

Artículo original

## Empoderamiento estudiantil en la Evaluación del aprendizaje y la justicia social en Educación Superior

Student Empowerment in Learning Assessment and Social Justice in Higher Education

Empoderamento estudantil na avaliação da aprendizagem e justiça social no ensino superior

Marisol del Carmen Álvarez Cisternas<sup>1</sup>



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

<sup>1</sup>Universidad de las Américas, Dirección de Desarrollo Docente, Facultad de educación. Chile.



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

Recibido: 24 de noviembre 2023

Aceptado: 02 de diciembre 2023

### RESUMEN

A raíz de la pandemia del año 2020, se produce un cambio inesperado en la docencia universitaria, que movilizó a las instituciones de educación superior, a realizar un cambio en la forma cómo se concebía la docencia presencial y en consecuencia movilizó a las instituciones hacia un nuevo paradigma educativo,

pasando de modelos presenciales a modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje con clases sincrónicas y asincrónicas. Este estudio tiene por objetivo analizar el impacto de la implementación de estrategias de evaluación basadas en el empoderamiento y participación activa de los estudiantes. La metodología abordada cumple con un enfoque cualitativo con estudios de casos. Los resultados que se obtienen dan cuenta que el compromiso de los estudiantes, desde un proceso de evaluación, que les demandó la toma de decisiones, impacta de manera positiva mostrando sus expectativas del logro académico. Por lo tanto, se concluye que la posibilidad de generar y acordar con los estudiantes de evaluación conforme a los resultados de aprendizaje formalmente establecidos en el programa y el syllabus, promoviendo en ello la justicia social en momento de evaluar, teniendo todos y todas las posibilidades de lograr los aprendizajes esperados, los movilizó hacia un compromiso colectivo entre sus pares, así como también en la confianza de lograr los desempeños esperados. La posibilidad de ir más allá de las pruebas tradicionales dando espacio a la generación de otros productos o evidencias que confirme el logro de aprendizajes implicó situar a los estudiantes en el centro de su propio aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje; evaluación; empoderamiento estudiantil; justicia social.

### ABSTRACT

As a result of the 2020 pandemic, an unexpected change occurred in university teaching, which mobilized higher education institutions to make a change in the way in-person teaching was conceived and consequently mobilized institutions towards a new educational paradigm, moving from face-to-face models to hybrid teaching and learning models with synchronous and asynchronous classes. This study aims to describe and analyze the impact of the implementation of evaluation

strategies based on the empowerment and active participation of students. The methodology addressed complies with a qualitative approach with case studies. The results obtained show that the commitment of the students, from an evaluation process, which required them to make decisions, has a positive impact showing their expectations of academic achievement. Therefore, it is concluded that the possibility of generating and agreeing with the evaluation students in accordance with the learning results formally established in the program and the syllabus, promoting social justice at the time of evaluation, having each and every possibility to achieve the expected learning, it mobilized them towards a collective commitment among their peers, as well as the confidence of achieving the expected performances. The possibility of going beyond traditional tests, giving space to the generation of other products or evidence that confirms the achievement of learning implied placing students at the center of their own learning.

**Keywords:** learning; assessment; student empowerment; social justice.

## RESUMO

Em consequência da pandemia de 2020, ocorreu uma mudança inesperada no ensino universitário, que mobilizou as instituições de ensino superior para uma mudança na forma como o ensino presencial foi concebido e, conseqüentemente, mobilizou as instituições para um novo paradigma educativo, passando do presencial para o presencial. modelos presenciais até modelos híbridos de ensino e aprendizagem com aulas síncronas e assíncronas. Este estudo tem como objetivo analisar o impacto da implementação de estratégias de avaliação baseadas na capacitação e participação ativa dos estudantes. A metodologia abordada obedece a uma abordagem qualitativa com estudos de caso. Os resultados obtidos mostram que o comprometimento dos alunos, a partir de

um processo avaliativo, que exigiu deles a tomada de decisões, tem um impacto positivo mostrando suas expectativas de desempenho acadêmico. Portanto, conclui-se que é possível gerar e pactuar com os alunos avaliados os resultados de aprendizagem formalmente estabelecidos no programa e no plano de estudos, promovendo a justiça social no momento da avaliação, tendo todas e cada uma das possibilidades de alcançar a aprendizagem esperada. , mobilizou-os para um compromisso coletivo entre os seus pares, bem como a confiança para alcançar os desempenhos esperados. A possibilidade de ir além dos testes tradicionais, dando espaço à geração de outros produtos ou evidências que confirmassem o alcance da aprendizagem implicava colocar os alunos no centro da sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** aprendizagem; avaliação; empoderamento estudiantil; Justiça social.

## INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la pandemia en el año 2020, se produce un cambio inesperado en la docencia universitaria, lo que moviliza a las instituciones de educación superior, ha realizar un cambio en la forma como se concibe la docencia presencial y en consecuencia moviliza a las instituciones hacia un nuevo paradigma educativo, pasando de modelos presenciales a modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje con clases sincrónicas y asincrónicas.

Este nuevo modelo educativo constructivista social conectivista que asumen las instituciones educativas, impacta profundamente tanto a las y los docentes como al estudiantado. En efecto, el desconcierto, y angustia que significa planificar, implementar y evaluar los aprendizajes estudiantiles en modalidad virtual, pone de manifiesto la necesidad de

promover el trabajo colaborativo entre los docentes y estudiantes, así como generar y promover liderazgos pedagógicos resilientes al interior de las instituciones educativas, promoviendo la codocencia en toda su expresión.

Es justamente en este escenario, que el presente estudio aborda los procedimientos de evaluación estudiantil basado en un modelo evaluativo que promueve la justicia social desde el empoderamiento de los estudiantes. El concepto de justicia social, interpela a todos los ámbitos y contextos incluida la educación. En efecto, el constructo justicia social es de carácter multidimensional, profundizándose desde la evaluación de los aprendizajes estudiantiles respecto de la redistribución del poder, la participación activa de los estudiantes y la toma las decisiones. Referirse a la justicia social en la evaluación de aprendizajes, es avanzar hacia procesos de equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. De esta forma, la justicia social desde una aproximación conmutativa y distributiva, requiere que haya una mayor alineación de las evaluaciones con las necesidades individuales de los estudiantes, con su propia idiosincrasia, procedencia, y requerimientos.

La enseñanza y la evaluación son procesos que se encuentran estrechamente vinculados entre sí, por tanto, indudablemente, el qué y el cómo enseñamos determina la forma en qué evaluamos a nuestros estudiantes. Efectivamente, la evaluación educativa en un contexto de justicia social, es aquella que tiene el potencial para reducir los efectos de un conjunto de desventajas que los estudiantes, pueden experimentar debido a su carenciado capital social y cultural, a su situación económica, etnia, capacidad, sexo, lengua materna e identidad sexual. Por lo anterior, lo que se espera de la evaluación, es que contribuya a una mejor educación, y que efectivamente aborde temas de justicia social.

Esta aproximación, parte del supuesto que la evaluación educativa y particularmente la evaluación para los aprendizajes, pueden convertirse en elementos críticos que contribuyen a aumentar, profundizar y perpetuar las desigualdades de los estudiantes más vulnerables, lo que aumenta la desigualdad social, traduciéndose finalmente en un sistema educativo altamente fragmentado, como lo es actualmente en Chile. De esta manera, una evaluación injusta aumenta la injusticia social, la inequidad, la desigualdad, la falta de oportunidades, y la frustración, puesto que, los estudiantes que no han tenido condiciones de privilegio por su condición social, son los más afectados y vulnerables en el momento de la evaluación.

La evaluación es un proceso dinámico y contextualizado, que recoge información válida y confiable, para luego emitir juicios fundados y posteriormente tomar decisiones pertinentes. Sin embargo, la evaluación, ha sido uno de los aspectos más críticos del trabajo de la docencia tanto a nivel escolar como superior. Acorde a investigaciones realizadas en las últimas décadas, se señala que los profesores que tienen un conocimiento inadecuado en evaluación a nivel de aula o en medición para la rendición de cuentas al sistema, tienen a su vez menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, lo que redundará en aprendizajes de menor calidad en sus estudiantes. (Förster, 2017).

El mismo modo, investigaciones respecto a la evaluación, han ido generando una conceptualización más precisa sobre ésta en los contextos educativos. Es así, como algunos autores como Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp y Kippers (2015), precisan que la evaluación en contexto de aprendizaje se debe enfocar en una evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje, en donde ambos conceptos manifiestan la necesidad de ofrecer una mayor utilidad a la evaluación en función del aprendizaje, redirigiendo la evaluación desde la búsqueda de evidencias sobre el logro de

los aprendizajes, hacia la evaluación como instancia de aprendizaje propiamente tal, por lo tanto, favoreciendo que ésta se convierta en un recurso del aprendizaje y no un fin del mismo.

Es justamente desde esta aproximación, que el concepto de evaluación de aprendizajes, acorde a los tiempos, ha ido variando a lo largo del tiempo. Los autores Deneen y Brown (2016) y Förster (2017), identifican tres etapas temporales de este concepto: en la primera, anterior a los 90, la concepción de los docentes sobre evaluación estaba dirigida principalmente hacia la medición educacional, centrándose, por lo tanto, en una evaluación del aprendizaje. Una segunda etapa, reconocida entre los años 90 y principios del siglo XXI, la concepción del cuerpo docente estaba orientada a una evaluación para el aprendizaje, dándose un balance entre la evaluación formativa y sumativa, pero con una clara predisposición negativa hacia esta última. Por último, los autores identifican una tercera etapa, representada en la actualidad, en donde los docentes rescatan elementos de las dos etapas anteriores, entendiéndola como evaluación del y para el aprendizaje, pero que requiere una alta alfabetización en evaluación, es decir un alto dominio y conocimiento de evaluación, lo que impactaría en prácticas pedagógicas eficientes y de calidad.

El impacto de la evaluación en los estudiantes a largo plazo; revela la importancia de las actividades de evaluación, la promoción de la auto y coevaluación, junto a la participación activa de los estudiantes en procesos de retroalimentación entre pares; por su parte Whitelock (2010) referencia en la necesidad de sumar el uso de plataformas virtuales a los procesos de evaluación. De esta manera, los referentes teóricos que cobijan los procesos de evaluación estudiantiles, evidencian algunos aportes, pero existe información incipiente sobre como los estudiantes perciben la interacción entre los diferentes componentes de la evaluación.

Por su parte, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) se aproximan a la evaluación como enfoque de aprendizaje y empoderamiento, el que hace referencia a tres desafíos que debe considerar la evaluación, a saber: la participación de los estudiantes, la retroalimentación efectiva y la calidad de las actividades y tareas evaluativas, enfatizando en diez principios y declaraciones que guían y regulan la evaluación, con acciones que colaboran en la acción docente.

Con todo, la investigación sugiere que la participación debe utilizarse a lo largo de un curso para empoderar a los estudiantes y, por lo tanto, mejorar su capacidad para dar forma a sus propias experiencias de aprendizaje (Baron y Corbin, 2012). Sobre la base de las contribuciones de Freire (2012), concebimos el empoderamiento como la oportunidad de fomentar la discusión, la reflexión y las acciones con potencial transformador que requieren la participación activa de los estudiantes (Fangfang y Hoben 2020).

Específicamente, desde el contexto de la evaluación, el empoderamiento se concibe como "los estudiantes que comparten, si lo desean, en las decisiones sobre la evaluación" (Leach, Neutze y Zepke 2001, 293). El empoderamiento en la evaluación requiere habilitar espacios que permitan a los estudiantes, como individuos y como seres sociales, por separado y en grupos, tomar el control y valorar su trabajo y el de sus compañeros, debatir y criticar el sistema de evaluación y poder sugerir y negociar diferentes prácticas de evaluación.

Conforme a los planteamientos de Wandersman, Snell-Johns, Lentz, Fetterman, Keener, Livet, Imm, y Flaspohler (2005), la evaluación basada en el empoderamiento es un enfoque de evaluación que apunta a aumentar la probabilidad de lograr el éxito en la tarea propuesta, puesto que proporciona a las y los estudiantes precisiones y herramientas, como lo es la

rúbrica para que las y los estudiantes puedan tomar decisiones y organizarse con el propósito de cumplir con los desafíos propuestos.

El empoderamiento en la evaluación implica trabajar con estudiantes críticos y reflexivos ante su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un actor activo. Taberneiro (2015) señala que al empoderarse del proceso evaluativo el estudiantado es capaz de establecer y comprender los objetivos, desarrollar un plan para alcanzarlo, utilizar estrategias y evaluarlos, fomentando así, la autonomía y el desarrollo personal.

Este enfoque genera que tanto profesores como estudiantes sean responsables del aprendizaje y de la evaluación, así como también, el replanteamiento del proceso evaluativo, transitando desde una evaluación tradicional hacia una que incorpore a otros agentes.

Se trata de una evaluación para el empoderamiento transformativa, Fetterman (2015), quién destaca el poder psicológico, social y político de la liberación, donde las y los estudiantes pudieron tomar decisiones de cómo organizarse, cuál es la mejor o mejores herramientas tecnológicas para utilizar, que guión formalizarán en el caso de las evidencias solicitadas, sean estos multimedios, videos, infografías, organizadores gráficos; cuál es el orden de participación entre ellos; las decisiones las tomaron de manera conjunta y democrática conforme a las evidencias solicitadas desde lo evaluativo. De esta manera, los y las estudiantes problematizan y proponen cambios, haciéndose responsables de su proceso y el de sus compañeros.

Este enfoque implica que los y las estudiantes adquieran una serie de competencias que les permitan tener un aprendizaje autónomo y un proceso de autorregulación, a través de la evaluación.

De acuerdo a Taberneiro (2015), la evaluación desde un enfoque de empoderamiento, implica que los y las docentes, deleguen responsabilidades sobre su evaluación a los estudiantes. Es así, como a los estudiantes se les entrega poder y autoridad para sentirse dueños de su propio trabajo, los cuales le permitirán lograr las metas y objetivos que se hayan propuesto y reconocer las debilidades que han presentado. Para ello, es fundamental desarrollar retroalimentaciones efectivas durante todo el proceso.

Esto implica, que el y la docente comiencen a dejar sus prácticas heteroevaluativas, y comiencen a incorporar procesos de autoevaluación y evaluación entre pares, así como también, evaluaciones colaborativas. Esto permite, que a través de las relaciones interpersonales, se profundice el aprendizaje, como dice Úcar (2014), "las personas aprendemos con los otros y a través de los otros, que pueden convertirse en mediadores de nuestros aprendizajes" (pp. 16)

Empoderar a los y las estudiantes, genera que se le entreguen un conjunto de herramientas para mejorar sus capacidades (Asunción, S. 2019). Los y las docentes, deben ceder el protagonismo y el tiempo a los y las estudiantes, promoviendo así, contextos más participativos. De acuerdo a los señalado por Morales, M., Balcazar, C., Priego, H., y Flores, J. (2021) se ha demostrado que los y las estudiantes aprenden más cuando desarrollan el razonamiento y problematizan situaciones cercanas a su contexto. Esto permite, fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes, ya que estos últimos se sienten en confianza para expresar su opinión respecto a su proceso de aprendizaje y de evaluación.

El empoderamiento de los y las estudiantes, genera, por un lado, procesos de autonomía y libertad, que explicados desde la teoría de la autodeterminación (TAD), implica la necesidad de sentir que pueden elegir e implementar sus propias estrategias, asumiendo también las

consecuencias de estas decisiones, y por otro lado, promover trabajos colaborativos, genera que se vinculen entre ellos y ellas, fomentando el cuidado y el cariño mutuo (Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M., 2017).

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

En el presente estudio, la evaluación de las y los estudiantes, se articula como uno de los componentes del Modelo Educativo (ME) de la Universidad de las Américas (UDLA), en su dimensión pedagógica, particularmente a lo referido a la evaluación de los resultados de aprendizajes estudiantiles, considerando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En efecto, tal como se establece en el ME de UDLA, es necesario que el cuerpo docente, considere para la implementación del diseño curricular por Resultados de Aprendizaje (RA), procesos de reflexión, planificación e implementación de un conjunto de estrategias y procedimientos evaluativos, que den cuenta de manera objetiva de los resultados de aprendizajes y logros estudiantiles.

El estudio realizado tiene por objetivo analizar el impacto de la implementación de estrategias de evaluación basadas en el empoderamiento y participación activa de los estudiantes.

## MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos, siguiendo el postulado de Sandín (2003), con el propósito de describir la implementación de los procesos de evaluación colaborativos y basado en el empoderamiento de las y los estudiantes donde se resguarde la justicia social en el proceso evaluativo. Para ello, a través de la indagación y profundización desde la percepción de las y los estudiantes de pregrado de Pedagogía la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de las Américas.

La muestra fue intencionada y quedó conformada por ocho estudiantes de primer año, segundo semestre lectivo, que accedieron a participar y que formaban parte de la la asignatura de Fundamentos Socioculturales de la Educación EDU117 con cuatro créditos, en la cual se abordaron la educación y su conexto sociocultural; teorías sociológicas de la educación; contextos y desafíos de la educación en la actualidad y el sitema educacional chileno. Las y los estudiantes expresaron sus opiniones en forma voluntaria, libremente y en forma distendida, pudiendo intervenir y expresar sus ideas en las oportunidades que ellos requirieran, se les explicó y solicitó sus aportes en un contexto de mejoramiento continuo de la asignatura y sus opiniones no fueron vinculantes a los resultados reflejados en su rendimiento académico, se les explicó que no exponían riesgos potenciales, puesto que ninguna de las tres preguntas formuladas a las y los estudiantes, les provocó incomodidad alguna, rechazo o riesgos innecesarios, en cuanto a los beneficios potenciales del estudio, las opiniones que expresaron las y los estudiantes, hizo posible transferirlas a las prácticas educativas de la asignatura correspondiente al primer semestre del periodo académico 2022.

Con todo, con el propósito de profundizar en el estudio, y en los procedimientos de evaluación colaborativos implementados

en la asignatura, que considera cuatro Unidades de Aprendizaje (UA), a saber:

- Fundamentos epistemológicos de la educación.
- Teorías pedagógicas contemporáneas.
- Nuevas concepciones y enfoques del aprendizaje.
- Actual sistema educativo.

Se tuvieron en consideración nueve resultados de aprendizaje (RA) establecidos en la asignatura, conforme se señala:

- RAA1: Identificar las relaciones que posee el fenómeno educativo con la cultura y la sociedad, el desarrollo actual de la educación y su manifestación local para el caso chileno, con premisas teóricas que permitan el análisis de su desarrollo, situación actual y desafíos futuros.
- RAA2 Identificar los principales conceptos empleados para definir sociedad, cultura y educación.
- RAA3 Describir los principales postulados teóricos sociológicos de la educación.
- RAA4 Identificar los principales nexos entre sociedad, cultura y educación, desde diversos enfoques sociológicos.
- RAA5 Describir los principales hitos sociales de la evolución histórica de la educación.
- RAA6 Describir el contexto de la sociedad actual mundial y nacional, con los desafíos que esta le propone a la educación.
- RAA7 Identificar los principales componentes de los nuevos desafíos educativos.

- RAA8 Clasificar los principales pilares históricos y políticos que afianzan el sistema educativo chileno.

- RAA9 Caracterizar el estado actual del sistema educativo nacional y los desafíos de este a corto y mediano plazo, identificando sus problemáticas bajo sustentos teóricos y casos prácticos.

En cuanto a los procedimientos de evaluación colaborativas implementadas conforme a las UA y RA, se deben señalar:

- Ejercicio 1: UA1: RAA1, RAA2, RAA3.
- Ejercicio 2: UA2: RAA4.
- Ejercicio 3: UA4: RAA7, RAA8, RAA9.
- Cátedra 1: UA1, 2: RAA1, RAA2, RAA3, RAA4, RAA5.
- Cátedra 2: UA3, 4: RAA6, RAA7, RAA8, RAA9.
- Examen: UA1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9: RAA1, RAA2, RAA3, RAA4, RAA5, RAA6, RAA7, RAA8, RAA9.

El levantamiento de datos se realizó en el mes de mayo del presente año y para ello se aplicó en una primera instancia el Cuestionario ALEQ - Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior de Ibarra-Sáiz, María Soledad, & Rodríguez-Gómez, Gregorio EVAL for Research Group (SEJ509) Evaluation & Assessment in Training Contexts, considerando la dimensión número cinco y seis referida al empoderamiento estudiantil en los procesos de evaluación.

Esta dimensión considera diez preguntas de base estructurada distribuidas en dos dimensiones a saber, con escala likert de cinco opciones:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo

- 3: De acuerdo
- 4: Muy de acuerdo
- 0: No aplica

Junto a ello, se utilizó una entrevista individual, con seis preguntas iniciales orientadoras y dirigidas a las y los estudiantes, utilizando para ello la plataforma digital google forms. Las y los estudiantes expresaron sus opiniones en forma voluntaria, libremente y en forma distendida, pudiendo intervenir y expresar sus ideas en las oportunidades que ellos requirieran, se les explicó y solicitó sus aportes en un contexto de mejoramiento continuo de la asignatura y sus opiniones no fueron vinculantes a los resultados reflejados en su rendimiento académico.

La información cualitativa relevada a través de las entrevistas a las y los estudiantes, se transfirió en forma literal, el análisis se realizó desde una aproximación inductiva, a través de método constante de comparación Glaser y Strauss (1967), utilizando el software de análisis cualitativo Atlas T, siguiendo la propuesta de Huberman y Miles (1994), resguardando los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Además de enviarles a los estudiantes las cinco preguntas a través de Google forms, se incorporaron algunas preguntas abiertas, tal como se señalan a continuación: se le envió a las y los estudiantes el siguiente enunciado a través de la aplicación de

A partir de los procedimientos de evaluación implementados en la asignatura. Usted:

- ¿Ha podido potenciar sus habilidades para resolver problemas?
- ¿Ha aumentado su confianza en sí mismo?
- ¿Ha ampliado su capacidad de autodeterminación dentro de su ámbito académico?

• Los docentes ¿Han revisado sus trabajos y actividades y le han dado retroalimentación para ayudarle aprender mejor y que pueda tomar decisiones adecuadas para un mejor aprendizaje?

• ¿Cómo ha impactado en sus aprendizajes la implementación de estrategias de evaluación donde usted participe activamente, se empodere de los procesos de evaluación, trabaje con otros de sus compañeros, tome decisiones respecto al logro de sus aprendizajes?

• ¿Usted considera que los procesos de evaluación implementados han sido justos?

## RESULTADOS

La asignatura (EDU117) objeto de estudio, consideró la implementación de tres ejercicios aplicados con un peso relativo del 20%, dos cátedras con un peso relativo del 30% y un examen de finalización de la asignatura con un peso relativo del 30%. De los aspectos descriptivos de cada estrategia evaluativa, conforme lo estableció la Coordinación Académica de la asignatura, se ilustran precisiones en tabla 1.

**Tabla 1-** Estrategias evaluativas implementadas en la asignatura Teoría de la Educación

Estrategia evaluativa	Descriptor
Ejercicios 1, 2 y 3	Trabajo colaborativo, formalización de glosarios de términos, análisis y síntesis de aspectos más relevantes de lectura sugerida y estudio de casos. El ejercicio 1 tributa a la cátedra 1, el ejercicio dos tributa a la cátedra 2 y el ejercicio 3 consolida y tributa para el examen. Elaboración de 10 preguntas de base estructurada y 5 de desarrollo de las cuáles tres

	de base estructurada y una de desarrollo serían consideradas en la cátedra 1 y 2 respectivamente.
Cátedra 1	Cátedra escrita individual con 2 ítems: ítem 1 de desarrollo de entre 3 a 5 preguntas (60 a 70% de la evaluación), e ítem 2 de aplicación (30 a 40% de la evaluación). Se debe procurar la integración de casos.
Cátedra 2	Cátedra escrita individual con 2 ítems: ítem 1 de desarrollo de entre 3 a 5 preguntas (60 a 70% de la evaluación), e ítem 2 de aplicación (30 a 40% de la evaluación). Se debe procurar la integración de casos.
Examen	Examen escrito individual, posible de trabajar en parejas en el contexto actual, con 2 ítems: ítem 1 de desarrollo de entre 3 a 5 preguntas (60 a 70% de la evaluación), e ítem 2 de aplicación (30 a 40% de la evaluación). El foco es la aplicación de lo visto en el curso, mediante casos de resolución o de análisis donde se apliquen los elementos claves vistos en el curso.

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Cada una de las estrategias evaluativas fue elaborada a partir de las respectivas tablas de especificaciones y rúbricas que se entregaron a las y los estudiantes, quienes trabajaron en forma grupal y colaborativa, organizándose por afinidades y motivaciones personales.

A partir del análisis cuantitativo de las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede señalar tal como se ilustra en tabla 2 el promedio de las respuestas se aprecia que todos los indicadores están por sobre el promedio 3,5 es decir hacia la dirección positiva de acuerdo y muy de acuerdo frente a la aseveración. Por su

parte, conforme a los criterios decisionales y al promedio alcanzado, los estudiantes reconocen que a través de la evaluación han podido potenciar sus habilidades de resolución de problemas; han aumentado su confianza en sí mismo y a desarrollarse como personas; han ampliado su capacidad de autodeterminación; sus docentes han revisado sus trabajos y actividades, así como han podido revisar en forma conjunta los trabajos y resultados de evaluación con sus compañeros; han logrado con la ayuda del docentes, sus compañeros y su propio actuar identificar sus errores en la evaluación; han tenido acceso a todos los instrumentos y procedimientos de evaluación, además de las pautas de evaluación a través de rúbricas analíticas.

**Tabla 2-** Promedio de respuestas dimensión de empoderamiento Cuestionario ALEQ

Dimensión Empoderamiento	Promedio de las respuestas
He podido potenciar mis habilidades de resolución de problemas.	3,7
He aumentado mi confianza en mí mismo.	3,7
He aumentado mi capacidad de aprender y desarrollarme como persona.	3,8
He ampliado mi capacidad de autodeterminación dentro de mi vida académica y extraacadémica.	3,6
Los docentes han revisado mi trabajo y actividades y me han brindado retroalimentación para ayudarme a aprender y mejora	3,8
La revisión por parte de mis compañeros de mis trabajos y actividades me ha ayudado a mejorar mi trabajo y mi aprendizaje.	3,6
He recibido información de mis docentes y compañeros que ha ayudado a mi progreso y resultados.	3,6
He tenido acceso a todos los instrumentos de evaluación (puntuación criterios, rúbricas, etc.) antes de realizar las	4

evaluaciones y esto ha sido muy valioso.	
Los errores que hemos cometido mis compañeros y yo me han ayudado a mejorar mi trabajo y aprendizaje.	3,6
He corregido mi propio trabajo y el de mis compañeros utilizando los criterios y directrices de evaluación, que estaban disponibles con antelación.	3,6

Fuente: Elaboración propia, (2022)

A partir de la entrevista realizada a las y los estudiantes durante una de las sesiones de clases de la asignatura, con aquellos estudiantes que de manera voluntaria participaron, emergen tres grandes categorías descriptivas de análisis y 28 unidades de significados, a saber, tal como se ilustra en Tabla 3.

**Tabla 3-** Categorías Descriptivas de análisis

Categorías Descriptivas	Descripción	Número de Unidades de significados
Categoría 1: Implementación e impacto de los procesos de evaluación colaborativos.	Esta categoría se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto al impacto en sus aprendizajes al incorporar procesos de evaluación colaborativos con sus compañeros.	12
Categoría 2: Empoderamiento	Esta categoría se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto a la participación activa en el diseño, implementación y sugerencias	10

	respecto de cómo abordar los procesos de evaluación de sus aprendizajes.	
Categoría 3: Justicia social	Esta categoría se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto a lo objetivo, transparente y justo de los procesos de evaluación de aprendizaje que se implementaron en la asignatura.	6

Fuente: Elaboración propia, (2022)

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

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

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

"...Hay un ambiente de confianza que permite la resolución de dudas y análisis de casos..."

"... el poder organizarnos nosotros como grupo, decidir como enfrentamos la evaluación, repartirnos tareas y plazos me parece muy bien..."

"...hacernos cargo nosotros del proceso me ayudo a bajar los niveles de ansiedad frente a la evaluación, sobre todo ..."

### **Categoría 2:** Empoderamiento

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

"...si, de la profe y ayudante. Dan ejemplos reales y cercanos. Responden oportunamente las dudas..."

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

### **Categoría 3:** Justicia social

## **DISCUSIÓN**

A partir de los resultados obtenidos, se pueden confirmar los hallazgos de Gómez y Quezada (2020) en cuanto a la necesidad de una mayor participación estudiantil lo que promueve la autonomía y responsabilidad. Esto, sin lugar a duda, moviliza procesos evaluativo más inclusivos, empoderados y democráticos tal como lo afirma Segura (2018). El dar la posibilidad a los estudiantes de emitir juicios de valor y comprometerse con sus propios aprendizajes a través de la autoevaluación, promuevan aprendizajes a lo largo de la vida, tal como lo señalan Tai, et.al, (2018).

La incorporación de nuevos agentes evaluativos, principalmente el estudiantado, asume un rol activo de su

propio aprendizaje y evaluación confirmando los hallazgos de Förster (2017), en cuanto a un mayor sentimiento de responsabilidad frente a su aprendizaje y a su vez, un mayor progreso en el mismo.

Se confirman los hallazgos de Mora-Vicarioli (2019), en cuanto al impacto en la modificación de los roles en el proceso evaluativo, lo que genera que el estudiantado se empodere del mismo, no solo convirtiéndose en un actor activo, sino que desarrollando la autorregulación de su aprendizaje. Tanto individual como grupalmente, serán capaces de valorar su propio trabajo, cuestionar las prácticas evaluativas y ofrecer alternativas diferentes a las que se proponen Ibarra-Sáiz, *et al.*, 2020).

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

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

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*, 19(1), 1-18.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.655711>
- Deneen, C. & Brown, G. (2016). The impact of conceptions of assessment-on-assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- Fangfang, G., and J. L. Hoben. (2020). The Impact of Student Empowerment and Engagement on Teaching in Higher Education: A Comparative Investigation of Canadian and Chinese Post-Secondary Settings. In: *Student Empowerment in Higher Education: Reflecting on Teaching Practice and Learner Engagement*, edited by S. Mawaniand A. Mukadam, 153166. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Fetterman, D. M. (2015). Empowerment evaluation: Theories, principles, concepts, and steps. In D. M. Fetterman, S. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment, evaluation capacity building, and accountability* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Förster, C. (2017). El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. 2nd ed. Madrid: Siglo XXI.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.
- Gómez, M. y Quezada, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 2020,-junio.
- Heitink, M., Van der Kleij, F., Veldkamp, P., Schildkamp, K., Kippers, W. (2015). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *ELSEVIER. Educational Research Review*, 17, Pages 50-62.
- Ibarra, M., Rodríguez, G, Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. y Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1.
- Leach, L., Neutze, G., and Zepke, N. (2001). Assessment and Empowerment: Some Critical Questions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4): 293305. doi: [10.1080/0260293012006345](https://doi.org/10.1080/0260293012006345)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Mora-Vicarioli, F. (2019) Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica*

- Calidad en la Educación Superior*, 10, 58-95.
- Morales, M., Balcázar C., Priego, H. y Flores, J. (2021) El empoderamiento del alumno: una tendencia favorable en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22).
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 120). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Ruíz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación arbitrada*, 23(75), pp. 499-508.
- Sandín, M.P. (2003). "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258)
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1).
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115
- Taberneiro, R. (2015) Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *Revista ciencias de la educación*, 26(46), 71-82
- Tai, J., et al. (2018) Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ.*, 76, 467481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Úcar, X. (2014) Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social)*, (24), 13-19
- Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, B. E., Fetterman, D. M., Keener, D. C., Livet, M., Imm, P. S., & Flaspohler, P. (2005). *The Principles of Empowerment Evaluation*. In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 2741). Guilford Press.
- Whitelock, D. (2010). Activating assessment for learning: Are we on the way Web 2.0? In M. J. W. Lee & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-based-e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching* (pp. 319342). Hershey, PA: IGI Global. <https://www.igiglobal.com/chapter/activating-assessment-learning/45030>

#### **Conflicto de intereses:**

La autora declara no tener conflictos de intereses.

#### **Contribución de los autores:**

La autora participó en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.

#### **Citar como**

Álvarez Cisternas, M.C. (2024). Empoderamiento estudiantil en la Evaluación del aprendizaje y la justicia social en Educación Superior. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3691. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3691>



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)