

Aprendizaje significativo, desafíos valorativos en la formación superior de estudiantes de psicopedagogía en Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Significant learning, evaluation challenges in the higher training of psycho-pedagogy students at the State Technical University of Quevedo.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7782508>

AUTORES: Maria Elena Cabezas Vila ^{1*}

Cleopatra Yohanna Mackencie Álvarez ²

Rosa Isabel Navarrete Ortega ³

Yenit Elena Pontón Solís ⁴

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: mcabezasv4@uteq.edu.ec

Fecha de recepción: 01 /09 /2022

Fecha de aceptación: 21/ 11/ 2022

RESUMEN

La presente investigación planteada como “Aprendizaje significativo, desafíos valorativos en la formación superior de estudiantes de psicopedagogía en Universidad Técnica estatal de Quevedo” establece una revisión a la oferta académica en la mayoría de las instituciones de educación superior que han ido ingresando necesariamente las carreras pedagógicas, éstas como base fundamental para la formación didáctica en las teorías educativas de los planes curriculares de todas las carreras. Se establecieron objetivos como la importancia de valoración del aprendizaje significativo en la formación pedagógica superior de estudiantes

^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-1031-3647> , mcabezasv4@uteq.edu.ec.

² Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo, cmackencie@utb.edu.ec

³ Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo, rosanavarreteortega@utb.edu.ec

⁴ Unidad educativa Esther Montes de Montalván”, yenitponton@gmail.com

de la carrera de Psicopedagogía, además de la propuesta de esquemas de valoración de aprendizajes en las diferentes asignaturas de la carrera. Se pretende establecer la importancia de valoración del aprendizaje significativo en la formación pedagógica superior de estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, lo cual generaría un proyecto piloto para todas las facultades de la Universidad, con una aplicación de metodología hipotética deductiva, modalidad no experimental con técnicas como el fichaje y análisis documental se procede a ejecutar propuestas valorativas para la recogida de aprendizajes y evidencias durante el proceso de enseñanza de los universitarios, además de promover la auto evaluación, coevaluación y hetero evaluación entre quienes son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje superior.

Palabras claves: *Aprendizaje significativo, valoración, formación superior.*

ABSTRACT

The present investigation raised as "Significant learning, value challenges in the higher education of psychopedagogy students at the State Technical University of Quevedo" establishes a review of the academic offer in the majority of higher education institutions that have necessarily been entering pedagogical careers, you are the fundamental basis for didactic training in the educational theories of the curricular plans of all careers. Objectives such as the importance of valuing significant learning in the higher pedagogical training of students of the Psychopedagogy career were established, in addition to the proposal of learning assessment schemes in the different subjects of the career. It is intended to establish the importance of valuing significant learning in the higher pedagogical training of students in the Psychopedagogy career, which would generate a pilot project for all the faculties of the University, with an application of hypothetical deductive methodology, a non-experimental modality with techniques such as the recording and documentary analysis, evaluative proposals are carried out for the collection of learning and evidence during the teaching process of university students, in addition to promoting self-evaluation, peer-evaluation and hetero-evaluation among those who are the protagonists of the higher-learning teaching process.

Keywords: *Significant learning, assessment, higher education.*

INTRODUCCIÓN

En la oferta académica de la mayoría de instituciones de educación superior, han ido ingresando necesariamente las carreras pedagógicas, éstas como base fundamental para la formación didáctica en teorías educativas de los planes curriculares de todas las carreras.

Normalmente toda I.E.S. (Institución de educación superior) tiene una planificación curricular académica concebida como el diseño de la OFERTA, definiendo los objetivos educacionales Alfas y Betas en el diseño, logros de aprendizaje finales o perfil de egresado, competencias específicas por nivel de estudio y hasta el enfoque pedagógico con el que supuestamente abordamos los docentes.

En este marco las ofertas académicas técnicas sólo podían abordar externamente el significado de aprendizaje, competencia, ya que no tenían la obligatoriedad de evidenciar el cómo, sino solamente el producto, quedando el planteamiento de lo siguiente ¿Cuál es la metodología de trabajo y que aprendizaje estamos provocando en la facultad o Universidad?

Tal como lo expone (Salazar, 2009), antes de poner en marcha cualquier proceso evaluativo en ambiente escolar, es importante tener respuestas concretas y públicas a los cuestionamientos que determinan la calidad del mismo. Por tal razón, es preciso explorar lo que todo docente y estudiante debe tener identificado en lo que se denomina “contrato evaluativo”, más aún si se trata de evidenciar el nivel y logro de los aprendizajes por adquirir.

El primer cuestionamiento se relaciona con el tema, ¿Qué evaluar?, su respuesta es el aprendizaje del discente, sí pero es aquí donde empiezan las dificultades. ¿De qué tipo de aprendizaje estamos hablando?, es decir, ¿Qué es lo que se desea evaluar?: Habilidades, Destrezas, Capacidades o Competencias (Román, 1999), no cabe duda que éstas no son sinónimos, sino que se expresan de manera progresiva y jerárquica. Más allá de lo que explicitan los planes y programas de estudios, sobre el tipo de aprendizaje que se ha de

promover en los educandos, es importante que el quehacer docente permita un tratamiento adecuado para cada aprendizaje, que sea coherente con su evaluación.

El aprendizaje significativo surge en la década de los sesenta, como postulados que realiza (Ausubel & Novak, 1991) cuando plantea la teoría del aprendizaje verbal significativo. Esta premisa se basaba en el enfoque constructivista. En este contexto se plante la siguiente reflexión “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo a ello.” (Ausubel & Novak, 1991).

En este sentido, diversos autores han realizado del aprendizaje significativo su objeto de estudio, del cual destacamos las siguientes definiciones:

“... Proceso de elaboración de una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender, por medio del cual modificamos lo que ya poseíamos e interpretamos lo nuevo de forma peculiar, para poder integrarlo y hacerlo propio, otorgándole significado” (Solé, 1993).

“Proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo.” (Moreira, 2000)

“... es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga, 2005)

Tabla 1: Enfoque cognitivo de Ausubel, pilar del paradigma constructivista del aprendizaje

| | | | | |
|------------|--------------------|----------|-----------|-------------|
| Concepción | Metáfora educativa | | | |
| | Alumno | Profesor | Enseñanza | Aprendizaje |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|--|
| Desarrollo del pensamiento , aprendizaje significativo y resolución de problemas | Procesador activo de la información | Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje | Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas cómo del aprendizaje | Determinado por conocimientos o experiencias previas |
|--|-------------------------------------|---|--|--|

En particular, (Díaz-Barriga, 2005), destacan que el alumno selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así al aprender, el alumno le atribuye un significado a un contenido particular, construye a su vez una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales o elabora un modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

En la educación formal, es el aula el espacio preferencial donde se forjan los aprendizajes escolares. Por tal razón, el promover aprendizajes significativos exige un tratamiento en el que se debe cautelar no sólo el diseño de planificación curricular, sino la acción docente frente a los estudiantes. En tal virtud se asume la premisa de (Shuell, 1990) respecto a las fases que ha de tener el aprendizaje significativo en el aula, tomando como referencia los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una clase. Lo antes señalado queda del todo resumido en el siguiente Cuadro (Nº2).

Tabla 2: Fases del aprendizaje significativo en el aula

| Inicial | Desarrollo | Cierre |
|--|---|---|
| Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente | Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas | Mayor interacción de estructuras y esquemas |
| Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes | Comprensión más profundas de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas | Mayor control automático de situaciones |

| | |
|--|---|
| El proceso es global | Hay oportunidad para la Ejecución automática, reflexión y recepción de inconsciente y sin tanto realimentación sobre la esfuerzo ejecución |
| La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico | Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado Aprendizaje basado en la: a) acumulación de nuevos hechos (dominio) preexistentes y b) Interrelación de los elementos de las estructuras (esquemas) |
| Ocurre en formas simples de aprendizaje | Uso de estrategias más sofisticadas |
| Gradualmente se va formando una visión globalizadora de dominio | Organización y mapeo cognitivo |

METODOLOGÍA

Con una aplicación de metodología hipotética deductiva, modalidad no experimental con técnicas como el fichaje y análisis documental se procede a ejecutar propuestas valorativas para la recogida de aprendizajes y evidencias durante el proceso de enseñanza de los universitarios, un muestreo no probabilístico, al azar, escogeremos varias asignaturas de la carrera en ejecución y se procede al análisis documental de los objetivos de cada unidad, logros de aprendizajes a alcanzar y perfiles profesionales a cumplir, todo esto bajo la propuesta de matrices para la respectiva recogida de datos.

RESULTADOS

Uno de los problemas complejos que se asumen en los procesos valorativos actualmente, es el recoger evidencias de lo aprendido. Esto adquiere mayor relevancia, cuando se focaliza la evaluación en aprendizajes significativos, debido a que lo verificable es la comprensión genuina de un concepto o premisa, lo que exige estar en posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Surge entonces, la imperiosa necesidad que las

prácticas evaluativas – en concordancia con la planificación curricular de aula-, centren su prioridad en los conocimientos de tipo conceptual y (Salazar J. y., 2012)

Tabla 3: Prácticas evaluativas en aula

| Técnicas | Procedimientos | Instrumentos |
|-------------------------------|----------------|-------------------------------|
| Observacionales | Sistemática | Lista de Cotejo |
| | | Escala de Apreciación |
| | | Auto informes |
| | | Cuestionarios |
| | | Diario de Clases |
| | | Libreta de Clases |
| | No Sistemática | Autobiografía |
| | | Sociograma |
| | | Anedotarios |
| Producción de los Estudiantes | Oral | Interrogación |
| | | Disertaciones |
| | | Representaciones |
| | | Debates |
| | | Uso de Analogías |
| | Escrito | Elección Múltiple |
| | | Verdadero Falso |
| | | Términos Pareados |
| | | Respuesta Breve |
| | | Respuesta Combinada |
| | | Desarrollo |
| | | Informes |
| | | Monografías |
| | | Paper |
| | | Asociación Libre y Relaciones |
| | | Ponerse en el lugar de ... |

| | | |
|----------------------|---------------------------|----------------------------|
| | Representaciones Gráficas | Generación de Preguntas |
| | | Mapas Conceptuales |
| | | Modelos |
| | | Maquetas |
| | | Planos |
| | | Dibujos e Imágenes |
| | Prácticas | Portafolio |
| | | Proyecto |
| | | Seminario |
| | | Situacionales o Simulación |
| De Intercomunicación | Face to Face | Entrevista |
| | | Micro entrevista |
| | Grupal | Coloquio |
| | | Focus Group |

Seleccionada la asignatura, unidad y curso, se ha de descomponer el (los) objetivo(s) general(es) (A) que propone la unidad, en objetivos de aprendizaje (A1, A2, A3..., An), es decir, la suma de estos últimos cubre a plenitud el propósito del (de los) aprendizaje(s) definido(s) en la unidad curricular. En este ejercicio, para cada objetivo de aprendizaje se ha de declarar su naturaleza (*) (Factual (F), Conceptual (C), Procedimental (P), Actitudinal (A), o Estratégico (E)) y su correspondiente intencionalidad (**), ya sea Reproductivo (R), Comprensivo (C), Transferencial (T), Valórico (V) o Estrategias de Aprendizaje (EA).

El paso siguiente consiste en que, una vez identificados los aprendizajes a evaluar (A1, A2, A3..., An), es necesario señalar los instrumentos con los cuales se recogerá la evidencia. Por lo tanto, cobra significada el Cuadro N° 3 expuesto anteriormente, en el que se mencionan 40 instrumentos, de los cuales el docente puede seleccionar el más adecuado, dependiendo de la naturaleza de lo que se quiere evaluar y la experiencia evaluativa que tiene en el quehacer docente. En el marco del diseño de la evaluación, es probable que un mismo

instrumento pueda ser empleado en más de un aprendizaje (A1 y A3), o al revés, en un aprendizaje sea posible utilizar más de un instrumento (A2).

Es preciso que para cada instrumento se construyan sus correspondientes ítems, cautelando la coherencia entre la naturaleza del objetivo con el(los) ítem(s) construido(s), es decir, si el objetivo tiene como naturaleza la comprensión, el(los) ítem(s) tiene(n) que permitir recoger la evidencia comprensiva, de la misma manera ocurre en las diadas: factual – reproductivo; procedimental – transferencial; actitudinal – valórico; y estratégico - estrategias de aprendizaje.

El peso específico de los ítems (Pé), determina el reconocimiento de la relevancia de los aprendizajes a evaluar de cara a una eventual calificación, pudiendo ser expresados en porcentajes o puntuaciones. La precaución que hace debe tener, es garantizar una relación de proporcionalidad basándose en la complejidad del aprendizaje, es decir, los aprendizajes factuales al ser reproductivos, deben tener menor peso que los conceptuales que son comprensivos, y éstos a su vez deben ser menores que los procedimentales que son transferenciales. Con respecto a los aprendizajes actitudinales y estratégicos, al tratarse de estructuras transversales del curriculum, sin duda que se han de evaluar, pero se sugiere que no se les califique, es por ello, que en la matriz de congruencia no se les asigna porcentaje o puntuación alguna. Por último, en la dinámica del proceso evaluativo está la posibilidad de definir el grado de participación de los estudiantes (***), ya sea individual (I) o grupal (G), que dependerá del contrato evaluativo vigente, el que será socializado al inicio de la unidad curricular.

Tabla 4: Matriz de congruencia para la elaboración de instrumentos de evaluación

| | | | | | | | | |
|------------------|-------------------------|---|----|-------------|------|----|-----|---|
| Asignatura: | Unidad: | | | Curso: | | | | |
| Objetivo general | Objetivo de aprendizaje | | | Instrumento | Ítem | Pé | *** | |
| | Enunciado | * | ** | | | | I | G |

| | | | | | | | | |
|---|----|---|----|-------------------------|---------------|----|---|---|
| A | A1 | F | R | Elección Múltiple | 1, 2 y 3 | 10 | X | |
| | A2 | C | C | Debate / Disertación | Rubrica 1 / 2 | 15 | | X |
| | A3 | C | C | Elección Múltiple | 4 y 5 | 15 | X | |
| | A4 | P | T | Monografías | Rubrica 3 | 30 | X | |
| | A5 | P | T | Desarrollo | Rubrica 4 | 30 | X | |
| | A6 | A | V | Lista de Cotejo | 1,2,3 y 4 | - | X | |
| | A7 | E | EA | Lista de Cotejo | 5,6,7 y 8 | - | | X |
| | An | | | | | | | |

*= Naturaleza: Factual (F); Conceptual (C); Procedimental (P); Actitudinal (A) o Estratégico (E)

**= Intencionalidad: Reproductivo (R); Comprensivo (C); Transferencial (T); Valórico (V) o Estrategias de Aprendizaje (EA). Pé= Peso Específico del (de los) ítem(s).

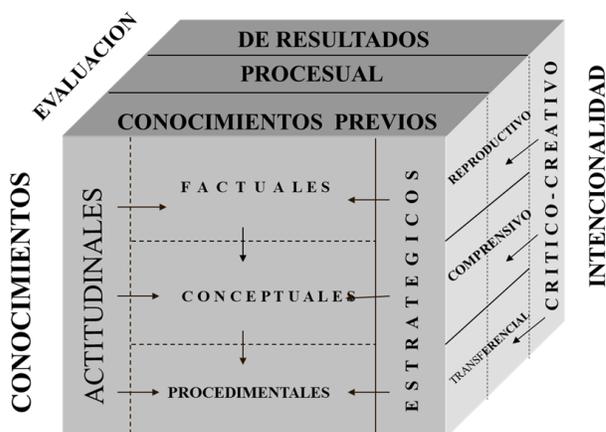
***= Grado de Participación: I= Individual; G= Grupal

DISCUSIÓN

El gran desafío que presenta la evaluación versus la recogida de evidencias de aprendizaje, es la necesidad de garantizar su coherencia, pues constituye uno de los denominados nudos de la evaluación educativa. Esto es sin duda, lo más complejo en la práctica docente, debido a que se debe armonizar; qué debe aprender el alumno (objetivo), de qué manera va a ejercitar dicho aprendizaje (actividad de aprendizaje), y cómo se va a evidenciar lo aprendido (evaluación). La literatura nos indica que la perfecta congruencia en esta triangulación (aprendizaje – actividad y evaluación), determina la efectividad del aprendizaje (Ahumada, 2005). Por otro lado, las crecientes investigaciones en materia de aprendizajes, exige integrar un cuarto elemento, este dice relación con los Estilos de Aprendizaje (Alonso & Gallego, 2007), es importante recoger y validar como aprende el estudiante. Así, habremos pasado a una cuadro-angulación de elementos, donde se ha de comprender que la evaluación es efectivamente un elemento esencial del curriculum y no un apéndice de éste, ya que sólo así,

será posible integrar las prácticas evaluativas en el desarrollo de los aprendizajes. (Salazar J. y., 2012).

Ilustración 1: Proceso cíclico del aprendizaje significativo



Previo al planteamiento de una propuesta de implementación para evaluar aprendizajes significativos, es importante señalar mínimo, se precisen dos requerimientos, el uno sobre garantizar efectivamente en el diseño curricular, tanto en su planificación como en su ejecución en el aula, la promoción efectiva de dichos tipos de aprendizaje. En este sentido, la recomendación tiene una doble orientación, por un lado, apuntar por la metacognición, dando luz verde a los aprendizajes conceptuales y proposicionales, y, por otro lado, cautelar la intencionalidad, comprensiva y transferencial respectivamente. El segundo requerimiento, apunta a establecer ambientes de aprendizaje que permitan en los educandos, desarrollar el interés por hacer del aprendizaje un espacio de desafío permanente. Asimismo, el focalizar la enseñanza considerando las mejores condiciones en el aula, y respetando los estilos de aprendizaje, no sólo permite asegurar el abordaje adecuado de los aprendizajes significativos, sino que, además, garantiza el tan anhelado tratamiento de la diversidad.

La evaluación de los aprendizajes significativos, tiene su motor en la elaboración de los instrumentos que permiten recoger las evidencias de los mismos, las que sin dudas deben ser concordantes con su intencionalidad. De esta manera, el Cuadro (Nº 4) siguiente permite

diseñar la evaluación, de manera tal que se pueda cautelar la necesaria e imprescindible coherencia evaluativa. La matriz en cuestión es una herramienta, que todo docente puede emplear, con el objeto de organizar e implementar su propuesta de evaluación de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La actividad sugerida en este texto, debe ser complementada con instancias de auto y coevaluación, para que sostenga una dimensión integral, lo que permitirá hacer diseño de evaluación de aprendizajes significativos, una herramienta curricular sólida que posibilitará no sólo centrar la mirada en la evaluación de resultados, sino en la concordancia que existe en la planificación curricular de la carrera.

Que se asegure en los liderazgos pedagógicos de los establecimientos educacionales, estos no sólo deben supervisar las planificaciones curriculares, sino que ha de centrar la mirada en el quehacer evaluativo del docente, mediante un acompañamiento sistemático en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós Educador.
- Alonso, C., & Gallego, D. y. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. . Bilbao: Mensajero. .
- Ausubel, D., & Novak, J. &. (1991). *Psicología educativa: un punto de*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. y. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Mcgraw-hill. .
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor. .
- Román, M. (1999). *Aprendizaje y currículum: Didáctica socio – cognitiva aplicada*. Madrid: Eos.
- Salazar, J. (2009). Desafíos de la evaluación en la educación virtual. *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas* (págs. 33-38). Madrid: Trillas.
- Salazar, J. y. (2012). acompañamiento al aula: una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 10 - 20.

Shuell, T. (20 de 10 de 1990). *Review of educational research*,. Obtenido de Review of educational research,: <https://doi.org/10.3102/00346543060004531>

Solé, I. y. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.