

ARTÍCULO CIENTÍFICO

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: PRODUCTOS DIDÁCTICOS CONTEXTUALES Y COMPLEJOS QUE GENEREN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y PERTINENTES

EVALUATION INSTRUMENTS: CONTEXTUAL AND COMPLEX DIDACTIC PRODUCTS THAT GENERATE MEANINGFUL AND RELEVANT LEARNING



Katherine Rico Reintsch

Compás
EMPRESARIAL

Comunicadora Social - Audiovisual – Publicista - Investigadora

Universidad Privada del Valle, Bolivia.

kricor@univalle.edu

Recibido: 17/10/2022

Revisado: 02/06/2025

Aceptado: 03/06/2025

Citar: Rico Reintsch, K. Instrumentos de evaluación: productos didácticos contextuales y complejos que generen aprendizajes significativos y pertinentes. *Revista Compás Empresarial*, 16(40) p. 6-29. <https://doi.org/10.52428/20758960.v16i40.369>

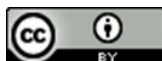
Nota: Los autores declaran no tener conflicto de intereses con respecto a esta publicación y se responsabilizan de contenido vertido.

Fuentes de financiamiento: Esta investigación fue financiada con fondos de los autores.

RESUMEN

El objetivo de la investigación descrita en este artículo es el diseñar instrumentos de evaluación: productos didácticos contextuales y complejos que generen aprendizajes significativos y pertinentes en la asignatura de Lenguaje y Redacción de la carrera de Gastronomía de Univalle Cochabamba en la gestión 1-2022. La investigación realizada tuvo carácter descriptivo – explicativo, en base a los grupos focales formados según el número de equipos de estudiantes inscritos, usando los grupos de discusión guiada con preguntas para la co-construcción de las evaluaciones. De igual forma se trabajó con la observación directa participante no estructurada en la modalidad censo, cuyo resultado fue un registro fotográfico de las evaluaciones/actividades/experiencias de aprendizaje del total de estudiantes de la asignatura. Se considera que el diseño de instrumentos evaluativos co-construidos constituye un elemento que revaloriza el aprendizaje significativo y pertinente desde la evaluación, por lo que profundizar su estudio es importante.

PALABRAS CLAVES: INSTRUMENTO de evaluación: producto, aprendizaje significativo, aprendizaje pertinente, aprendizaje complejo y didáctica.



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Derechos de autor 2025: Rico Reintsch, K.

ABSTRACT

The objective of the research described in this article is to design evaluation instruments: contextual and complex didactic products that generate meaningful and relevant learning in the Language and Writing subject of the Gastronomy program at Univalle Cochabamba during the 1-2022 academic period. The research conducted was descriptive-explanatory in nature, based on focus groups formed according to the number of enrolled student teams, using guided discussion groups with questions for the co-construction of evaluations. Similarly, unstructured participant direct observation was employed in census mode, resulting in a photographic record of the evaluations/activities/learning experiences of all students in the subject. It is considered that the design of co-constructed evaluative instruments constitutes an element that revalues meaningful and relevant learning from the evaluation perspective, making it important to deepen its study.

Keywords: Evaluation instrument: product, meaningful learning, relevant learning, complex learning, and didactics.

1.- INTRODUCCIÓN

El boom tecnológico de esta nueva década 2020 no solo ha generado nuevas tendencias en educación, sino que también ha cambiado los roles de los protagonistas, del proceso enseñanza aprendizaje, de los métodos, de los espacios educativos, de la pedagogía, de la didáctica y de la evaluación.

Los actuales paradigmas educativos basados en el estudiante validan su papel como centro, protagonista y principal responsable de que sus aprendizajes; sean significativos y pertinentes tanto para él, como para el contexto que lo rodea.

La educación pertinente para Malagón (2023) es la adecuación de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, toma en cuenta las tradiciones e instituciones locales, las prácticas culturales positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la comunidad.

El rol docente para Allende (2003) cambia cuando “El profesor deja de ser el centro del proceso educativo para convertirse en orientador, mediador entre el conocimiento y el estudiante, facilitador del aprendizaje, promotor del pensamiento crítico y constructor del conocimiento”; por tanto, los docentes universitarios también han transformado su rol, pasando de simples transmisores del proceso enseñanza-aprendizaje, a acompañantes y arquitectos que facilitan a los estudiantes la oportunidad de construir sus propios saberes; a través de la realización de instrumentos de evaluación/productos que generen en ellos aprendizajes significativos y pertinentes en su área.

Los docentes deben estar preparados para seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, ser competentes de aprender en diferentes contextos y modalidades a lo largo de toda la vida, para que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo y así adaptar el conocimiento a situaciones nuevas en sus aulas, permitiendo la innovación en la creación de innovadoras, pertinentes y complejas situaciones de evaluación. (Bozu y Canto, 2009).

La evaluación debe ser un proceso diligentemente ideado, por lo que es muy importante que también se diseñen indicadores o escalas objetivas de evaluación, implementadas en listas de cotejo o rúbricas que incluyan aspectos relevantes de los saberes a ser evaluados dentro del proceso enseñanza aprendizaje. (Esteban, 2011).

Para Benito (2013) “La evaluación basada en competencias se centra en la obtención de evidencias del desempeño real del estudiante en contextos significativos”, por ello para esta investigación los instrumentos de evaluación serán aquellos productos (conjunto de evidencias de la experiencia de aprendizaje realizada por los estudiantes) que permitan evidenciar el desarrollo y adquisición de los aprendizajes esperados, extraídos del criterio temático de la asignatura y sus competencias vinculadas: saber-saber hacer y saber ser-decidir.

Para definir el aprendizaje significativo, se usará lo señalado en Ballester (2002) en *El aprendizaje significativo en la práctica: Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*, citando a Ausubel (2002):

[...] “que el aprendizaje significativo da sentido a aquello que aprende y puede comprender el alumno, pues existen elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada. El aprendizaje es por tanto un proceso de construcción individual y personal, los humanos integramos dentro de las estructuras de conocimiento aquellos conceptos que tienen en cuenta y se relacionan con lo que ya sabemos” (p. 18).

Concluyendo lo señalado por Ausubel (2002) respecto al aprendizaje significativo, para esta investigación se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos; lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes en el contexto actual y perduren en el tiempo.

Asimismo, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, en su glosario de términos señala que la educación pertinente:

“Se refiere a la adecuación de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Toma en cuenta las tradiciones e instituciones locales, las prácticas culturales positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la comunidad. Prepara a los niños y niñas para un futuro positivo dentro de la sociedad en el contexto nacional e internacional. La educación pertinente es un elemento de calidad educativa y refiere a qué se aprende, cómo se aprende y la eficacia de este aprendizaje.” (INNE.ORG, 2022)

Se tomó la anterior definición sobre la educación pertinente para esta investigación, con el fin de analizar qué, cómo y la eficacia de lo que se aprende en la asignatura de Lenguaje y Redacción.

Por otra parte, Malagón (2023), en su artículo sobre la pertinencia en la educación superior señala:

“La pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno. La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está insertada se da de diferentes formas y con estructuras diversas, tanto al interior de la universidad como del entorno social” (p. 114)

De lo anteriormente señalado se puede inferir, la necesidad de plantear una educación pertinente, así como un aprendizaje pertinente para lo cual se mencionará lo que señala Díaz (2023).

“Aprendizaje pertinente: adquisición consciente del conocimiento necesario y suficiente mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje, que responde al interés individual y social de los estudiantes y docentes, apoyado en mecanismos personológicos y didácticos que estimulan la participación activa y generadora de los participantes, tanto para la transmisión de los conocimientos como para su apropiación con un fin formativo predeterminado.”

La anterior definición planteada por Díaz (2023), ayudará a la investigación en cuanto ayuda a interpretar el interés individual de los estudiantes en su aprendizaje.

Igualmente, es importante señalar también la presencia del aprendizaje complejo que implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la coordinación de “habilidades constitutivas” que son cualitativamente diferentes, además de la

transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios. El aprendizaje complejo genera “tareas auténticas de aprendizaje” basadas en tareas de la vida diaria como la fuerza motora. La idea principal detrás de este enfoque es que tales tareas ayudan a los aprendices a integrar conocimientos, habilidades y actitudes, los estimulan para que aprendan a coordinar habilidades constitutivas y facilitan la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas (Merriënboer y Kirschner 2007).

En el artículo “Caminos Didácticos y Multiautopistas complejas del proceso enseñanza aprendizaje en la Educación universitaria”, escrito el 2018 por mi persona, se explica el contexto de la enseñanza en las universidades bolivianas:

“Enseñar en la universidad es como una pieza de arte: necesita tiempo debido a que es un proceso, un paso de crecimiento del artista, en este caso el docente, que va en busca de las mejores herramientas (estrategias didácticas) para presentar un mensaje que genere un aprendizaje significativo en el discente. En la actualidad, los modelos del conductismo, cognitivismo y constructivismo son los más usados en las universidades de Bolivia; sin embargo, por reglamentación del Ministerio de Educación del Estado, algunas universidades están comenzando a aplicar el modelo por competencias.” (Rico, 2018, p. 35)

La didáctica propia apoya al docente en su labor, donde la enseñanza consiste en presentar, proyectar y registrar las experiencias concretas del aprendizaje de los estudiantes. Enseñar es orientar e incentivar con las técnicas adecuadas el proceso de aprendizaje, previendo, proyectando y encaminando a los estudiantes a prácticas evaluativas concretas para adquirir un conocimiento determinado, también permite diagnosticar las dificultades y fracasos, así como comprobar y valorar objetivamente los resultados a través de la evaluación y porque no de la autoevaluación docente que inclusive puede ser usada como una herramienta de aprendizaje relevante e innovadora para el docente y el estudiante. (Rico, 2019a).

Asimismo, “La docencia implica más que dar a conocer unos contenidos mínimos; es enseñar a descubrir y hasta pensar de otro modo para no sólo aprender sino aplicar, usar y devolver conocimiento al entorno que lo crea” (Rico, 2010, p. 48). Es así que los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje están en constante evolución y más aún por el desarrollo tecnológico actual, por lo que es imprescindible seguirles el paso o al menos permanecer a la vanguardia de ellos.

Finalmente, la evolución del proceso-aprendizaje se vio aún más acelerada, por la aparición de la pandemia de Covid-19, que hizo que los contextos de gestión de aula sufran cambios y si bien la currícula (contenidos mínimos) no se puede cambiar cada año, lo que sí se puede hacer es: actualizarla o buscar que esté a la par de los cambios actuales a través de la evaluación.

La educación no solo ha evolucionado en el protagonismo de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que las nuevas tecnologías la han llevado a nuevos niveles prácticos y aplicativos de evaluación de los saberes en el modelo por competencias: saber, saber hacer y saber ser-decidir.

Lo que permite proponer el diseño de instrumentos de evaluación/productos didácticos contextuales y complejos para una asignatura se convierte no solo en un reto académico, sino una oportunidad de generar una educación de calidad en las aulas universitarias.

La persistencia de métodos evaluativos tradicionales en el ámbito universitario, basados predominantemente en exámenes memorísticos, limita el desarrollo de habilidades analíticas, interpretativas y reflexivas en los estudiantes. Este enfoque, según Ballester (2002), favorece una retención superficial del conocimiento, con una duración efímera, en contraste con el aprendizaje significativo, que promueve la integración de nuevos saberes con estructuras cognitivas previas, garantizando una retención prolongada y aplicabilidad contextual. En consonancia con las demandas educativas actuales, centradas en el estudiante como protagonista de su formación, el modelo por competencias emerge como un paradigma prioritario, enfatizando no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino su transferencia a situaciones reales mediante el saber hacer y el saber ser-decidir (Sampaiolessi, 2021).

Bajo este marco, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo diseñar instrumentos de evaluación —productos didácticos contextuales y complejos— para la asignatura de Lenguaje y Redacción de la carrera de Gastronomía en Univalle Cochabamba (gestión 1-2022) que promuevan aprendizajes significativos y pertinentes? Esta pregunta se sustenta en la premisa de Santos (2003), quien afirma que la evaluación refleja no solo las competencias profesionales, sino también la identidad pedagógica del docente. Partiendo de experiencias previas en didácticas complejas (Rico, 2019b), el estudio busca trascender métodos convencionales proponiendo herramientas como el teatro de las partes de la oración, juegos ortográficos temáticos, críticas gastronómicas, análisis de proyectos académicos del área y exposiciones contextualizadas. Estas innovaciones se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, al fomentar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad mediante prácticas evaluativas que vinculan el aprendizaje con necesidades individuales y sociales.

La investigación se orientó hacia el diseño de productos didácticos contextuales y complejos como instrumentos de evaluación, con el fin de generar aprendizajes significativos y pertinentes en la asignatura de Lenguaje y Redacción de la carrera de Gastronomía de la Universidad Univalle (Cochabamba) durante la gestión académica 1-2022. Para ello, se establecieron tres ejes de acción: primero, analizar los tipos de documentos requeridos en el plan curricular de la asignatura, identificando sus características formales y funcionales; segundo, examinar el contexto actual de la literatura especializada en el ámbito gastronómico, con énfasis en su relevancia pedagógica y aplicabilidad en escenarios reales; y tercero, desarrollar prácticas didácticas evaluativas innovadoras que integren competencias lingüísticas, creativas y críticas, alineadas con las demandas formativas del modelo por competencias. Estos propósitos se articularon bajo un enfoque sistémico, buscando garantizar coherencia entre los contenidos disciplinares, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación, en concordancia con los principios de la educación superior contemporánea.

2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación realizada fue descriptiva y explicativa, debido a que se describe y explica el proceso de construcción de los instrumentos evaluativos: productos didácticos contextuales y complejos que generen aprendizajes significativos y pertinentes.

La metodología utilizada fue cualitativa – analítica, a través de las técnicas de grupos focales y observación. También se trabajó con revisión bibliográfica y plan global de la asignatura Lenguaje y Redacción.

El método de investigación utilizado fue el inductivo – analítico y las técnicas usadas fueron las siguientes:

- observación directa participante no estructurada con resultados plasmados en un registro fotográfico de las evaluaciones/actividades/experiencias de aprendizaje.
- grupos focales, con sus instrumentos; guías de preguntas y observación.
- Revisión bibliográfica de literatura sobre los tipos de aprendizaje y evaluación.

Las hojas de observación abiertas, fueron aquellas que anotaban los elementos generales de la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en todas las clases, categorizando el accionar del docente, estudiantes, curricula y evaluación (productos elaborados como evidencia de aprendizaje).

Las hojas de observación cerrada tenían como objetivo anotar y verificar los procesos de evaluación, sistematizando y fotografiando la realización de productos como experiencia de aprendizaje.

Los grupos focales, a través de la guía de preguntas y observación funcionaron como herramientas para co-crear formas de evaluación acordes al aprendizaje a ser adquirido.

La muestra poblacional para la investigación fue la de censo con cada paralelo:

- Paralelo 1: 15 estudiantes de 20 inscritos.
- Paralelo 2: 12 estudiantes de 19 inscritos.

La “Tabla 1” presenta el análisis de los contenidos, los momentos evaluativos y los 15 instrumentos de evaluación generados.

Tabla 1: Análisis propositivo de instrumentos de evaluación: productos

ANÁLISIS PROPOSITIVO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN/PRODUCTOS			
MOMENTO EVALUATIVO 1	COMPETENCIAS	CONTENIDO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: PRODUCTO
Unidad 1 – Introducción al Lenguaje	Describe las principales características de la comunicación y el lenguaje respetando las normas de ortografía, para la elaboración de textos, ensayos e investigaciones reconociendo su importancia como parte de la expresión profesional.	1. 1 ¿Qué es la comunicación? 1.2. Tipos de comunicación 1.3. Parte de la oración 1.4. Verbo 1.5 Sustantivo /Adjetivo / Pronombre 1.6 Reglas de acentuación 1.7 Signos de puntuación 1.8 Uso de Mayúsculas 1.9 Uso de la m, b, v, h, g, j, c, s, x, z, ll, y, r, p, d.	Prácticas evaluativas Juego Stop Juego de mesa aplicado – planificado

Unidad 2 – Normas de Redacción	Aplica las normas gramaticales y de comunicación escrita para una correcta redacción de diferentes tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, periodísticos, argumentativos y científicos, considerando una actualización permanente.	2.1 Partes de la oración y sus funciones. 2.2. La frase 2.3 El párrafo 2.4 Textos descriptivos 2.5. Textos narrativos 2.6 Textos expositivos 2.7 Textos argumentativos	Prácticas evaluativas propositivas Teatro - Partes de la oración Juego de mesa aplicado – evaluado
MOMENTO EVALUATIVO 2	COMPETENCIAS	CONTENIDO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: PRODUCTO
Unidad 3 - Nociones y normas actualizadas de redacción académica	Distingue las diferencias entre redacción literaria y académica para su desarrollo en textos académicos y científicos, con base en normas gramaticales y de comunicación escrita.	3.1 Redacción literaria 3.2 Redacción académica 3.3 Cohesión / concordancia 3.4 Estructuras de composición 3.5 Tipos de introducción de textos 3.6 Conectores de ideas	Crítica gastronómica - Restaurant local Reseña gastronómica a la comida de un familiar Trabajo monográfico - trabajo compartido Historia Gastronomía
Unidad 4 - Elaboración de textos científicos	Elabora citas directas e indirectas para la elaboración de textos científicos a partir de la estructura gramatical de los mismos, según Normas APA.	4.1 Citas directas e indirectas 4.2 Buscadores académicos 4.3 Tipos de buscadores 4.4 Ejercicios de búsqueda de información 4.5 Listados bibliográficos 4.6 El ensayo 4.7 Tipos de ensayo 4.8 La tesis de ensayo 4.9 Proceso de escritura	Redacción de un ensayo literario Presentación multimedia de tipos de buscadores académicos Análisis de una tesis de ensayo
EVALUACIÓN FINAL	COMPETENCIAS	CONTENIDO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: PRODUCTO
Unidad 5 – Comunicación Oral	Comprende la importancia de la comunicación oral para defender y argumentar sus textos científicos, elaborando un discurso convincente, empleando todos los recursos de la comunicación oral.	5.1 Definición e importancia de la comunicación oral. 5.2 Comunicación verbal 5.3 Comunicación no verbal 5.4 Temor escénico. 5.5. Técnicas de presentación frente al público 5.6 Elaboración de mensaje y discurso	Informe de técnicas de presentación frente al público: explicativas y demostrativas Exposición oral - Pitch elevator Ensayo argumentativo

Fuente: Elaboración propia con base en hoja de observación

La “Tabla 1” resume la competencia y el contenido que deben ser alcanzados y demostrados a través del instrumento de evaluación/producto realizado por los estudiantes como evidencia de aprendizaje significativo y pertinente.

Los resultados de la observación directa participante a través de hojas de observación a toda la población mostraban en detalle acciones, participaciones y opiniones de los estudiantes, generando los siguientes resultados:

Paralelo 1: 15 estudiantes de 20 inscritos. Este paralelo tenía estudiantes que antes estuvieron en otras carreras. También estaban estudiantes apasionados por el área gastronómica y otros que solo necesitaban pagar su colegiatura. En general, los estudiantes de este paralelo tenían más edad y eran más desconfiados para trabajar en equipo; si lo hacían era con uno preestablecido.

Paralelo 2: 12 estudiantes de 19 inscritos. Este paralelo en general tenía estudiantes recién salidos del colegio, eso explicaría la deserción de 7 de ellos. Gustan trabajar en equipo más que individualmente y no tenían ningún problema de trabajar con otras personas.

Cada paralelo fue tomado como un grupo focal. La hoja de observación sirvió para elaborar dos tipos de arquetipos representativos de población con la que se trabajó.

El primer arquetipo se lo presenta en el “Gráfico 1” y es el de una estudiante de la carrera de Gastronomía, apasionada e involucrada con la misma. Se la llamó Chefcita.

Gráfico 1: Arquetipo 1


CHEFSITA

ESTUDIANTE

ADULTO JOVEN (19-25)

Mini-bio | Estudiante apasionada de Gastronomía, gusta de estar con su amigos, de lo natural y disfrutar de la música.

**Detalles Personales****Ubicación**

Cochabamba

Ingresos Familiares

+ de 2 salarios mínimos

Nivel Educativo

Estudiante

Situación sentimental

Soltero(a)

**Detalles Profesionales****Empresa**

Aún no trabaja

Tamaño de la Empresa

No tiene

Responsabilidades

Asistir a clases, realizar las prácticas y evaluaciones de todas sus asignaturas.

Objetivos

Su meta es salir con la Licenciatura en Gastronomía.

Desafíos

Manejo del tiempo, distancia y recursos económicos.

**Canales de comunicación****Fuente:** Elaboración propia con base en hoja de observación, 2022.

El segundo arquetipo se lo presenta en el “Gráfico 2” y es el de un estudiante de la carrera de Gastronomía, trabajador y empático. Se lo llamó Julio Cortez.

Gráfico 2: Arquetipo 2



JULIO CORTEZ

ESTUDIANTE

ADULTO JOVEN (19-25)

Mini-bio | Estudiante de Gastronomía, trabajador, gusta del deporte y estar con su amigos.

Detalles Personales

Ubicación

Cochabamba

Ingresos Familiares

+ de 1 salario
mínimo

Nivel Educativo

Estudiante

Situación sentimental

Soltero(a)

Detalles Profesionales

Empresa

Restaurant y/o ayuda con el
negocio de la familia

Tamaño de la Empresa

No tiene

Responsabilidades

Asistir a clases, realizar las
prácticas y evaluaciones de
todas sus asignaturas.
Trabajar entre semana y los
fines de semana

Objetivos

Su meta es pagar sus
estudios, conseguir una
beca, salir con la
Licenciatura en Gastronomía
y generar su propio
negocio..

Desafíos

Manejo del tiempo, distancia
y recursos económicos.

Canales de comunicación



Fuente: Elaboración propia con base en hoja de observación

Ambos arquetipos permiten conocer a detalle las características del universo de estudiantes con los que se trabajó.

3. RESULTADOS.

Los resultados obtenidos serán explicados a través de tres gráficos que presentan los productos según su elaboración como instrumentos evaluativos, y una tabla que muestra los 15 instrumentos de evaluación de forma general cualitativa y cuantitativamente.

El “Gráfico 3” presenta los productos elaborados por la docente como instrumentos evaluativos:

Gráfico 3: Instrumentos elaborados por la docente



Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal, 2022.

El “Gráfico 3” presenta seis productos elaborados por el docente como instrumentos de evaluación para una modalidad 70% virtual y 30% presencial. El porcentaje del 70% se determina en función de que las prácticas y la gamificación a realizarse están en la plataforma Teams establecida por la universidad; por otra parte, el 30% corresponden al juego analítico y al teatro deben ser presentadas de forma presencial.

El Gráfico 3, muestra el papel del maestro como aquel que estructura el conocimiento del estudiante, así lo señaló Erika Ortiz, experta en PNL, citada por Vega. Ella mencionó que existen estudios científicos a nivel neurológico, que demuestran que todo individuo desde su nacimiento asimila y filtra información - “aprende” - de tres maneras principales a partir de percepciones visuales, auditivas y kinestésicas. Entendiendo esto, los juegos de ortografía y el teatro de las partes de la oración, fueron trabajados en equipo en busca de productos didácticos contextuales y complejos que generen aprendizajes significativos y pertinentes desde la kinestesia (Vega, 2022).

Finalmente, los dos primeros instrumentos de evaluación: Prácticas evaluativas de ortografía y Prácticas evaluativas propositivas que trabajaron sintaxis y redacción, fueron trabajadas individualmente en busca de aprendizajes desde lo visual.

“Los estudiantes quieren que los hagamos deducir, analizar, quieren hablar, quieren ser escuchados y validados para ser reconocidos en la búsqueda de su identidad” señala Erika Ortiz, confirmando lo que señala Vega:

“Es necesario reformular el rol del educador y “cambiar su matriz” para salir de la zona de confort y convertirse en ese maestro que acompaña el proceso de aprendizaje, que entiende los cambios en el consumo de la información a un “click” y que incentiva un proceso diferenciado entendiendo las necesidades de aprendizaje de cada estudiante creando un espacio de enseñanza y aprendizaje compartido” (Vega, 2022, p. 45).

La definición de Vega ayuda a la investigación a explicar el rol asumido por el docente como creador de un espacio de enseñanza aprendizaje compartido con el estudiante. Teniendo como base los conceptos anteriormente presentados y a través de los dos grupos focales, es que se pudieron desarrollar seis instrumentos co-construidos docente y estudiantes.

Los instrumentos de evaluación: Crítica y Reseña gastronómica y Trabajo monográfico, sin duda alguna, son los tres productos más representativos de esta co-construcción docente-estudiantes, debido a que representan los textos de la literatura actual de la carrera, así como la generación interdisciplinaria y compleja que se hace con otra asignatura llevada en el semestre.

Estos instrumentos son presentados en detalle en el “Gráfico 4”.

Gráfico 4: Instrumentos co-construidos docente y estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal

Finalmente, los tres instrumentos de evaluación: productos construidos en fondo (temática) por los estudiantes y en forma (presentación) por la docente se visualizan en el “Gráfico 5”.

Gráfico 5: Instrumentos construidos estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal, 2022.

El “Gráfico 5” presenta la capacidad de los estudiantes de utilizar una estructura (forma) y proponer un contenido (fondo), validando lo que Camilloni (1995) señaló:

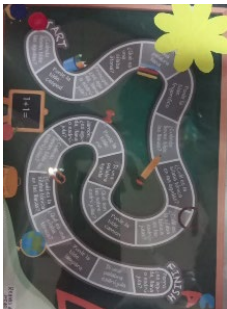
“El alumno es un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje y a la vez maduro, que debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto. De esta concepción se deriva la noción de un tipo ideal de alumno: Un estudiante que puede aprender todo, un sujeto que es dependiente cuando lo quiere el docente, e independiente cuando debe demostrar que es capaz de pensar o pensar con autonomía.” (p. 2)

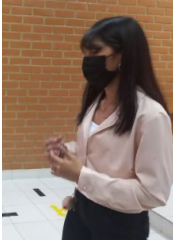
Después de conocer en detalle a través de los tres gráficos los productos realizados, es importante que los productos sean presentados en detalle a través de la Tabla 2.

La “Tabla 2” describe en detalle cada uno de los instrumentos de evaluación: productos propuestos, juntamente con la herramienta que se usó para su corrección y obtener resultados numéricos (calificación) obtenidos por los estudiantes:

Tabla 2: Descripción de los instrumentos de evaluación:

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: PRODUCTOS				
Instrumentos de Evaluación: Productos	Descripción	Herramienta de corrección	Media de la calificación cuantitativa generada Paralelo 1	Media de la calificación cuantitativa generada Paralelo 2
PRÁCTICAS EVALUATIVAS Prácticas en la que se debe llenar tablas para recordar el uso ortográfico de las letras		Ejercicios prácticos	72%	87%
JUEGO STOP GASTRONÓMICO Tablas que deben ser llenadas para conocer el vocabulario gastronómico		Instrucciones Trabajo colaborativo	93%	100%

JUEGO DE MESA APLICADO El juego podía ser generado con el contenido de las unidades 1 o 2.		Proyecto escala evaluativa 0-20 Inicial 21-40 Incompleto 41-60 Completo 61-80 Proactivo 81-100 Creativo	90%	98%
EVALUACIÓN JUEGO El juego debía ser evaluado por otro equipo, en cuanto a la lectura de las reglas y aplicación de este.		Prueba oral Verificación del juego a través de la escala evaluativa de co-valoración	77%	87%
PRÁCTICAS EVALUATIVAS PROPOSITIVAS	PRÁCTICA 9 – REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS - Elabora un texto argumentativo: Título. Introducción: Presenta el argumento llamando la atención. Cuerpo: Exposición de manera ordenada los argumentos. Conclusión: Cierre del texto sintetizando la temática.	Ejercicios prácticos	93%	92%
TEATRO – PARTES DE LA ORACIÓN Cada equipo debía crear una historia donde los personajes fueran las partes de la oración.			93%	98%
CRÍTICA GASTRONÓMICA – RESTAURANT LOCAL Se utilizó la estructura de una crítica para que se distinga la redacción literaria de la académica en los tipos de textos.		Rúbrica	97%	85%
RESEÑA GASTRONÓMICA A LA COMIDA DE UN FAMILIAR Se utilizó la estructura de una reseña para que se diferencie la redacción literaria de la académica en los tipos de textos.		Rúbrica	93%	71%

TRABAJO MONOGRÁFICO - TRABAJO COMPARTIDO HISTORIA GASTRONOMÍA Este trabajo sirvió para que conocieran la estructura de una monografía y/o tesina y practiquen el uso de citas directas e indirectas.		Rúbrica	91%	94%
REDACCIÓN DE UN ENSAYO LITERARIO Usaron ese tipo de redacción para presentar la historia de un alimento que no les gusta.		Rúbrica	73%	69%
PRESENTACIÓN MULTIMEDIA DE TIPOS DE BUSCADORES ACADÉMICOS Buscaban información para citar en 19 buscadores académicos y la biblioteca virtual de Univalle		Rúbrica	71%	74%
ANÁLISIS DE UNA TESIS DE ENSAYO Buscaban una tesina o proyecto de grado para conocer estructura y redacción académica		Rúbrica	71%	85%
INFORME DE TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN FRENTE AL PÚBLICO Ellos escogieron el tipo de presentación: Descriptiva o Demostrativa		Criterio de evaluación creado en Plataforma Teams	99%	92%
EXPOSICIÓN ORAL - PITCH ELEVATOR Ellos escogieron el tema de disertación bajo la estructura del discurso de elevator		Criterio de evaluación creado en Plataforma Teams	99%	80%

ENSAYO ARGUMENTATIVO Realizado para argumentar su decisión de seguir en la carrera de Gastronomía.		Rúbrica	94%	87%
--	---	---------	-----	-----

Fuente: Elaboración propia con base en hoja de observación, 2022

4. DISCUSIÓN.

La “Tabla 2” en general describe los 15 instrumentos de evaluación: productos realizados para la investigación.

Sistematiza los instrumentos de evaluación implementados, organizados según su diseño, metodología y resultados. La actividad inicial, de carácter diagnóstico, consistió en la elaboración de un texto argumentativo sobre las motivaciones para estudiar Gastronomía en Univalle, revelando una media de siete errores ortográficos por estudiante y destacando razones como la vocación, las perspectivas laborales y la obtención de una licenciatura, frente a críticas asociadas a la ubicación geográfica de la institución.

Posteriormente, seis instrumentos correspondientes a las unidades 1 y 2 fueron estructurados íntegramente por la docente, tanto en forma (criterios de presentación) como en fondo (contenidos temáticos), desarrollados en un entorno bimodal (70% virtual, 30% presencial). En contraste, las unidades 3 y 4 incorporaron seis productos co-construidos entre docente y estudiantes, bajo una modalidad 100% presencial y mediante grupos focales, estrategia que, según Sensevy (2007), potencia la acción didáctica como proceso comunicativo y cooperativo, facilitando transacciones dialógicas entre los actores educativos. Para la unidad 5, tres instrumentos priorizaron la autonomía estudiantil en la definición del contenido (fondo), mientras la docente estableció la estructura formal (forma), consolidando un enfoque híbrido que combinó creatividad y rigurosidad académica.

Al analizar los resultados por paralelo, se identificaron divergencias significativas. El Paralelo 1, caracterizado por estudiantes con trayectorias académicas heterogéneas y preferencias individualistas, obtuvo una media del 84% en actividades individuales, superando al Paralelo 2 (80%), integrado principalmente por egresados recientes del colegio. No obstante, este último grupo mostró mayor eficacia en trabajos colaborativos (81% frente al 78% del Paralelo 1), respaldando la premisa de Gaviria (citada por Sánchez,

2018) sobre el trabajo en equipo como catalizador de habilidades socioemocionales — negociación, comunicación y resolución de conflictos—, competencias críticas para el ámbito laboral contemporáneo.

De los quince instrumentos, nueve (60%) cumplieron con los criterios de didáctica contextual y complejidad, distribuidos en cuatro individuales y cinco colaborativos. Destacan iniciativas como el *Teatro de las partes de la oración* y el *Juego Stop Gastronómico*, que alcanzaron calificaciones máximas (93%-100%), evidenciando la efectividad de estrategias lúdicas y kinestésicas en la retención de contenidos. En contraste, la *Reseña gastronómica a la comida de un familiar* registró un desempeño inferior (71%), lo que sugiere desafíos en la articulación entre redacción literaria y rigor académico. Estas variaciones refuerzan la necesidad de adaptar los instrumentos evaluativos a los perfiles socioculturales de los estudiantes, equilibrando estructuras predefinidas con espacios para la innovación estudiantil, tal como se observó en la escala evaluativa progresiva (inicial, incompleto, completo, proactivo, creativo), que permitió cuantificar no solo el dominio conceptual, sino también la proactividad y la creatividad, dimensiones clave en la formación por competencias.

5. CONCLUSIONES.

El diseño e implementación de instrumentos de evaluación como productos didácticos contextuales y complejos en la asignatura de Lenguaje y Redacción demostraron ser una estrategia eficaz para promover aprendizajes significativos y pertinentes en estudiantes de Gastronomía de la Universidad Univalle (Cochabamba). El 87% de los instrumentos desarrollados cumplieron con estos criterios, destacándose por su capacidad para integrar la co-construcción docente-estudiantil, donde la participación activa de los educandos fue fundamental para materializar herramientas adaptadas a sus necesidades formativas y contextos profesionales. Estos productos se caracterizaron como didácticos al ser aplicables en entornos áulicos; contextuales, al vincularse con el ámbito gastronómico; y complejos, al articular dimensiones pedagógicas, disciplinares e interdisciplinarias.

El aprendizaje significativo se consolidó en un 93% de los casos, evidenciado en la capacidad de los estudiantes para estructurar textos académicos con coherencia y aplicar normas gramaticales, fortaleciendo el saber y el saber hacer. Paralelamente, la pertinencia alcanzó el mismo porcentaje, garantizando que las competencias adquiridas —como la redacción de críticas gastronómicas o el análisis de proyectos académicos—

sean transferibles a lo largo de la carrera y en escenarios laborales. Sin embargo, el aprendizaje complejo presentó un avance moderado (78%), lo que refleja la necesidad de profundizar en la integración interdisciplinaria y la articulación de contenidos con problemáticas reales del sector gastronómico.

En cuanto al ensayo argumentativo, se observó una reducción del 29% en errores ortográficos (de siete a cinco por texto), junto con argumentos recurrentes que destacaron la obtención de una licenciatura, la calidad docente y los recursos institucionales como motivaciones centrales. No obstante, persisten desafíos asociados a la infraestructura, como la distancia geográfica de la universidad y la limitación de insumos en laboratorios, aspectos que requieren atención institucional.

La incorporación de una escala evaluativa progresiva (inicial, incompleto, completo, proactivo, creativo) permitió trascender métricas tradicionales, fomentando la autoevaluación y el desarrollo de habilidades actitudinales como la proactividad y la creatividad. Este enfoque no solo elevó los niveles de desempeño académico, sino que también alineó la práctica docente con los principios del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, al promover una educación inclusiva y adaptativa. En síntesis, el estudio subraya la viabilidad de modelos evaluativos innovadores que, desde la corresponsabilidad educativa, contribuyan a la formación integral de profesionales capaces de responder a las exigencias sociales, académicas y laborales del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Allende, L. E. (2003). *El rol del profesor en el aprendizaje significativo*. En *Acta Latinoamericana de Educación*, 1(31), 45–58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531004>
2. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
3. Ballester, V. A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Barcelona. Seminario de Aprendizaje Significativo.
4. Benito, M., & González, M. (2013). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. Editorial CCS.
5. Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
6. Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior. En *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
7. Díaz Jaime, K. (2023). Estudio didáctico del aprendizaje pertinente en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Educación Médica Superior*, 23(1), 29-45. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000100029
8. Esteban, M. T. (2011). *Evaluación educativa: ¿hacia dónde vamos?* Madrid: Morata.
9. INNE.ORG. (2022). Educación pertinente. Recuperado de <https://inee.org/es/eie-glossary/educacion-pertinente>
10. Malagón Plata, L. A. (2023). La pertinencia en la educación superior: Elementos para su comprensión. *Revista de la ANUIES*, 127(4), 45-60. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf
11. Merriënboer, J., & Kirschner, P. (2007). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_system/archivos/privada/biblioteca/18/archivos/06_diez_pasos_4C.pdf

12. Rico Reintsch, K. (2010). Tipos de evaluaciones que mejoran el rendimiento de los y las estudiantes universitarios. Recuperado de <https://bolivia.vlex.com/vid/tipos-evaluaciones-mejoran-rendimiento-829434225>
13. Rico Reintsch, K. (2018). Caminos didácticos y multiautopistas complejas del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. *Revista CIEG*, 33 (Julio – Septiembre 2018). Recuperado de <https://revista.grupocieg.org/revista/revista-cieg-no-33-julio-septiembre-2018/>
14. Rico Reintsch, K. (2019a). Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335357894_Uso_de_autoevaluacion_docente_como_herramienta_innovadora_para_el_mejoramiento_de_las_asignaturas_universitarias
15. Rico Reintsch, K. (2019b). Implementación de didácticas complejas para generar investigación en aula. Recuperado de [https://www.grupocieg.org/archivos/Katherine%20Rico%20Reintsch%20\(Diapositivas%20e-poster\)%202019.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Katherine%20Rico%20Reintsch%20(Diapositivas%20e-poster)%202019.pdf)
16. Sampaiolessi, L. (2021). Modelo de aprendizaje por competencias: Conocé la última tendencia en diseño curricular. Recuperado de <https://aulica.com.ar/modelo-de-aprendizaje-por-competencias/#:~:text=Un%20modelo%20de%20aprendizaje%20basado,qu%C3%A9%20se%20hace%20con%20eso>
17. Sánchez, B. (2018). En grupo se aprende más (y mejor). Recuperado de https://elpais.com/economia/2018/07/17/actualidad/1531835822_840423.html
18. Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
19. Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Recuperado de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
20. Vega, V. (2022). Programación neurolingüística en la educación: Comprender, validar y construir con el estudiante. *Red Innovación Educativa*. Recuperado de [https://redinnovacioneducativa.com/noticias/programacion-neurolinguistica-en-la-educacion-comprender-validar-y-construir-con-el-estudiante\[1\]\(https://unifranz.edu.bo/blog/programacion-neurolinguistica-en-la-educacion/\)](https://redinnovacioneducativa.com/noticias/programacion-neurolinguistica-en-la-educacion-comprender-validar-y-construir-con-el-estudiante[1](https://unifranz.edu.bo/blog/programacion-neurolinguistica-en-la-educacion/)).