisión de juicios como los factores que la determinan.

### 1.1. El concepto de evaluación de los aprendizajes

Exponer un concepto único de la evaluación de los aprendizajes resulta una labor titánica e imposible de lograr; la diversidad de enfoques desde los que se conceptualiza ha promovido en la literatura especializada el establecimiento de numerosas definiciones, esto aunado a la constante evolución del sentido del término dentro de los sistemas educativos. Para tal fin, debería partirse del hecho de considerar las pseudoevaluaciones (simples mediciones, criterios completamente subjetivos), a las que se ha pretendido entender como procesos evaluativos. Sin embargo, lo más razonable es abordar el tema conforme a los postulados que proponen los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Rivas. 1995), y de acuerdo a las posturas y tendencias de evaluación practicadas en las aulas de clase: positivista, cognitivista y ecológica (Blanco. 1995); y además, de acuerdo a su naturaleza investigativa, en función de sus técnicas e instrumentos (cuantitativa o cualitativa).

La evaluación es un proceso en el que una de las fases iniciales es la recolección de información, por lo que amerita el empleo de técnicas e instrumentos para tal fin. Es así como la evaluación y la investigación en general utilizan medios y recursos muy similares, por no decir que iguales, para la recolección de sus datos, lo cual las asemeja. Por lo tanto, éstos pueden ser tomados tanto del paradigma de investigación cualitativo como del cuantitativo (Pérez, 1993).

Según Pérez (1993), los métodos cuantitativos tienen su asidero en el positivismo, se centran en lo cuantificable y utilizan técnicas experimentales aleatorias o cuasi experimentales sustentadas en la objetividad. Se orientan a la comprobación de resultados fiables y repetibles, de manera que puedan generalizarse al considerar una realidad permanente, y parten de supuestos preestablecidos, como las hipótesis. En cambio, los métodos cualitativos se fundamentan en el idealismo y la fenomenología, su atención se centra en comprender los hechos o fenómenos en el propio ambiente donde éstos ocurren, con base en la subjetividad,

más que en datos cuantificables que permitan procesarlos estadísticamente, su preocupación es profundizar en la naturaleza de esos datos, compenetrándose con las fuentes de información, de donde obtienen datos ricos y relevantes. Se trata de métodos holísticos, pues consideran todo lo que de una u otra manera circunda o interviene en el objeto de investigación y/o evaluación; de hecho, están orientados más a los procesos que a los resultados. Generalmente, los métodos cualitativos no recurren a gran cantidad de fuentes de información, como lo hacen los cuantitativos, sino a una cantidad reducida, pero rica en información, considerándose particularista; ello implica que las muestras son intencionales, y sus resultados no son generalizables pero sí transferibles a una realidad dinámica.

La *evaluación cuantitativa* se ha asumido bajo la concepción de medición, donde lo primordial es cuantificar los aprendizajes adquiridos asignándoles cifras con la finalidad de promover y certificar, en lugar de dar una visión globalizante sobre el desempeño real del estudiante; de ahí su énfasis en la fase final del proceso enseñanza-aprendizaje, en el resultado final y no en las fases intermedias de su desarrollo, donde este método sería de gran ayuda, al facilitar información sobre la marcha de dicho proceso. Para algunos autores, como Pérez (1993), este tipo de evaluación obedece al enfoque tecnológico, que tuvo gran auge en las décadas de los sesenta y setenta en los sistemas escolares de muchos países, donde la enseñanza impartida en las aulas de clase era canalizada al establecer objetivos que debían lograrse, con lo que se hace uso del término *evaluación* para verificar la consecución, cuando en realidad se está midiendo el logro de los objetivos apoyado en los exámenes y pruebas. Por ello, la evaluación de los aprendizajes desde esta perspectiva se considera únicamente sumativa: informa sólo los resultados medibles, que a la postre, si no se complementan con otro tipo de información, son insuficientes para valorar y emitir juicios sobre los aprendizajes de los alumnos.

Por su parte, la *evaluación cualitativa* centra su interés en los procesos ocurrentes del hecho educativo. A diferencia de la cuantitativa, a la cualitativa no le importa tanto qué se logró, sino cómo se logró, qué no se logró y por qué no se logró. Es decir, no se reduce a determinar las conductas manifiestas o los objetivos previstos en los planes y programas de estudio, sino que los efectos no considerados son tanto o más relevantes que los especificados con anterioridad. Bajo esta perspectiva, la evaluación no debe limitarse a la etapa final del proceso enseñanza-aprendizaje, reduciéndose a verificar el logro de lo planificado, sino que debe asignar igual o mayor importancia a lo realizado por el estudiante durante el proceso para poder llegar a ese resultado, a las condiciones previas a la enseñanza, a las motivaciones e intereses del individuo, a las metodologías empleadas por el docente, a las condicio-

nes ambientales en las que ocurre el aprendizaje, es decir, a todo cuanto tenga que ver con ello, debe considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje holísticamente.

En la literatura se encuentra una inmensa variedad de definiciones. (Tenbrink. 1997) La define como un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios que a su vez se emplean para tomar decisiones; en este caso, la actividad evaluadora tiene como eje principal la toma de decisiones a partir de la información recabada y el pronunciamiento de juicios. Desde una postura más abierta, Mateo (2000) la conceptualiza como un proceso reflexivo y sistemático cuya misión fundamental es mejorar la calidad de las acciones de los sujetos participantes (alumnos, docentes), del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa; en la opinión de este autor puede apreciarse una concepción de evaluación dentro de las nuevas tendencias o modelos emergentes con funciones estratégicas en pro de los individuos y de la sociedad. Brown y Jaume (2003) expresan que la evaluación debería ser parte integral del aprendizaje, algo que institucionalmente se considere estratégico, como resultado de decisiones conscientes fundadas en elecciones informadas; consideran que debe ser motivadora y productiva para los estudiantes, que les permita saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más, comprometer a los docentes a conocer mejor su tarea y proporcionar indicadores de actuación necesarios. Esta orientación invita a los entes implicados a indagar para hallar acciones innovadoras en el componente de la evaluación de los aprendizajes. Por su parte, la Web-Educando (2008) la define como “proceso sistemático, continuo y permanente, de carácter integral y flexible, que prevé, obtiene, procesa e interpreta información objetiva y útil para tomar decisiones sobre el reajuste y perfeccionamiento de la acción educativa”. Puede apreciarse, en este caso, que la evaluación de los aprendizajes es vista de manera procesual, con el fin último de tomar decisiones sobre la práctica educativa.

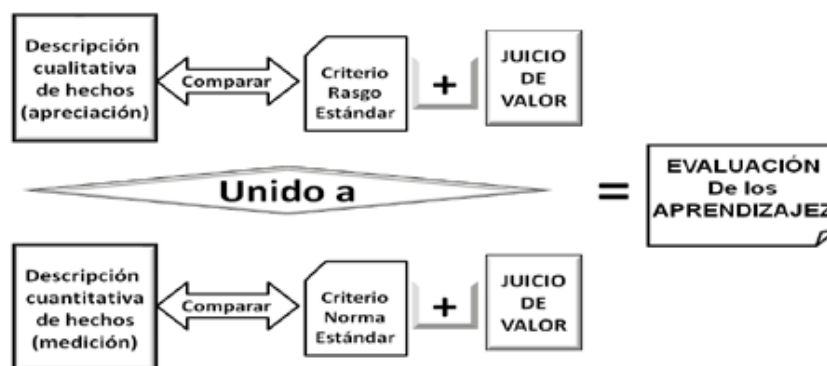
Ante la multiplicidad de acepciones, al llegar el momento de planificar la evaluación de los aprendizajes, se activa en la estructura cognitiva del docente una serie de mecanismos que inciden en la selección de las técnicas e instrumentos apropiados, y le llevan a seleccionar estrategias conocidas, reformar las ya existentes o diseñar instrumentos innovadores producto de la experiencia. Pero, igualmente, puede ocurrir que, ante la incertidumbre que se le presenta al tener que decidir cómo hacerlo, termine aplicando pruebas escritas que, más que evaluar, lo que le permiten es medir.

Un estudio comparativo realizado por Arias (2002) sobre la evaluación de los aprendizajes que practican los

docentes de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, núcleo Táchira (Venezuela), estableció que un alto porcentaje de los entrevistados, en este caso un 88,8% de los docentes y egresados, consideran la evaluación de los aprendizajes como medición de conocimientos (donde el aprendizaje es evaluado según posturas tradicionales con la finalidad de cuantificar lo que se aprende). De igual modo, en lo que respecta a las técnicas e instrumentos, casi el 100% de los participantes señalan que las pruebas escritas (llamadas exámenes) son el medio básico que utilizan cuando cumplen el rol de evaluadores. Otro aspecto, de afinidad entre docentes y egresados, es la urgente necesidad de incorporar cambios en las maneras de evaluar los aprendizajes, pero hallan dificultades en cómo hacerlo, con

qué recursos y cómo ensayar con herramientas de naturaleza cualitativa en sintonía con lo que divulgan los modelos emergentes de evaluación; un 92,71% se ubica en esta posición.

En virtud de lo anterior, los autores del presente escrito consideran que al evaluar los aprendizajes de los estudiantes, los docentes, sin llegar a asumir una posición ecléctica, deben complementar las posturas cuantitativas y las cualitativas, es decir, si la evaluación se aborda desde la óptica cuantitativa, a esta descripción se le deben integrar apreciaciones cualitativas; y, así mismo, lo que se estime de manera cualitativa, se debe optimizar con descripciones cuantitativas (ver figura 1).



**Figura 1**  
Definición de *evaluación de los aprendizajes*

De acuerdo con la figura 1, ya sea que la evaluación parta de una descripción cuantitativa o de una cualitativa, es necesario establecer comparaciones con criterios, normas o estándares en el primer caso, o con rasgos en el segundo, para agregar juicios valorativos, y si estos dos juicios se unen, se lograría un acercamiento importante a lo que debería ser la evaluación integral de los procesos de aprendizaje.

## 2. INNOVAR AL EVALUAR APRENDIZAJES

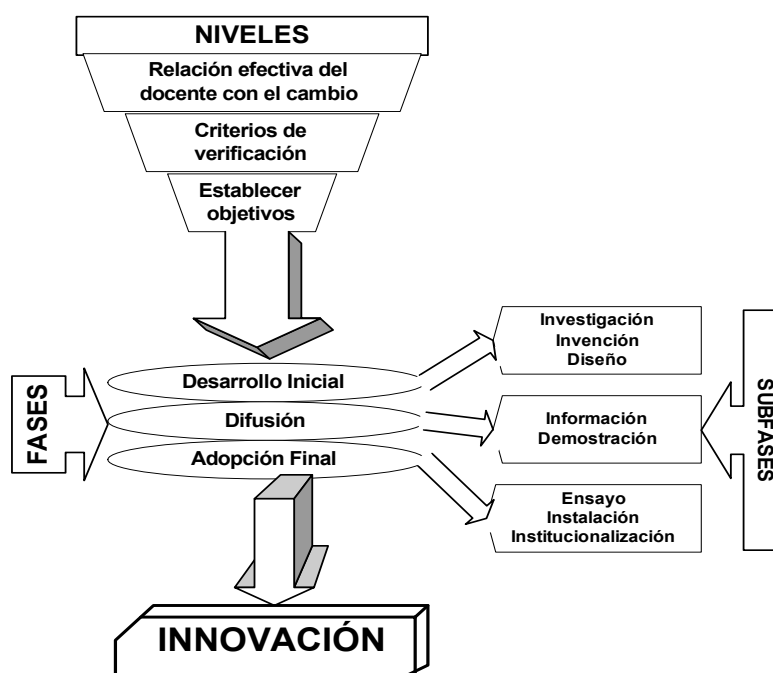
La dinámica social actual exige permanentemente cambios en la formación del individuo, y el ámbito educativo reclama de sus coparticipes procedimientos, conocimientos y saberes con perspectivas distintas a las de épocas pasadas, puesto que las nuevas generaciones tienen inclinaciones, intereses y dinámicas que los diferencian de sus antecesores. Los alumnos de esta época, inducidos por la cultura globalizadora y por los avances agigantados de la informática y las telecomunicaciones, poseen una visión de la realidad bastante distante de la de sus ascendientes, y por ello demandan nuevas visiones de parte de

sus docentes, requieren novedosas estrategias y formas de participación en su formación, y, de hecho, exigen que al ser evaluados se utilicen estrategias acordes con éstas situaciones. Por lo tanto, los procesos de enseñanza deben identificarse con las necesidades de estas realidades en la búsqueda de la adaptación, lo cual implica que la evaluación, como uno de los procesos indisolubles, propicie innovaciones en todas sus dimensiones, pero sobre todo en la misma evaluación.

Introducir innovaciones en procesos de evaluación amerita seguir ciertos pasos con el fin de asegurarse metas y no conducirse a la deriva, debido a que cuando se intenta encajar cualquier cambio en la sociedad, ésta reacciona ofreciendo resistencia a pesar de que lo que se persigue es mejorar o reparar situaciones problemáticas o desgastadas por el tiempo. A esto no escapa la proposición de actividades novedosas en la labor docente y, menos aún, en la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, la creación de formas de evaluación que respondan a intereses y exigencias actuales y acordes con la realidad no debe constituir una limitante, sino un reto.

Diversos autores señalan lineamientos sobre cómo desarrollar procesos de innovación. En este sentido, Guba y Clark, citados por Fernández (1995), han logrado organizar y proponer una serie de pasos sistemáticos y jerárquicos que orientan a quienes se atreven a estructurar nuevas ideas en el campo educativo. Ellos plantean un modelo compuesto de tres niveles que se deben atravesar en tres fases, cada una con sus respectivas subfases (ocho en total), hasta llegar a la institucionalización de la innovación. Se parte del establecimiento de los objetivos buscados con la innovación y luego se especifican los criterios con los que se establecerán las comparaciones para la verificación de los mismos; aquí lo más resaltante es el compromiso y la relación afectiva del docente con el cambio; estas tres condiciones son las que los autores citados llaman niveles de la innovación. Seguidamente, estos tres niveles deben atravesar tres fases: a) la del *desarrollo inicial*, donde se estructura y se le da forma a la innovación; esta etapa se consolida en tres subfases:

investigación (que se da en la búsqueda de alternativas), invención (cuando se generan las ideas en la estructura cognitiva del docente) y diseño (momento en que se procede a la configuración de la herramienta o estrategia); b) la *difusión*, que es cuando el docente hace pública su idea; esta etapa ocurre en dos subfases: información (periodo en el cual el docente da a conocer sus ideas y las promueve en su contexto) y demostración (espacio dedicado a convencer a las audiencias en las que se pretende desarrollar la innovación); y c) la *adopción final*, momento en que se pone en práctica la nueva idea, consolidado en tres subfases: ensayo (superados los filtros anteriores, se ejecutan las ideas novedosas o renovadas), instalación (con la seguridad de que la innovación resulta efectiva, se hace extensible a otras instancias) e institucionalización (cuando llega el momento de arraigar y patrocinar las ideas novedosas). La figura 2 muestra un esquema diseñado por los autores del presente escrito que capta lo sugerido por Guba y Clark.



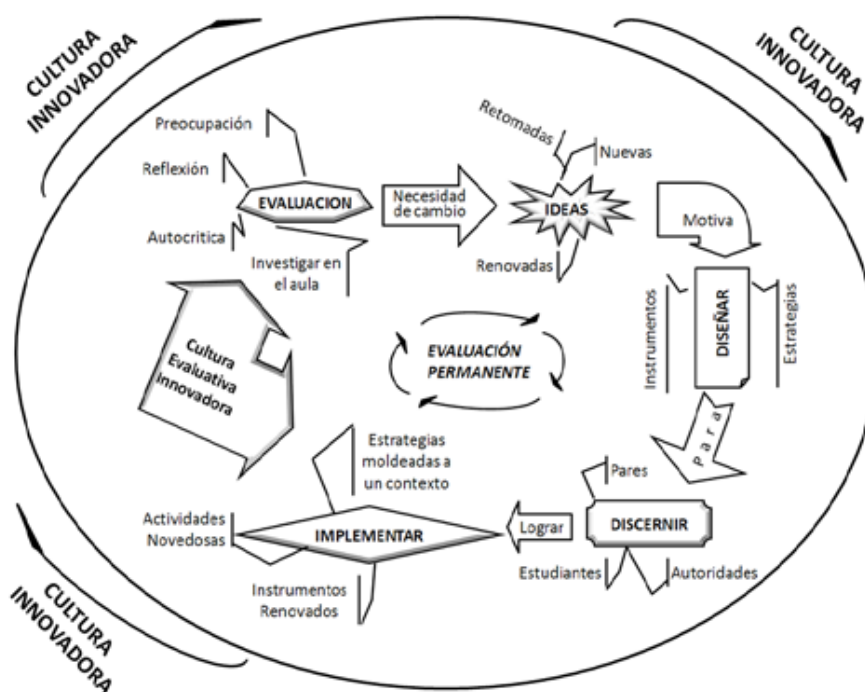
**Figura 2.**  
Esquema del proceso de innovación

La propuesta de Guba y Clark puede resultar algo engorrosa para lo que se pretende a un plazo inmediato en las aulas de clase, pues se debe rebasar una serie de momentos e instancias que podrían complicar el proceso. Por tal razón, se ofrece un proceso alternativo, más accesible, en nuestro criterio, para quienes se quieran aventurar en las innovaciones educativas, específicamente en la evaluación de los aprendizajes. En la figura 3 se resume tal idea.

El diagrama ilustrado en la figura 3 comienza con la *evaluación*: cuando un docente se preocupa, reflexiona e indaga sobre su propia práctica, esto le permite realizar procesos de autocritica en el sano sentido de la forma en que está conduciendo su acción y, sobre todo, la forma en que viene evaluando aprendizajes. Esta cavilación produce en el docente necesidades de cambio en sus funciones, lo que redundará en el surgimiento de *ideas nuevas* o *ideas modificadas* a partir

de otras que anteriormente se hayan empleado. Éste es el instante en el que se debe tener paciencia y perseverancia para proseguir en una innovación, pues surgen obstáculos internos y externos que pudieran vencer ese empuje e inspiración en hacer algo diferente. El siguiente paso consiste en *diseñar* posibles actividades, estrategias y recursos para introducirlos en la práctica evaluativa. En este período resulta propicio consultar con los pares o colegas, con autoridades y con los propios estudiantes; sin embargo, se debe ser cuidadoso en

no dejarse desmotivar, pues la falta de continuidad, el poco convencimiento, el desgano y la comodidad son factores que atentan con la producción de novedades en el campo educativo; y hay que saber *discernir* para tener otras visiones. Al superar los momentos anteriores, es hora de *implementar* y hacer efectivas las nuevas ideas, en función de procurar una *cultura evaluativa innovadora* entre los sujetos de su comunidad. El diagrama muestra en el centro un proceso de *evaluación permanente*; esto obedece a que no puede existir



**Figura 3.**  
Visión de los autores sobre innovar en evaluación

innovación desligada de procesos de evaluación, puesto que las inquietudes de cambio surgen de decisiones que se toman gracias a las evaluaciones previas.

### 3. ACTIVIDADES INNOVADORAS PARA EVALUAR APRENDIZAJES

De acuerdo al desarrollo de sus clases, los autores de este escrito consideran que las tecnologías de información y comunicación, las actividades lúdicas y los trabajos de campo ofrecen un amplio abanico de posibilidades para diseñar y desarrollar procesos de instrucción y su inseparable evaluación de aprendizajes. Es así como se ha diseñado y programado una serie de actividades de esta naturaleza para utilizarlas tanto en los procesos de enseñanza como en la respectiva evaluación de aprendizajes. A continuación se detallan algunos aspectos y características de las mismas.

#### 3.1. Tecnologías de información y comunicación

La educación a distancia y la presencial ven abrirse un vasto panorama para su ejecución y desarrollo al ofrecer mediante estos nuevos recursos la posibilidad de atender de manera constante e interactiva una gran cantidad de estudiantes, facilitándoles una base de información relevante. Barajas (2003) opina que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) permiten la producción y distribución de materiales de aprendizaje de muy alta calidad con soporte de multimedia, lo cual facilita las comunicaciones interpersonales, reduce sus costos y posibilita el uso de la web para distribuir información y contenidos científicos con enfoques y volúmenes casi ilimitados en la búsqueda documental, así como también permite utilizarlos en forma de medios para evaluar el aprendizaje. Algunos de estos recursos se exponen a continuación:

*Buscadores de Internet:* permiten que el estudiante cuente con información actualizada día a día, con la particularidad de que el servidor que la contiene dispone en su disco con una base de datos con direcciones de páginas web a disposición.

*Wiki:* como colección de páginas web de hipertexto, un wiki se puede visitar en cualquier momento. Permite el trabajo conjunto de un grupo de personas y a la vez es un excelente soporte para sistemas de bases de datos online.

*Blog en la web:* se acomoda muy bien para interactuar en la parte práctica de la asignatura durante todo el contenido, pues se pueden plantear ejercicios y situaciones problemáticas cronológicamente con la intención de recopilar las soluciones para discutirlos y analizar diversos enfoques y puntos de vista para su posterior publicación.

*Correo electrónico (e-mail):* resulta propicio para la asignación de actividades y para dar informaciones e instrucciones. Es uno de los recursos más generalizados y menos complicados de usar. La mayoría de las personas poseen una cuenta. Según Pérez (1993), algunas estadísticas señalan que entre el 75 y el 85% de los usuarios de Internet utilizan constantemente este tipo de servicio.

*Lista de distribución (mailing lists):* es una derivación directa del correo electrónico. Es óptimo para compartir información entre los estudiantes porque su sistema permite el envío, recepción y distribución de mensajes al conjunto del alumnado interesado en temas concretos, con lo que se origina un enriquecedor intercambio de opiniones.

*Internet relay chat:* no sólo es ideal para discutir tópicos en la red, además es una herramienta útil y práctica para desarrollar procesos evaluativos de la asignatura Estadística, puesto que es un sistema de comunicación sincrónico que facilita el intercambio interactivo en tiempo real; la conversación es simultánea, los mensajes son recibidos y enviados inmediatamente.

Es importante resaltar el hecho de que el empleo de las TIC debe ser tema de discusión permanente en una sociedad cambiante y ávida de nuevos conocimientos; sin embargo, se debe estar atento a las situaciones cotidianas de un aula de clases.

### 3.2. Actividades lúdicas

Los juegos son manifestaciones y actividades que el hombre vive desde su nacimiento hasta la vejez, es decir, ocurren a lo largo de la vida del ser humano. Se puede afirmar que las actividades lúdicas conforman un factor determinante de la personalidad de los seres humanos desde la infancia hasta la adultez. El entendimiento de las realidades circundantes a través del crecimiento está mar-

cado por lo lúdico. En este sentido, Jiménez (1997: 15) expresa que la adquisición de saberes y la disposición de la personalidad constituyen características de las cuales el niño se va apropiando mediante el juego y en el juego. Desde su nacimiento, el niño mediante una serie de procesos psicosociales, inicia la conformación de conceptos y la construcción de significados que le permiten entender las realidades; puesto que hombres y mujeres desde la niñez tienen la necesidad de aprendizajes y saberes que los desliguen de las fronteras delimitadas por la mera transmisión hereditaria.

Para evaluar lúdicamente los aprendizajes se puede utilizar una rica variedad de instrumentos, recursos e ideas que surgen de la misma práctica. Se puede iniciar con ejemplos sencillos, como recurrir a juegos tradicionales de la cultura del contexto en que tenga lugar la acción, o a juegos conocidos en ámbitos hasta internacionales. Así mismo, se pueden rediseñar juegos de todo tipo: de mesa, psicomotores, de concurso, entre otros.

Cuando se aborda la enseñanza y, por ende, la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva lúdica, es sumamente importante resaltar que las actividades no se pueden quedar en el juego, pues éste es sólo un medio, una alternativa, y no la actividad en sí. Para ello, es imprescindible que el docente recurra a la lectura, a la conversación, a la investigación y a la recreación de su experiencia, para ofrecer seguridad en la aplicación y ejecución de este tipo de actividades. Nunes (2002: 51) afirma que propiamente los juegos no operan como un instrumento de evaluación; sin embargo, resultan ser magníficas estrategias que le dan la oportunidad tanto a docentes como a estudiantes de apreciar el trabajo escolar junto con el rendimiento en la adquisición de aprendizajes.

Al evaluar mediante actividades lúdicas, es necesario valorar y reconocer a los involucrados toda su participación y los aportes que redundan positivamente en el desarrollo de las actividades. Durante las actividades de evaluación relativas a la lúdica, se debe ir registrando el desempeño y las actitudes de cada uno de los participantes; se recomienda registrar datos utilizando escalas de Likert y listas de cotejo. Tales actitudes pueden ser la atención, el respeto, el interés, la disposición, el cumplimiento de reglas y normas, la comunicación y las destrezas. Los autores de este escrito han utilizado en sus prácticas evaluativas dinámicas como el dominó, la escultura, la pesca de la razón, la herencia y algunas más que pueden ser detalladas en otra entrega.

### Lúdica y pedagogía

Una de las aperturas contemporáneas de la pedagogía tiene que ver con el principio de la actividad lúdica,

en el que el sujeto cumple unos roles en función de ciertas normas y aprende en función de una situación que se crea, que lo hace estar en armonía inclusive distendido de las realidades. Las actividades lúdicas son excelentes estrategias, son instrumentos que, dependiendo de cómo se les quiera ver, provocan el proceso de aprendizaje y facilitan el proceso de evaluación de una manera menos punitiva, en estados emocionales de menor presión para el estudiante. La actividad lúdica tiene algo muy importante: el establecimiento de roles del sujeto dentro de una realidad determinada. La actividad lúdica no es necesariamente el juego físico; hay actividades lúdicas que implican el juego de tipo intelectual, que es donde realmente se reconoce el planteamiento hecho por primera vez por Freud, el primero en plantear el principio de la actividad lúdica como un elemento matriz durante todo el desarrollo del ser humano (no solamente de los niños), como un aspecto fundamental para la formación del sujeto.

De esta manera, el ambiente que propicia lo lúdico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su esencial evaluación otorga a las actividades lúdicas un carácter relevante e innovador dentro de lo que debe hacer el docente cuando establece todas las formas y alternativas en procura de que sus estudiantes adquieran el conocimiento.

### 3.3. Trabajos de campo

El trabajo de campo se realiza como una investigación en el mercado real de los contextos, o en los mismos espacios de la institución educativa, o en el entorno donde interactúa el estudiante, donde es posible recabar información sobre hechos o fenómenos que se dan y que de alguna manera inciden en los contenidos programáticos de una asignatura. Donde los participantes disfrutan de la valiosísima oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos fuera del ambiente tradicional del aula de clases tal y como ocurrirá cuando sean profesionales.

Este tipo de actividad permite lograr aprendizajes que alcancen un nivel de aplicación, en pro de que sean más efectivos. Para ello, debe planificarse y dirigirse de manera muy cuidadosa las acciones a cumplir en función de orientar el principal objetivo de este tipo de dinámicas, como lo es el de fortalecer lo aprendido en el aula y su contexto.

## 4. LA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL AULA DE CLASES

En primer lugar, debe aclararse que se trata de una investigación en el aula de clase, de manera informal, que se propone encontrar actividades concretas para mejorar las evaluaciones que se les aplica a los estudiantes. Vale

la pena resaltar que la experiencia vivida en las aulas de clase por los autores del presente escrito ha sido altamente gratificante. Se trabajó con la asignatura Estadística y la asignatura Evaluación de los Aprendizajes. Los estudiantes manifestaron que actividades de este tipo hacen que la comprensión y la asimilación de conocimientos sean más espontáneas y satisfactorias, con la implicación de que los procesos evaluativos fueron menos traumáticos y los niveles de tensión propios de toda evaluación disminuyeron. Algunos de los comentarios escritos por los estudiantes son: “Para mí la actividad que realizamos en la asignatura Estadística fue de total enseñanza, tanto para mí como para mis compañeros. Esta actividad ayuda al estudiante a desenvolverse con la sociedad, a conocer la materia en el campo social y a laborar, de ahí que aprendemos a poder realizar por nosotros mismos las actividades. Este tipo de evaluaciones me parece que son de más ayuda para nosotros, ya que vemos cómo y para qué sirve la estadística en el campo en que nosotros vamos a desempeñarnos, y así como para la vida diaria. Esta actividad me dejó conocimientos de cómo recolectar datos, y a partir de estos mismos poder plantear hipótesis y resolver problemas”; “Es una idea muy importante de desarrollar este tipo de actividades, como lo es la evaluación en forma práctica, ya que su contenido se entiende bien claro y preciso, tanto para el desarrollo como para el conocimiento a futuro”; “Es una nueva forma de evaluar y auto evaluarnos mediante actividades lúdicas y juegos; de manera que se deja un poco las estrategias tradicionales que básicamente consisten en aplicar exámenes para plasmar lo que uno aprende. Usar esta actividad lúdica como método para evaluarnos resulta muy bueno, porque nos podemos dar cuenta si aprendimos algo o no, además es de mucha ayuda porque se usa la creatividad e imaginación logrando explicar la clase y que sea de fácil entendimiento para todos ya que es muy interactiva”.

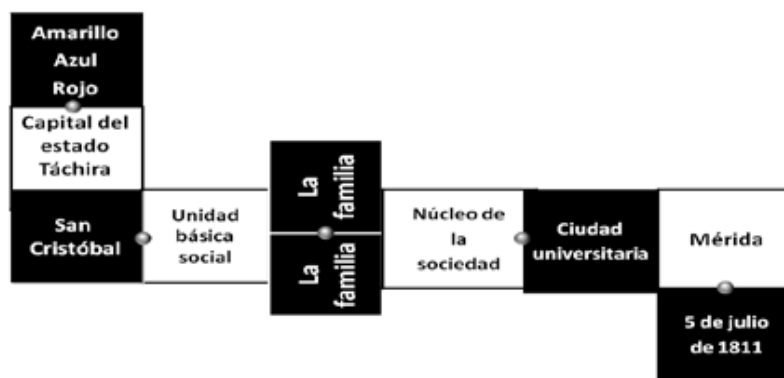
Por su parte, los docentes apreciaron que el rendimiento académico mejoró sustancialmente cuando se realizó este tipo de actividades evaluativas. A continuación se detallan las actividades cumplidas para este fin.

*Tecnologías de información y comunicación:* vistas más hacia la tecnología, se recurrió a herramientas que ofrece internet, como foros electrónicos, chat y páginas web. Con estas actividades se logra interactuar con los estudiantes fuera del ambiente tradicional del aula. Se coloca material didáctico preparado por los docentes en una página, para ser discutido en las siguientes clases; de esta manera, se logra compartir gran cantidad de información, la comunicación fluye generalmente en tiempo no real, pero es efectiva para lo que se propone. El gran inconveniente resulta ser la no disposición de todos los integrantes de medios necesarios como el computador y su respectiva conexión a la red,

e, igualmente, algunos estudiantes no muestran buena disposición y compromiso con este tipo de actividades. Sin embargo, con perseverancia se logra de algún modo integrar a todo el grupo, dada la posibilidad de estar al día con el desarrollo de las asignaturas, mediante los recursos de esta modalidad.

**Actividades lúdicas:** este tipo de actividad se utiliza por lo general para la evaluación de conceptos, leyes, enunciados u otro aspecto factible. Existe diversidad de estrategias, como dinámicas de grupo, juegos tradicionales, juegos de mesa y concursos tipo televisión. Una de las dinámicas que han dado excelentes resultados es la de la *escultura*, consistente en repartir a cada grupo unas barras de plastilina para que moldeen una figura o algo relacionado con un término que le indique el docente. Luego se procede a realizar una serie de preguntas que tienen que ver con la palabra indicada y la escultura, por ejemplo, la

palabra *estadística*, en cuyo caso se puede preguntar desde su definición hasta algunos aspectos básicos relacionados con ésta. En el caso de los juegos tradicionales, se tiene, por ejemplo, el caso del *avión* o *pisé*. Se puede dibujar en el piso del salón la figura que caracteriza a este juego, y en cada casilla se puede indicar tareas a seguir o procedimientos a explicar. Por su parte, los juegos de mesa son muy propicios cuando se quiere evaluar conocimientos relativos a definiciones y conceptos. En este caso, los autores han utilizado con regularidad el *dominó*, que consiste en elaborar en cartulina u otro material similar una serie de cartas como las fichas del dominó, con preguntas y respuestas escritas en las caras de las fichas. Se sugiere construir fichas dobles, es decir, con sus dos lados iguales y que sean de las respuestas. El juego con la estrategia se desarrolla siguiendo las reglas básicas del dominó tradicional. Las fichas pueden quedar tal y como se muestra en la figura 4.



**Figura 4.**  
Ejemplo de la estrategia del dominó

Otro recurso que se puede utilizar es el *tangram*, que resulta muy apropiado para evaluar procesos y procedimientos a seguir; incluso se puede aplicar para evaluar ejercicios o situaciones problemáticas, puesto que al realizar los cortes del cuadrilátero se pueden formar figuras cuya secuencia sean los pasos que se deben dar para resolver el ejercicio.

**Trabajos de campo:** esta actividad es la que mejor aceptación ha tenido en el estudiantado. Se aplica en la asignatura Estadística bajo diversas modalidades: a) se plantea una situación a indagar en el campo laboral real de los estudiantes cuando sean profesionales; el docente sugiere una serie de indicaciones para abordar el análisis de ciertas variables mediante visitas que realizan los estudiantes a empresas, compañías, fábricas e instituciones para recabar información y realizar los respectivos análisis estadísticos. b) Micro encuestas a

personas de la misma comunidad universitaria: al iniciar una de las clases, el docente formula una situación problemática actual o propone verificar alguna información o declaración gubernamental u oficial de data reciente; los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y en un tiempo prudencial salen a las instalaciones de la universidad a recoger la información, y regresan al salón de clases a realizar los análisis estadísticos, para que al final de la clase se expongan los resultados obtenidos. c) Encuestas de calle: los estudiantes se movilizan en horas fuera de su horario a algún sector de la ciudad y, previa planificación, realizan estudios estadísticos reales sobre la población o algún hecho en particular; posteriormente entregan un informe donde inclusive montan ejercicios y problemas. d) *Exit polls*: se aplican cuando se da un evento interno o externo a la universidad, se sigue un procedimiento similar a como es en la realidad.

Es importante resaltar el alto grado de aceptación y satisfacción de parte del estudiantado. Estos manifiestan que mediante este tipo de actividades le encuentran sentido a lo que están estudiando, se motivan al aprendizaje y su evaluación es un momento cotidiano y normal de la clase, contrario al clima de tensión creado con la aplicación de pruebas tradicionales. Curiosamente, los estudiantes resuelven sin complicaciones los ejercicios que se plantean con la información que recogen, contrario a cuando se les solicita resolver ejercicios planteados en los textos especializados o del material otorgado por el docente. Igualmente, el estudiantado manifiesta complacencia cuando exteriorizan que con estas actividades, aparte de que se les facilita el manejo de los conceptos y términos estadísticos, aprenden a elaborar instrumentos para la obtención de datos e información, así como a tratar con público.

## 5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Entre los aspectos que se deben resaltar de la experiencia vivida en el aula de clases con los estudiantes, y algunos aportes al respecto, se tienen los siguientes:

- Innovar en los procesos de instrucción y evaluación de los aprendizajes no necesariamente es inventar algo nuevo; en muchos casos renovar en sí es innovar. Lo importante es introducir cambios que estén acordes con la dinámica y con las

exigencias actuales, en pro de la calidad educativa y de la evaluación de los aprendizajes.

- La innovación no puede ser impuesta, no debe ser un proceder obligado; al contrario, para poder introducir cambios y mejoras en los procesos de instrucción y evaluación se debe dialogar y crear una cultura de necesidad de cambio.
- Las actividades de instrucción y evaluación mediante tecnologías de información y comunicación (TIC) habitualmente se consideran como dimensiones de innovación; sin embargo, estas actividades se pueden fusionar dentro de los elementos de la innovación.
- Definitivamente, las actividades lúdicas y los trabajos de campo son formas naturales de innovar o renovar en la práctica educativa cuando se conducen procesos de instrucción y de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, de acuerdo a toda la experiencia que hasta el momento se ha tenido sobre la práctica de estas estrategias evaluativas, los autores muestran a continuación un diagrama de algunas actividades que se podrían aplicar para aventurarse a buscar alternativas cónsonas con las realidades actuales en el área de la evaluación de los aprendizajes.

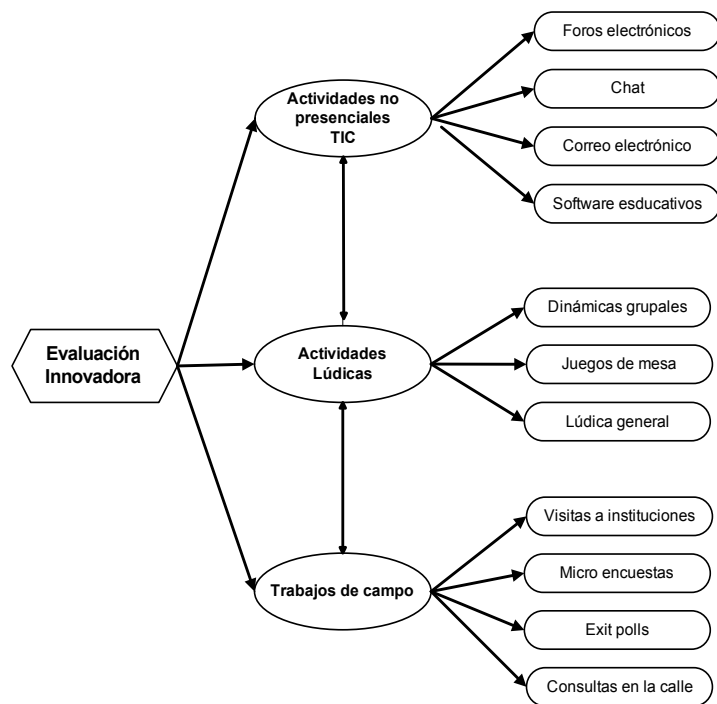


Figura 5  
Diagrama de actividades innovadoras para evaluar aprendizajes

\* Esta producción forma parte de un trabajo de investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, con el código NUTA-H-272-08-04-B, organismo al cual agradecemos su valioso aporte institucional y económico.

#### **Sergio Alejandro Arias Lara**

Licenciado en Educación mención Física y Matemática. Especialista en Evaluación Educacional. Magíster en Evaluación Educativa. Profesor activo a dedicación exclusiva asociado ULA. Coordinador de Planificación del NUTULA. Investigaciones en la línea Evaluación de los Aprendizajes.

#### **Milvia Lisette de Arias Peñaloza**

Licenciada en Educación mención Informática y Matemática. Especialista en Didáctica de la Matemática. Profesora activa a dedicación a tiempo completo e instructor ULA. Coordinadora de la Asistencia Ejecutiva del Vicerrectorado Núcleo Táchira. Investigaciones en la línea Evaluación de los Aprendizajes.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Arias, S. (2002). *Estudio comparativo sobre la evaluación de los aprendizajes que aplican los docentes en la carrera de educación de la ULA-Táchira con la evaluación que practican sus egresados*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Miranda (Venezuela).

Barajas, M. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid (España): McGraw-Hill.

Blanco, O. (1995). *Estrategias metodológicas y procedimentales de evaluación que utilizan los profesores del Componente Docente del P.E.B.I. de la ULA-Táchira*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Los Andes-Universitat Rovira i Virgili.

Brown, S.; y Jaume, J. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid (España): Narcea.

Castillo, S.; y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid (España): Editorial Pearson, Prentice Hall.

Fernández, M. (1995). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid (España): Ediciones Morata.

Guerra, I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Estados Unidos: Global Business Press.

Jiménez, C. (1997). *La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego*. Santa Fe de Bogotá (Colombia): Colección Mesa Redonda, N° 34.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona (España): Editorial Ice-Horsori.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Nunes, P. (2002). *Educación lúdica. Técnicas y juegos pedagógicos*. Bogotá (Colombia): Edición San Pablo.

Pérez, G. (1993). *La evaluación, su teoría y su práctica*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Rivas, Celso. (1995). Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional. *Investigación y postgrado*, 10 (1), págs. 109-162.

Tenbrink, T. (1997). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid (España): Narcea.

Web-Educando. (2008). Taller de diseño y elaboración de material educativo. Disponible en: <http://www.geocities.com/webeducando/evolu>.

---



## CONCLUSIÓN SIN MORALEJA

Quien observe y cuestione su entorno encontrará una red de ilusiones ajenas. Quien atraviese esa red será libre. Podrá mirar de frente el vacío del mundo. Entonces creará sus propias ilusiones y finalmente reirá, se convertirá en mago. En esta época de tan intensa manipulación mediática, económica, biológica e ideológica (la red de ilusiones ajenas) que enajena las personas, la libertad individual y luego la libertad de un colectivo me parecen bienes preciados. No pueden crearse los sentidos individuales o colectivos (las ilusiones propias) sin libertad. El Mago pertenece a una clase de novelas emancipadoras, tal como 1984 o Mundo Feliz hace sesenta años, tal como las novelas de Houellebecq o las películas Matrix (la primera) y V, en la actualidad, que ayudan a atravesar la red de ilusiones ajenas.

¿Hay libros que pueden conmover, cambiar para siempre y mejorar la vida profunda de las personas? La respuesta es sí. Hoy El Mago está haciendo de las suyas en innumerables blogs y páginas web.

**Tomado del Periódico VAS N° 28  
Septiembre/octubre 2009  
Pág. 3**