

LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

HERNÁN MÉNDEZ GALEANO

Monografía para optar al grado de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales

ZAIDA LIZ PATIÑO

Directora de Trabajo de grado

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2018

CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	5
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.2. INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN	9
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	9
1.4. OBJETIVOS	10
1.4.1. OBJETIVO GENERAL.....	10
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
2. CONTEXTO ESPACIAL Y TEMPORAL.....	11
3. MARCO REFERENCIAL.....	14
3.1. ANTECEDENTES	14
3.2. MARCO NORMATIVO: NORMATIVIDAD PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA	18
3.3. MARCO TEÓRICO.....	21
3.3.1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO	22
3.3.2. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN	26
3.3.3. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ESCUELA.....	29
3.3.4. LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	31
3.3.4.1. LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA TRADICIONAL.....	32
3.3.4.2. LA EVALUACIÓN DESDE EL CONSTRUCTIVISMO.....	33
3.3.4.3. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.....	36
3.3.4.4. ALGUNAS DIFICULTADES AL EVALUAR	37
3.4. MARCO CONCEPTUAL	38
3.4.1. EVALUACIÓN SUMATIVA:.....	38
3.4.2. EVALUACIÓN FORMATIVA:.....	38
3.4.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:	39
3.4.4. OBJETO DE EVALUACIÓN:.....	40
3.4.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	40
3.4.6. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:	41
3.4.7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:.....	41
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	47
5.1. RESULTADOS	47
5.1.1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	48
5.1.2. RESPECTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (QUÉ EVALUAR)	51
5.1.3. RESPECTO AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	54
5.1.4. RESPECTO A LAS TÉCNICAS, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	55

5.1.5. RESPECTO AL MANEJO Y USO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN	59
5.2. DISCUSIÓN.....	62
6. CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXO	73

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Principales enfoques constructivistas	23
Tabla 2. Planeación docente	41
Tabla 3. Criterios de evaluación	43
Tabla 4. Aspectos de la investigación descriptiva	44
Tabla 5. Proyectos por Ciclo	48

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa Liceo Quial en Cali	11
Imagen 2. Ejemplo proyecto en Liceo Quial	49
Imagen 3. Enunciados para Ciencias Sociales.....	51
Imagen 4. Enunciados y niveles de desempeño	53
Imagen 5. Otros enunciados y niveles de desempeño.....	54
Imagen 6. Boletín final de notas	60
Imagen 7. Boletín final (informe).....	61

0. INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye una de las actividades más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje generado en las instituciones educativas, pues a través de ella se puede comprender, regular y mejorar este proceso, en tanto permite analizar las estrategias de enseñanza y cómo se dan los aprendizajes de los alumnos. Así mismo, la evaluación brinda los resultados para realizar la selección, los reconocimientos, la promoción y la certificación de los estudiantes.

La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje radica en que permite identificar y regular los factores y/o problemas que favorecen o afectan dicho proceso, arrojando resultados que posibilitan constatar los aprendizajes, la acción docente y sus estrategias de enseñanza, con lo cual se pueden proponer mejoras y correcciones. Desde el enfoque constructivista se considera a la evaluación como un diálogo y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte integral del mismo, tal como lo señalan Díaz y Hernández¹.

En este trabajo se pretende abordar esta difícil tarea, la evaluación en la Educación Secundaria, considerando además los retos que presenta concretamente el área de Ciencias Sociales. En este sentido, se analizarán varias prácticas evaluativas aplicadas a las Ciencias Sociales en la institución educativa *Liceo Quial* de Cali, teniendo en cuenta que el proyecto educativo de esta institución se fundamenta en las perspectivas del enfoque pedagógico constructivista. Lo que se pretende es identificar cómo las prácticas evaluativas analizadas se ven influenciadas por el enfoque constructivista, señalando aciertos y desaciertos, con el fin de realizar sugerencias al respecto, que sirvan tanto a los profesores que participan en esta investigación como a los que necesiten herramientas para asumir la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde este enfoque.

El análisis de las prácticas evaluativas en las Ciencias Sociales en la institución mencionada, desde el enfoque constructivista, permite relacionarlo con las directrices ministeriales contempladas en los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales² y el Decreto 1290 del 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media en Colombia, ya que comparten el objetivo de entender

¹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw-Hill, 2002. p. 349 - 426.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá. MEN, 2002.

la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no sólo como un medio de calificación, aprobación y promoción de los estudiantes.

En este sentido, para desarrollar este trabajo, en el primer capítulo se presentan los aspectos que permiten identificar la problemática a abordar en la investigación. En el segundo capítulo se presenta la institución educativa donde se realizará el análisis de las prácticas evaluativas. En él, se brinda una contextualización de la institución y de la población.

El tercer capítulo corresponde al marco referencial que se subdivide en cuatro apartados, así: a) antecedentes de la investigación, donde se identifican proyectos que han tratado la misma problemática y se extraen elementos para orientar el trabajo; b) la normatividad que regula en Colombia la evaluación en la educación básica y media, resaltando en ella la influencia de la perspectiva constructivista; c) los fundamentos teóricos del constructivismo en educación, relacionándolos directamente al trabajo en la escuela y precisamente al aula; consecuentemente, se identifican los fundamentos en relación a la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el área de Ciencias Sociales, y d) los conceptos que definen los aspectos a analizar en las prácticas evaluativas en la institución intervenida.

El cuarto capítulo es donde se define el aspecto metodológico de la investigación, resaltando que se utilizará una metodología cualitativa y que será una investigación de carácter descriptivo, usando dos métodos de recolección de la información: la entrevista y la recolección de documentos.

En el quinto capítulo se presentan los resultados y análisis del trabajo de campo en la Institución Educativa, que constó de entrevistas y recolección documental; posteriormente se confrontó lo hallado con los fundamentos conceptuales que sustentan esta monografía

Por último, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones generadas al finalizar el trabajo de investigación, al haber analizado la información obtenida y haberla contrastado con los fundamentos constructivistas con respecto a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y específicamente en el área de Ciencias Sociales. En este capítulo se presentan las oportunidades, debilidades y fortalezas de este proceso tan complejo que es la evaluación en la educación.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, por muchos años en el sistema educativo se privilegiaron los aspectos cognitivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela, restándole importancia a los aspectos procedimentales y actitudinales los cuales juegan un papel fundamental. Desde este tipo de enseñanza se considera que los estudiantes se acercan a las disciplinas, logran un saber hacer y se apropian de los conocimientos a través de la acumulación de información que se adquiere memorísticamente. En este sentido, la evaluación es entendida como la comprobación del aprendizaje de los contenidos enseñados, teniendo como única finalidad la calificación de los resultados para definir la aprobación o desaprobación de los **desempeños** establecidos por el docente y por la institución.

Desde este enfoque:

Se parte de supuestos en los que sólo se evalúa al estudiante, se lo examina siguiendo una secuencia temporal determinada, se le dan resultados numéricos que son inapelables y, en general, se lo considera como el único responsable por sus méritos o fracasos. Parafraseando a Santos Guerra, puede decirse que el docente está más atento a los errores que a los aciertos de sus alumnos. Sólo se evalúa a los individuos, despojados de los contextos singulares, las condiciones de autonomía, y las trayectorias educativas. En otras palabras, se lo hace de manera descontextualizada, con una supuesta objetividad y homogeneidad que profundiza las condiciones de desigualdad precedentes e imposibilita una genuina integración de la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje³.

Sin embargo, desde la década de los noventa, en Colombia se han hecho grandes esfuerzos por superar la evaluación de tipo tradicionalista, dirigida a los resultados y basada en los contenidos, hacia una evaluación que considere la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, los aspectos procedimentales y actitudinales además del cognitivo, que sea sistemática y continua, con el fin de hacer una valoración integral del aprendizaje de los estudiantes y que permita:

Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances (...); obtener información para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante e (...); implementar estrategias

³ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Tensiones entre discursos y prácticas. *En*: Educación, Formación e Investigación. Junio, 2016, vol. 2, N° 3, p. 2.

pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo⁴.

El sistema educativo colombiano actual se basa en estas perspectivas constructivistas de la educación. En este sentido, se ha visto favorecido el desarrollo de la educación por competencias, refiriéndose con ello al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este es un punto de encuentro entre los aspectos procedimentales, cognitivos y actitudinales. Pero, aunque la teorización, la producción académica y las intenciones con respecto al tema sean amplias, la puesta en práctica de los preceptos constructivistas sobre la evaluación demanda capacitación docente, innovación técnica y tecnológica, disposición por parte de los actores involucrados, entre otros aspectos que hacen de la evaluación un proceso de gran complejidad en su ejecución.

Poco a poco, en el país se ha acogido esta perspectiva constructivista de la evaluación, no obstante, su realización no ha sido satisfactoria y todavía persisten una serie de prácticas contradictorias a estos planteamientos. Por ejemplo, en muchos casos se nota la continuidad de los aprendizajes basados en los ejercicios de memoria y la consideración de la evaluación como ponderación de resultados (calificaciones), lo cual no permite la plena instalación del nuevo enfoque. La preponderancia de las pruebas escritas y la mayor valoración a los conocimientos sobre los procedimientos, habilidades, actitudes y destrezas implicadas en las actividades evaluativas también es una situación que persiste. La evaluación sigue siendo confundida con la calificación, con la asignación de notas y no es vista por muchos docentes como una actividad implícita en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; asumirla como proceso implica por parte del docente la creación o acceso a nuevos métodos, estrategias e instrumentos de evaluación y sistematización de la información.

Contemplada como evaluación para la comprobación de resultados, se convierte en un proceso poco idóneo para prácticas como la retroalimentación de la información obtenida en las evaluaciones con el fin de que el estudiante tenga control sobre su propio proceso e intervenga en él. Su participación en este proceso es mínima y se remite a la realización de las actividades evaluativas. Un ejemplo de esto se presenta cuando los docentes ni siquiera les presentan a sus estudiantes los criterios de evaluación, es decir, *qué* se evaluará. Siempre se presenta el programa temático y los logros a alcanzar, pero en muchos casos no se comunican los criterios de evaluación, lo cual permitiría tener claridad sobre la planeación, el objetivo de las actividades y las acciones a tomar; en algunos casos incluso, los docentes no establecen criterios de evaluación precisos, son de

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 2009. N° 47322. p. 1- 10.

carácter implícito. En consecuencia, aún persisten situaciones donde se estigmatiza el error y no es visto como una fuente de información para intervenir positivamente en el proceso de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje. En muchos casos la escuela es vista como una fábrica del fracaso, de la frustración, lo que conlleva a la desmotivación de los estudiantes.

En suma, la evaluación es vista como la actividad que define la aprobación o desaprobación, y se presenta a los alumnos y padres de familia como la información del desempeño académico de los estudiantes. Actividades tan importantes como la autoevaluación y la coevaluación en la consecución de actitudes de responsabilidad y autocontrol por su propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, es abordado por algunos docentes como un porcentaje a tener en cuenta en las calificaciones y con el que se pretende dar participación al alumno, sin disponer de métodos y actividades que lo oriente hacia esa asunción progresiva de responsabilidad y autocontrol.

Aunque la literatura disciplinar y los documentos ministeriales se fundamenten en la perspectivas constructivistas en la educación, los docentes requieren ayudas concretas que les permitan vislumbrar una correcta puesta en práctica de estos principios con respecto a la evaluación. Por ello, la institución elegida para hacer el análisis de las prácticas evaluativas debe basar su proyecto educativo puntualmente en perspectivas constructivistas, pues la intención es identificar elementos útiles para la puesta en práctica de estos preceptos conceptuales.

1.2. INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN

En este sentido, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Qué aspectos caracterizan las prácticas evaluativas de la institución educativa *Liceo Quial* en el área de Ciencias Sociales?

1.3. JUSTIFICACIÓN

Es válido decir que la educación en la actualidad se basa en los enfoques constructivistas. En las directrices del Ministerio de Educación Nacional se atienden las propuestas pedagógicas contemporáneas y los retos que plantean los rápidos cambios en tantos aspectos de la sociedad y que repercuten en la educación, sin embargo, su puesta en práctica presenta dificultades. Este trabajo se hace con el fin de identificar alternativas (métodos, estrategias, instrumentos, recomendaciones) para abordar la evaluación constructivista en la educación secundaria y aportar a la difícil tarea de aterrizar los principios conceptuales y las directrices ministeriales a las realidades concretas que viven los docentes y los alumnos en las aulas de clase. Con ello, confrontar y superar la persistencia de los problemas señalados en el apartado anterior.

Contando con la disposición de los profesores para afrontar esta tarea, se debe tener en cuenta que se requiere estudio e instrucción en los aspectos más concretos del trabajo en el aula, pues es común encontrar en muchos colegios el uso recurrente de métodos, estrategias y herramientas anquilosadas en la obtención de resultados. La forma de valorar los aspectos procedimentales y actitudinales en gran medida no responde a un plan claro, con objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación definidos y comunicados, sino que queda a la consideración subjetiva del docente, en definitiva, se asume como un porcentaje menor en el total de las calificaciones. Estas situaciones y las mencionadas en el planteamiento del problema, se presentan en gran medida por el desconocimiento de aspectos fundamentales de la evaluación constructivista, que permiten orientar el trabajo docente hacia la consecución de una evaluación que se preocupe por ayudar y motivar a los estudiantes. Este trabajo se considera un aporte para llenar algunos de esos vacíos.

Al analizar las prácticas evaluativas de una institución con enfoque educativo constructivista, se podrá identificar la concreción en la realidad de los postulados de esta perspectiva y de las exigencias ministeriales que también se basan en ellas. Lo que se pretende es caracterizar una serie de métodos, estrategias, herramientas y principios conceptuales que servirán de apoyo para asumir una evaluación constructivista y de esta manera superar la continuidad de las prácticas tradicionalistas. De esta manera, podrá verse como un compendio de alternativas para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, los fundamentos teóricos dirigidos hacia el entendimiento de la evaluación en el enfoque tratado, constituyen una síntesis conceptual que ayuda al entendimiento de esta propuesta.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Aportar alternativas para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la secundaria desde una perspectiva constructivista, que permitan superar las tradicionales formas y objetivos de este proceso.

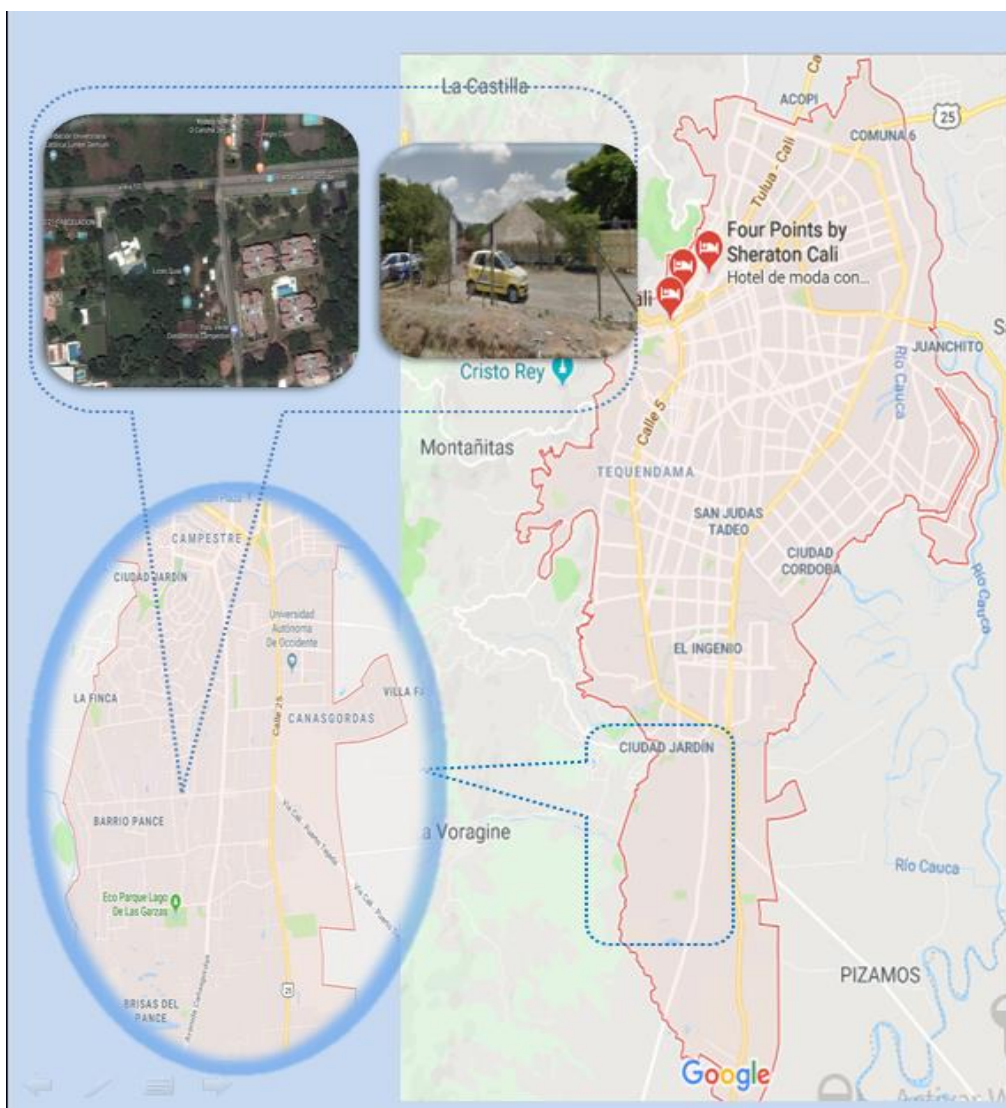
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar características de las prácticas evaluativas constructivistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la secundaria.
- Reconocer los elementos que caracterizan la propuesta normativa de la evaluación en la educación básica y media.
- Caracterizar algunas prácticas evaluativas constructivistas que puedan ser usadas por profesores de Ciencias Sociales.

2. CONTEXTO ESPACIAL Y TEMPORAL

La institución elegida para realizar el trabajo en campo de esta investigación, el Liceo Quial, se encuentra ubicada en el sur de Cali, por la carretera que conduce hacia el corregimiento de Pance y entre varias instituciones educativas como el Colegio Claret, La Universidad San Buenaventura, entre otras. En esta zona tradicionalmente se han ubicado muchos colegios con espacios de tipo campestre en la ciudad de Cali. Ver mapa:

Imagen 1: mapa del Liceo Quial en Cali



La institución tiene su origen en el año de 1977, atendiendo en sus primeros años la educación básica primaria. La misión del Liceo Quial siempre se ha direccionado por el propósito de formar estudiantes que aporten a su entorno desde su proyecto de vida propio⁵, por lo cual la pregunta del tipo de estudiante que se forma siempre ha sido latente.

Concretamente, la misión del Liceo Quial es la siguiente: “propiciar la formación de hombres y mujeres para que implemente a través de su proyecto de vida, un aporte favorable a su entorno natural, social y cultural”. La institución atiende población entre los estratos 3 y 4 y, debido a su filosofía de inclusión social, se presenta gran diversidad en cuanto a las habilidades y capacidades físicas y cognitivas entre sus estudiantes. Deficiencias cognitivas leves, discapacidad física, autismo, síndrome de Down, diversas preferencias sexuales, hacen parte de las particularidades de los estudiantes del colegio.

Como se ha mencionado, su proyecto pedagógico se basa en el constructivismo, sosteniendo como fundamentos filosóficos aspectos tales como la *autonomía*, procurando que los estudiantes sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, teniendo una participación activa en el mismo; *el reconocimiento a la diferencia* con el propósito de lograr la inclusión, valorar la diferencia y enriquecerse con ella; *trabajo en equipo* con la intención de fortalecer el reconocimiento del otro.

La propuesta pedagógica del Liceo Quial⁶ se basa en el Modelo Pedagógico Integrado. Desde él se pretende promover los talentos y habilidades de cada estudiante dependiendo de sus particularidades. Los fundamentos de este modelo en el Liceo Quial se basan en lo siguiente: en búsqueda de mejorar la capacidad lectora y cognitiva, la lectura se hace considerando no solo el lenguaje escrito, sino también el lenguaje verbal y no verbal; la interpretación de la realidad se hace reconociendo los diversos puntos de vista existentes; se permite y promueve la libertad de expresión y de opiniones en pro de la construcción del conocimiento y el conocimiento posee una intencionalidad, por lo cual la comunidad educativa debe participar en la discusión de saberes.

El Modelo Pedagógico Integrado busca la conjunción de dos o más áreas para trabajar las temáticas de modo interdisciplinar, en un diálogo de saberes. Para ello, es fundamental partir de los intereses, expectativas y particularidades de los estudiantes respecto a un tema o problema.

⁵ Reseña histórica Liceo Quial (s.f.). Página oficial del Liceo Quial. Cali: reseña histórica. Recuperado de: <http://liceoquial.edu.co/nuestra-historia/>

⁶ Ibid, Misión y Visión. Recuperado de: <http://liceoquial.edu.co/misionvision-y-filosofia/>

La Institución es de carácter privado y cuenta con todos los grados de la educación básica y media, agrupados por ciclos de la siguiente manera: Ciclo 1 corresponde a los grados desde Transición hasta Tercero, Ciclo 2 a los grados Cuarto y Quinto, Ciclo 3 a los grados de Sexto a Octavo y Ciclo 4 de Noveno a Undécimo. En primaria hay 150 estudiantes y en bachillerato 210, cada grado escolar tiene un grupo con excepción de los grados Séptimo, Noveno y Undécimo donde hay dos grupos por cada grado. Estos Ciclos son atendidos por tres profesores, así: una profesora para Ciclo 1 encargada de varias asignaturas, entre ellas Ciencias Sociales y sus estudios son en Educación Preescolar; Ciclo 2 y 3 está a cargo de una profesora con estudios en Historia y a cargo de la asignatura de Ciencias Sociales y Ciclo 4, donde se ve Filosofía y Ciencias Políticas está a cargo de un profesor, quien es Jefe del Departamento de Ciencias Sociales, con formación en Filosofía.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. ANTECEDENTES

El tema de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de la educación ha sido ampliamente estudiado, evidenciándose mayor interés en la educación básica y media. Los estudios coinciden en la necesidad de superar la evaluación basada en contenidos y orientada a los resultados; por ello, acuden en gran medida a plantear alternativas desde enfoques constructivistas, atendiendo a las exigencias que plantea la educación en la actualidad.

Los documentos encontrados son artículos de revistas académicas, investigaciones presentadas en eventos relativos al tema, monografías y tesis de grado.

En la búsqueda bibliográfica se encontró un documento, similar a lo que pretende esta investigación, donde varios profesores argentinos de la secundaria reflexionan sobre la evaluación de las Ciencias Sociales en este nivel educativo. El título del documento es *La evaluación en las Ciencias Sociales en la educación secundaria: tensiones entre discursos y prácticas*⁷. En el texto se conceptualiza la evaluación desde diversos puntos de vista y se realiza un análisis de algunas prácticas evaluativas de docentes en Argentina, a través de encuestas y entrevistas.

Así mismo, se examina de qué modo están evaluando los docentes en Ciencias Sociales y cómo se relaciona esto con los lineamientos ministeriales e institucionales, los discursos (docente y del área específica), y lo que ocurre de manera efectiva en el aula. Con ello, se evidencia que existe una continuidad en las evaluaciones basadas en aprendizajes memorísticos y prácticas rutinarias.

Para ser más preciso, los siguientes son los objetivos que se plantean en el documento:

Reconocer los enfoques de evaluación explicitados en el Diseño Curricular, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las planificaciones anuales de los espacios curriculares; distinguir las concepciones de evaluación sostenidas por los docentes en sus discursos; precisar las funciones que éstos le otorgan a la evaluación en Ciencias Sociales; identificar criterios, indicadores e instrumentos de evaluación en Ciencias Sociales; analizar las coincidencias y discrepancias entre las propuestas evaluativas ofrecidas por el Ministerio, el PEI, las planificaciones y los discursos y prácticas docentes, y establecer qué habilidades cognitivas se favorecen a partir de las metodologías de evaluación implementadas⁸.

⁷ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit, p. 1- 18.

⁸ *Ibíd.* p. 2.

Siguiendo con la búsqueda bibliográfica, se encontró dos volúmenes donde se compendian gran cantidad de trabajos, todos relativos a la evaluación de las Ciencias Sociales y que fueron presentados en un Simposio Internacional realizado en la Universidad de Murcia. Los libros se llaman *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*⁹ y se aborda la temática desde tres ámbitos, a saber: los programas y materiales educativos del área; los aprendizajes y las prácticas educativas.

De estos dos volúmenes se tomarán los siguientes documentos: *La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo*, de la autora María Begoña Alfageme González¹⁰. Este trabajo muestra la experiencia de un grupo de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia, con tres proyectos realizados en la educación básica. El propósito del trabajo es promover la evaluación como tema central en investigaciones universitarias. En cada proyecto presentado, identifica los objetivos, la metodología utilizada, la población y el contexto, la recolección de datos y su análisis. La reflexión se centra en que la evaluación está sobrevalorada en la educación y que debe ser vista como un medio para regular y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de modificarlo o corregirlo, así como para permitir tomar decisiones sobre dicho proceso, yendo más allá de la función meramente calificadora.

El primer proyecto, denominado “*Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4º de la ESO*”, se plantea tres objetivos, los cuales son: conocer los instrumentos de recogida de información en el grado cuarto de secundaria en el área de Ciencias Sociales; analizar qué tipo de competencias, capacidades y contenidos son los que se evalúan y, por tanto, se enseñan; comprobar los criterios de calificación que se establecen y su uso en la práctica. Este proyecto se propone analizar los instrumentos de evaluación a partir de las programaciones didácticas y los propios instrumentos de evaluación proporcionados por los docentes.

El segundo proyecto se llamó “*Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*”. Este proyecto busca obtener mayores indicadores para tratar el tema de la evaluación, analizando, además de los instrumentos de evaluación, los criterios de evaluación y calificación en los contenidos geográficos e históricos.

⁹ MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; MOLINA PUCHE, Sebastián y SANTISTEBAN, Antoni. La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011, vol. 1-2.

¹⁰ ALFAGEME GONZÁLEZ, María Begoña. La evaluación, tema de investigación, propuesta de trabajo. En: La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 1, p. 85- 94.

El tercer proyecto se llamó “*Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía de la ESO*”, el cual guarda coherencia con los objetivos de los proyectos anteriores, y adicionalmente aporta propuestas de mejora para la evaluación de competencias básicas en las Ciencias Sociales.

Las conclusiones de los tres proyectos guardan coherencia, entre ellas se encuentra que: los instrumentos más utilizados son los exámenes o las pruebas orales y escritas, junto con los trabajos individuales y/o grupales. Se evalúan contenido de tipo conceptual; uso excesivo del libro de texto escolar; los exámenes son de tipo parcial; no se presentan a los estudiantes los criterios de evaluación; se evalúa predominantemente el recuerdo de conceptos, seguida del recuerdo de hechos y comprensión de hechos, entre otras.

La exposición de estos proyectos en la educación básica, permite tomar elementos metodológicos para la construcción del proyecto propio, pues ilustra todo el proceso, desde la definición conceptual, del contexto y la realización práctica del trabajo.

De este mismo simposio, se trabaja el texto “*La práctica evaluadora en la enseñanza secundaria: una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes*” del autor Francisco de Asís Gomarís Sánchez¹¹. En este documento el autor presenta una consideración sobre la evaluación del aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes de educación básica. Se dan orientaciones comparando por medio de tablas una forma de evaluación tradicional y una propuesta de evaluación crítica y se presentan algunos errores frecuentes en la práctica docente.

Así mismo, se brindan varias alternativas a través de tablas informativas sobre la propuesta evaluativa que hace el documento, donde aclara conceptos y pone ejemplos prácticos. El autor señala que la legislación puede verse como una condicionante sobre qué enseñar pero resalta que a su vez se puede intervenir de la siguiente manera: interpretando las normas legales, definiendo metas sociales, afrontando los obstáculos como oportunidades e innovando.

En este documento se entiende la evaluación del alumnado como proceso y como interrelación entre criterios e instrumentos de evaluación y criterios de calificación. Se resaltan los *criterios de evaluación* como la base para ponderar los procedimientos de evaluación del aprendizaje y los criterios de calificación.

El autor en su análisis trabaja dos categorías que resultan importantes para abordar el proyecto, ellas son: criterios e instrumentos de evaluación. A través de

¹¹ GOMARIS SÁNCHEZ, Francisco de Asís. *La práctica evaluadora en la enseñanza secundaria, una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes*. En: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 1, p. 95- 106.

la orientación que realiza el autor, se muestra cómo desde estas categorías se pueden generar prácticas evaluativas que considere las diversas dimensiones del estudiante: cognitiva, social y afectiva.

El último documento del simposio, es “*Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico*”, de Marta Quiroga Lobos¹². Este trabajo surge a raíz de una investigación sobre prácticas pedagógicas y como fundamento considera la evaluación desde la perspectiva de evaluación de proceso y no sólo como herramienta de comprobación de aprendizaje. Este tipo de evaluación pone énfasis en la recolección de la información sobre el aprendizaje del alumno; la definición de criterios con anterioridad; la toma de decisiones y la implementación de estrategias correctivas; la selección de contenidos, entre otros.

La autora presenta además, una caracterización para el establecimiento de criterios de evaluación, los cuales requieren de una serie de principios, entre los que se mencionan: la apropiación por parte de los alumnos de los objetivos del aprendizaje; la información clara sobre los criterios; niveles de logro y evaluación de desempeño.

Es un texto clave para tomar ejemplos de cómo estructurar la metodología de trabajo en el proyecto, teniendo en cuenta su aspecto práctico, es decir, la consideración de diversas prácticas evaluativas en la educación básica. Con este documento se pueden construir tablas para consignar el trabajo empírico, resaltando los elementos que permiten un análisis y reflexión de las herramientas de evaluación. A su vez, se mencionan los principios a seguir para construir criterios de evaluación para crear un puente entre estas y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A nivel nacional, entre las referencias bibliográficas se encuentra el trabajo de grado de las estudiantes de la Universidad del Valle Darliz Viviana Cambindo y María del Pilar Mina¹³, donde se realiza un análisis a la implementación del Decreto 1290 en algunas instituciones del norte del Cauca. Este trabajo analiza en tres instituciones del Cauca, la asimilación del Decreto en la formulación e implementación de los sistemas institucionales de evaluación y su articulación en la evaluación del aprendizaje en matemáticas.

Este documento, al tratar el decreto que reglamenta la evaluación y promoción en la educación básica y media, permite identificar aspectos relevantes de las exigencias del MEN y de los retos a asumir en la educación actualmente. Muestra

¹² QUIROGA LOBOS, Marta. Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico. En: La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 2, p. 399- 408.

¹³ CAMBINDO, Darliz y MINA, María del Pilar. Análisis de la implementación del Decreto 1290 en algunas instituciones del norte del Cauca. Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía, 2011, 157 p.

el recorrido histórico de este Decreto y analiza los Sistemas de Evaluación en las instituciones trabajadas y las estrategias y herramientas docentes para evaluar a los estudiantes. El propósito es identificar aspectos que sirvan como base para formular e implementar Sistemas de Evaluación Institucional que respondan a las políticas ministeriales.

Como conclusiones, el trabajo demuestra que aunque directivos y profesores poseen cierto conocimiento de las normativas nacionales e institucionales sobre la evaluación, no se evidencian en la puesta en práctica. Además, aún persisten miradas de la evaluación como simple instrumento cuantitativo relacionado a la adquisición de contenidos, no se establecen criterios claros de evaluación y en gran medida no hay coherencia entre las prácticas evaluativas y lo propuesto en el Sistema de Evaluación Institucional; además, brinda algunas referencias para el trabajo de campo, pues se consignan las entrevistas hechas a directivos, docentes y estudiantes sobre el sistema de evaluación institucional y las prácticas evaluativas en el área de Matemáticas.

3.2. MARCO NORMATIVO: NORMATIVIDAD PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

La evaluación como proceso fundamental de la educación, ha sido de gran interés para el Ministerio de Educación Nacional y para todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial, directivos y docentes. El Decreto 1290 del 2009 es la norma que regula la evaluación en la educación básica y media y la promoción de los estudiantes actualmente en Colombia.

El Decreto que antecede al 1290 es el 0230¹⁴ de 2002, el cual generó desacuerdos en muchos actores educativos, sobre todo en lo que se refería a las políticas de promoción de los estudiantes. Sin embargo, con este decreto se comienza a ver el interés de integrar este proceso desde la normatividad, resaltando que desde las políticas institucionales, se debe procurar el seguimiento, control, avance y superación de la evaluación del aprendizaje, en busca de una mayor aprobación de los estudiantes (promoción).

Precisamente, este último punto, relativo a la promoción fue el que más suscito desacuerdos y en gran medida, fue improcedente porque generó, entre otras cosas, ciertas costumbres laxas con respecto a la responsabilidad de los estudiantes. Así, se puede mencionar que “en este Decreto se atendió específicamente aspectos relacionados con la promoción de los estudiantes dejando por fuera aspectos formativos fundamentales a tener en cuenta en la

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0230 (11, febrero, 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá, D.C., 2002. p. 2.

norma. Prueba de ello es que este Decreto establece que por lo menos el 95% de los estudiantes deben ser promovidos y por lo tanto solo podían reprobado el 5% de estudiantes de cada grupo”¹⁵.

El decreto 1290 surge debido a las preocupaciones de diversos sectores educativos y al proceso dado entre los años 2008 y 2009 liderado por el Ministerio de Educación Nacional, en el que participaron diferentes actores educativos de todo el país con el propósito de atender los vacíos que el Decreto 0230 presentaba.

Entre las conclusiones que arrojó este proceso, las cuales muchas de ellas se consignan en el decreto 1290, se encuentran: “eliminar el porcentaje mínimo de reprobación; considerar la evaluación como un elemento fundamental en el proceso de calidad de la institución (...) considerar la participación de los estudiantes y padres de familia en los procesos evaluativos; valorar la importancia de los contextos sociales y regionales”¹⁶, entre otras.

El Decreto se refiere puntualmente a la evaluación en el aula y también se enmarca en la idea de procurar la promoción de los estudiantes, pero entendida como un proceso del cual hace parte la evaluación del aprendizaje.

Entre sus propósitos (Decreto 1290¹⁷) plantea lo siguiente:

- a) “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. Con este propósito se identifica el interés por atender las capacidades cognitivas y habilidades con que cuenta cada estudiante, así como su desarrollo personal.
- b) “Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante”. Con este propósito se plantea el seguimiento y orientación constante de la evaluación y la relación con un desarrollo integral del estudiante.
- c) “Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo”. En este propósito se plantea la necesidad de que el profesor recurra a estrategias para la superación de las evaluaciones, pero también para la atención de quienes obtengan buenos desempeños.

¹⁵ CAMBINDO y MINA. Op. Cit, p. 7-8.

¹⁶ CASTRO, Heublyn; MARTÍNEZ, Edgar y FIGUEROA, Yonar. Documento n° 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 11.

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Decreto 1290 del 2009. Op. Cit, p. 1.

- d) “Determinar la promoción de estudiantes”. Corresponde a la función social de la evaluación, por la cual se genera la aprobación o desaprobación de los estudiantes.
- e) “Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional”.

Esta norma se remite a las evaluaciones internas, diferenciando entre las externas e internas, así: las evaluaciones externas corresponden a las pruebas nacionales e internacionales que arrojan resultados para determinar la calidad de la educación nacional con respecto a estándares nacionales e internacionales. La evaluación interna se refiere a la evaluación dentro de cada institución y precisamente a las realizadas por los docentes en el salón de clases.

En este sentido, el fundamento pedagógico del Decreto se basa en lo siguiente (tal como lo muestra el Documento N° 11 del MEN¹⁸):

- El proceso educativo no debe fraccionarse en enseñanza, aprendizaje y evaluación, como se ha hecho tradicionalmente, sino que la evaluación debe considerarse como un medio para la adquisición de aprendizajes, los cuales se dan para todos los actores que intervienen en ella. (Evaluación formativa).
- Dado que no toda evaluación es una medición o puede estar reducida a ello, surge la necesidad de incorporar diversos métodos, herramientas y estrategias para evaluar, emitir juicios y tomar decisiones. Esto, atendiendo a los contextos, diferencias culturales y los ritmos de aprendizajes de los estudiantes.
- La evaluación debe ser motivadora y orientadora, permitiendo a los estudiantes “identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos, para que con esta información ellos y ellas trabajen de manera participativa, activa y responsable en su proceso formativo”¹⁹.
- La evaluación no debe ser sancionatoria: al ser vista como un proceso de autorregulación, donde el estudiante podrá hacer seguimiento a su proceso propio, es vista como una oportunidad de encontrar el camino a la superación de desempeños.
- Las pruebas tradicionales que buscan obtener mediciones sobre lo aprendido, no recogen información fidedigna sobre lo que han aprendido o no los estudiantes ni permiten identificar aspectos cualitativos tan importantes hoy en día, tales como la solidaridad, el trabajo en grupo, el pensamiento crítico, entre otros.
- La evaluación debe centrarse en la forma como el estudiante aprende: “el proceso formativo (enseñanza-aprendizaje-evaluación), no puede seguir

¹⁸ CASTRO, Heublyn; MARTÍNEZ, Edgar y FIGUEROA, Yonar. Op. Cit, p. 24-29

¹⁹ CASTRO, Heublyn; MARTÍNEZ, Edgar y FIGUEROA, Yonar. Op. Cit, p. 24.

enfocándose en el repaso y memorización interminable de un listado de temas. Una mejor alternativa es centrarse en el desarrollo de competencias básicas y en el afianzamiento de lo que algunos llaman principios o conceptos “útiles”²⁰.

- Los criterios de evaluación deben ser claros y conocidos por los involucrados, en la medida en que sea posible, también negociados entre todos.
- La valoración debe ser continua, considerando la evaluación como un proceso de aprendizaje que hace parte de todo el proceso educativo.
- La evaluación debe ser procesual: no arrojan un resultado sobre una prueba o aprendizaje en particular, sino sobre los procesos formativos del estudiante, brindando así información para intervenir en ellos.
- En el proceso evaluativo deben participar de manera responsable todos los sujetos que intervienen en él. El docente evalúa a los estudiantes pero también debe ser evaluado por ellos; se promueven procesos de autoevaluación y coevaluación entre pares, lo cual conlleva el fortalecimiento de ciertas actitudes con respecto a los otros y hacia sí mismo a la vez que se promueven espacios de reflexión durante el proceso.

Estas regulaciones se pueden relacionar con las funciones que se plantean desde el enfoque constructivista para la evaluación, a saber, la función cognitiva y la función social, anteriormente citadas.

3.3. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan los fundamentos teóricos en los cuales se basa el presente trabajo. En primera instancia, se define el enfoque constructivista relativo al ámbito educativo y se presentan sus principios y características, resaltando los aspectos referentes al espacio escolar y precisamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en el aula de clase.

En segunda instancia, se realiza la caracterización de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vista desde la perspectiva constructivista. Esto constituye el aspecto central del trabajo, pues permite identificar las variables a observar en el trabajo de campo para su posterior análisis.

Por último, se presenta la importancia de las Ciencias Sociales en la educación básica y media en la actualidad, sus exigencias y retos y la relación con los fundamentos teóricos desarrollados desde el constructivismo.

²⁰ CASTRO, Heublyn; MARTÍNEZ, Edgar y FIGUEROA, Yonar. Op. Cit, p. 27.

3.3.1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO

Para hablar de constructivismo hoy en día, es debido precisar a qué tipo nos referimos, ya que existen diversas posturas constructivistas que se diferencian por su origen, su teorización y su contexto de aplicación. En este sentido, se evidencia que esta perspectiva tiene incidencia en diferentes campos aparte de la educación, como en el caso de la epistemología, la psicología del desarrollo, entre otros.

Revisando la historia de esta corriente, se observa que “en sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano [en la cual] destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente”²¹. Pues bien, el precepto acá expuesto constituye uno de los fundamentos del constructivismo aplicado a la educación, como se verá más adelante, ya que considera las capacidades cognitivas del individuo, inmerso en un ambiente determinado e influenciado por él, y que construye el conocimiento a través de las relaciones generadas entre su entorno, lo que sabe y lo que puede aprender.

En términos generales y en palabras de Carretero, se puede decir que el constructivismo “es la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una *construcción propia*; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”²². Es decir, las disposiciones internas (los conocimientos y formas de asumir y reaccionar ante lo presente en el entorno) y el ambiente donde se desarrolla cada individuo, interaccionan de tal forma que fundan un sujeto que participa activamente en la construcción de sí mismo. Siguiendo con Carretero, dice: “en consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano ¿Con qué instrumentos la realiza? Fundamentalmente con los *esquemas*²³ propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio”²⁴.

Relacionado al campo de la educación, los constructivismos desarrollados han tomado como base las perspectivas teóricas constructivistas en psicología del

²¹ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 25.

²² CARRETERO, Mario. ¿Qué es el constructivismo? En: Constructivismo y educación. Segunda Edición. México: Progreso, S.A., 2002. p. 24.

²³ Carretero precisa el concepto de *esquema* de la siguiente manera: “esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Ibid., p. 25).

²⁴ Ibid. p. 25.

desarrollo y, en síntesis, una mirada al constructivismo en la actualidad debe considerar la existencia de lo siguiente:

- a) Un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget,
- b) Un constructivismo de orientación sociocultural (constructivismo social, socio constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos y
- c) Un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas²⁵.

Para un mejor entendimiento de los enfoques constructivistas relacionados a la educación, en la siguiente tabla se mencionan los cuatro enfoques principales con sus postulados:

Tabla 1: Principales enfoques constructivistas

ENFOQUE	REPRESENTANTE(S)	IDEAS Y POSTULADOS
Constructivismo radical	Heinz Von Foerster y Ernst von Glasersfeld	• El conocimiento está en la mente de las personas. • El sujeto cognoscente construye el conocimiento sobre la base de su propia experiencia. • Todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos.
Constructivismo cognitivo	Jean Piaget y David Ausubel	• La construcción del conocimiento es un proceso individual. • Este proceso se basa en las representaciones del mundo que tiene el sujeto. • El aprendizaje es un proceso interno donde se relaciona la información nueva con las representaciones preexistentes. • Se generan modificaciones y/o reorganización de las representaciones acumuladas. • El aprendizaje puede ser guiado por la interacción con otras personas.
Constructivismo	Lev Vygotsky	• El conocimiento se adquiere primero en un nivel mental y luego en el nivel personal (psicológico y social). • El factor social juega un papel determinante en la construcción del

²⁵ SERRANO, José Manuel y PONS, Rosa María. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, XIII (1), 2011, p. 2.

socio-cultural		conocimiento. • La persona construye significados al actuar en un entorno estructurado e interactuar con otras personas de forma intencional.
Construccionismo social	Thomas Luckman y Peter L. Berger	• El conocimiento es producto del proceso de intercambio social. • La conducta y el conocimiento son vistos como derivados de la interacción social. • La realidad es una construcción social y el contexto y el individuo son productos sociales.²⁶

Para el propósito de este trabajo, no se tendrá en cuenta el enfoque del constructivismo radical, por el contrario, el cognitivo y el socio-cultural son los que mayor fundamento brindan a esta investigación, así como el construccionismo social lo hace en menor medida. Sin embargo, se debe considerar que en el campo de la educación suelen tomarse aspectos de diversos enfoques para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual en cierto sentido los diversos enfoques interactúan en la puesta en práctica del ejercicio docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Continuando con la definición del constructivismo relacionado a la educación, se presentan a tres autores que aportan bases conceptuales a esta investigación. Entre los fundamentos teóricos del constructivismo se encuentran los aportes de los siguientes científicos:

- Jean Piaget (1896 – 1980): siguiendo las ideas de Ordoñez²⁷, Piaget plantea la crítica a la visión tradicional de que el aprendizaje se logra a través de la transmisión de saberes por parte de personas ilustradas. A raíz de sus trabajos se logró entender que el aprendizaje depende del desarrollo cognoscitivo del individuo, y que este desarrollo depende a su vez, de la experiencia adquirida de la realidad del ambiente circundante y las formas de pensamiento que se van generando a partir de estas relaciones.

Demuestra que la inteligencia atraviesa diferentes fases, relacionadas con la edad del individuo y las estructuras de representación de la realidad que se van desarrollando. En el ámbito educativo este aspecto se evidencia por ejemplo en la medida en que un niño de 5 años no puede resolver las tareas y asumir los aprendizajes de la misma forma que un niño de 12 años, pues las estructuras de pensamiento, capacidades cognitivas,

²⁶ La información del cuadro es tomada de Serrano y Pons. Págs., 5 a 9.

²⁷ ORDÓÑEZ, Claudia. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. En: Revista de Estudios Sociales n° 19, 2004, p. 7 – 12.

habilidades y formas de representar la realidad, son diferentes de acuerdo a su grado de desarrollo cognitivo.

Así, para Piaget el nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentre cada individuo, determina lo que este mismo puede aprender, contrario a lo que plantea Vigotsky, como se verá a continuación. Así mismo, Piaget reconoce la importancia del contexto social y sus diferentes aspectos con respecto al desarrollo de la inteligencia, sin embargo, no se ocupa en gran medida de este punto, como sí lo hace Vigotsky.

- Lev Vigotsky (1896 – 1934): una de las diferencias fundamentales citadas entre este autor y Piaget, es la relación entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, ya que como se dijo anteriormente, Piaget condiciona el aprendizaje al desarrollo cognitivo. Para Vigotsky no es así, pues reconoce que el desarrollo cognitivo es permanentemente influenciado por el aprendizaje.

Vigotsky considera “al sujeto como un ser eminentemente social (...) y al conocimiento como un producto social”²⁸, como el producto de la interacción social y de la cultura en un contexto determinado. Un concepto fundamental introducido por este autor, es el de *zona de desarrollo próximo*. Con esto se refiere a la distancia que hay entre lo que cada individuo puede hacer por sí solo y en lo que necesita ayuda de alguien con mayor instrucción en determinada materia para realizarlo, llamándole al primero *nivel real (o efectivo) de desarrollo* y al segundo *nivel de desarrollo potencial*.

Este aspecto constituye otra diferencia importante con respecto a Piaget, al considerar en mayor medida el carácter social del aprendizaje y con ello el desarrollo cognitivo. “La contribución de Vigotsky ha significado, para las posiciones constructivistas, que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social (...) se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros”²⁹.

- David Ausubel (1918 – 2008): uno de los aportes más considerables de Ausubel, es reconocer que aunque la capacidad cognitiva de los individuos cambia con la edad (esquemas y estructuras de conocimiento), hay ciertos esquemas que se mantienen e incluso constituyen la base para adquirir nuevos esquemas o modificar los existentes.

²⁸ CARRETERO. Op. Cit., p. 28.

²⁹ CARRETERO. Op. Cit., p. 30.

Lo anterior, hace referencia a lo conocido como *conocimientos previos*, los cuales se deben tener en cuenta en la organización de los contenidos a trabajar en el aula de clase y en la forma de hacerlo. Ausubel plantea así la relación fundamental entre el conocimiento nuevo y el que los estudiantes ya poseen.

Para mayor ilustración, la siguiente cita de Carretero:

La crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no estructura formando un todo relacionado. Esto sólo será posible si el estudiante utiliza los conocimientos adquiridos, aunque no sean totalmente correctos (...) Para Ausubel, *aprender es sinónimo de comprender*. Por ello, lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos³⁰.

En este sentido, se resalta la *significatividad* de los aprendizajes con la intención de trascender la simple acumulación de conocimientos hacia la posibilidad de que esos conocimientos y esquemas puedan ser usados en diferentes situaciones que se les presenten a los estudiantes.

En enfoque, requiere que el docente sea consciente de esos conocimientos previos de sus alumnos y pueda analizar el proceso generado entre estos, el conocimiento nuevo y el que se pretende alcanzar. Con ello, se da mayor valor al proceso por el cual se llega a un resultado que al resultado mismo, lo cual permite obtener información sobre los errores y las necesidades de superación. Este punto es de vital importancia en el proceso de evaluación.

3.3.2. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN

Retomando a Díaz Barriga y Hernández, debe considerarse que en la actualidad no se habla de un solo constructivismo en el ámbito de la educación, en cambio, existe una perspectiva constructivista nutrida por los aportes de diferentes corrientes psicológicas, entre ellas: “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, entre otras”³¹.

Algunos autores incluso sostienen que: los planteamientos constructivistas en educación son en su mayoría propuestas pedagógicas y didácticas o explicaciones relativas a la educación escolar (...) más que del constructivismo en educación, se habla de un planteamiento constructivista pedagógico, cuyo punto de partida es la

³⁰ CARRETERO. Op. Cit., p. 31.

³¹ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 28.

naturaleza y funciones de la educación escolar así como las características específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje³².

En esta misma línea, Serrano y Pons³³ mencionan que en la actualidad la investigación psicoeducativa trata de integrar el constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social (sociocultural y construccionismo social). A raíz de este intento, han surgido recientemente dos constructos: la *cognición situada* y la *cognición distribuida*.

La cognición situada parte de una crítica central a la forma cómo se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se imparten conocimientos que en buena medida no son útiles para la vida, están descontextualizados y no generan el interés de los alumnos.

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente³⁴.

La cognición distribuida por su parte, además de relacionar el conocimiento al individuo y sus estructuras internas, también considera los objetos, personas, herramientas, artefactos y recursos del entorno, los cuales “modifican la naturaleza y el sistema funcional de donde surgen las actividades, afectando a nuestra concepción de qué, cómo y por qué se necesita conocer”³⁵. Desde esta perspectiva, se pretende describir las interacciones de las personas con los objetos o artefactos del entorno que se coordinan en la realización de una actividad y la forma como se dan esas interacciones.

Pues bien, concebir la cognición como situada y distribuida conlleva a considerar la noción de *comunidad de aprendizaje*. Ésta, se define como un grupo de personas que comparten el aprendizaje, herramientas y el entorno. En ellas se encuentran personas con diferentes intereses, habilidades y niveles de aprendizaje, las cuales se involucran en procesos participativos y relevantes en pro de la construcción del conocimiento.

³² COLOMA, Carmen y TAFUR, Rosa María. El constructivismo y sus implicaciones en Educación. En: Revista Educación. Septiembre, 1999. Vol. 8, n° 16, p. 233-234.

³³ SERRANO y PONS. Op. Cit., p. 9.

³⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2003. Vol. 5, n° 2, p. 2-3.

³⁵ SERRANO y PONS. Op. Cit., p. 10.

Los autores citados, Díaz y Hernández y Serrano y Pons, coinciden en que los constructivismos en la educación comparten un principio fundamental: el de considerar la necesidad de los procesos activos en la construcción del conocimiento; a decir de Díaz y Hernández, “la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares”³⁶.

El constructivismo se opone a la idea del conocimiento como una simple copia de la realidad y del entorno, y a la concepción de los estudiantes como meros receptores pasivos de contenidos. En cambio, considera la construcción del conocimiento como un proceso dinámico donde interactúan diversas personas que han vivido sus propias experiencias y comparten esquemas de pensamiento, que toman información del exterior y realizan una interpretación resultado de los procesos mentales propios, las actividades compartidas y las herramientas utilizadas para tratar dicha información. De esta manera, es como la mente construye modelos explicativos, a través de los cuales conocemos la realidad y se van haciendo más complejos a medida que seguimos adquiriendo nuevos conocimientos, como lo señalan Serrano y Pons³⁷.

Desde el paradigma constructivista en la educación, se considera que el estudiante construye por sí mismo el conocimiento, aceptando la guía o instrucción de otro(s) y teniendo en cuenta que para adquirir nuevos conocimientos, estos deben estar conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones que él haya adquirido con anterioridad, como también lo resaltan Kaufman y Vadillo³⁸. En el contexto educativo, se entienden “los procesos mentales como una propiedad de los individuos actuando en entornos organizados culturalmente”³⁹, lo cual remite a la escuela y específicamente al aula de clases⁴⁰. Así, la transmisión cultural que se da en la educación precisa de un vehículo cognitivo: el lenguaje. De esta manera, “es posible vislumbrar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento”⁴¹.

No obstante, cabe hacer un llamado de atención sobre algunos “peligros” que se corren con los planteamientos anteriores. En este sentido, Carretero y Limón⁴² anotan que a la educación se le escapa en gran medida los conocimientos que se

³⁶ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 29.

³⁷ SERRANO y PONS. Op. Cit., p. 7-8.

³⁸ KAUFMAN, Klinger y VADILLO, Guadalupe. Constructivismo y Educación. En: Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente. México: Mc-Graw-Hill, p. 210.

³⁹ SERRANO y PONS. Op. Cit., p. 9.

⁴⁰ Remite a estos espacios además porque son los que interesan en el desarrollo de esta investigación. Con ello no se quiere decir que son los únicos espacios en los que se genera el conocimiento sino que son los que serán tratados en este estudio.

⁴¹ SERRANO y PONS. Op. Cit., p. 9.

⁴² CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita. Problemas actuales del constructivismo, de la teoría a la práctica. En: La construcción del conocimiento escolar, 1997. Barcelona: Paidós.

adquieren espontánea y naturalmente, así mismo como la forma de situar los conocimientos que se pretenden adquirir en el contexto social y cultural al que está sujeto cada estudiante, lo que puede denominarse como *aprendizaje significativo*, concepto que será abordado más adelante.

Siguiendo con Carretero y Limón, se debe tener en cuenta que: la educación es una situación artificial en la que se trata de que se produzca adquisición de conocimiento no sólo de manera «natural» sino en formas adicionales (...) conviene tener presente que el objetivo del profesor suele ser que los alumnos comprendan, en un espacio limitado de tiempo y con unos recursos también limitados, una serie de nociones que no son producto del desarrollo humano en contextos naturales sino más bien síntesis de los logros culturales de la humanidad⁴³.

3.3.3. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ESCUELA

El constructivismo relacionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como finalidad la idea de trascendencia del sujeto, es decir, la educación es vista como un proceso de descubrimiento que a través de su carácter socializador conlleva a superar los límites del pensamiento y de las acciones, como lo resalta Barreto y otros⁴⁴. En este mismo sentido se expresa Díaz y Hernández al decir que “la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece”⁴⁵.

Los aprendizajes que se generan en la escuela, para ser satisfactorios, deben enmarcarse dentro de un proceso donde se planteen actividades programadas, con una intención definida y que consideren todos los elementos y situaciones que conforman el proceso de aprendizaje. De esta manera, se puede analizar la construcción del conocimiento escolar desde dos miradas: “Por un lado, los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y por el otro, los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje”⁴⁶.

Es entonces cuando se recurre a la idea del *aprendizaje significativo*, que es el proceso a través del cual una persona en situación de aprendizaje, relaciona la nueva información con su estructura cognitiva. Moreira⁴⁷ destaca que en el transcurso de este proceso, el material al que se enfrenta el individuo y que tiene un

⁴³ Ibid. p. 3.

⁴⁴ BARRETO, Carlos Humberto, *et al.* Límites del constructivismo pedagógico. *En*: Revista Electrónica, 2006. Vol. 9, n° 1.

⁴⁵ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 30.

⁴⁶ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 30.

⁴⁷ MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *En*: Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos-España, 1997.

significado lógico, debe adquirir un significado psicológico para el sujeto con el fin de llevar a su interiorización. La relación entre nueva información y las estructuras cognitivas de quien aprende, se caracteriza por ser *no-arbitraria* y *sustantiva*. No-arbitraria quiere decir que el material significativo con el que se trabaja debe relacionarse con conocimientos ya existentes, pero los más relevantes. Lo sustantivo se remite a que la base del nuevo conocimiento es lo que se va incorporando a la estructura cognitiva.

Siguiendo con Moreira⁴⁸, en el aprendizaje significativo una variable de gran importancia es la de los conocimientos previos, la cual indica que podemos aprender a partir de lo que ya conocemos; el estudiante es considerado como un actor activo de su aprendizaje, al desarrollar los procesos en los cuales relaciona la nueva información y los materiales utilizados, con las estructuras y significados ya interiorizados; así mismo, el aprendizaje significativo es progresivo, en la medida que los contenidos van siendo captados e internalizados.

Pues bien, el aprendizaje escolar y la intervención educativa vistas desde la perspectiva constructivista, trata de intervenir en diversos problemas⁴⁹ tales como:

- “El desarrollo psicológico del individuo”, relacionado a los procesos de aprendizaje.
- La consideración de los “diversos intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.
- “El replanteamiento de los contenidos curriculares” hacia contenidos significativos.
- La atención a los diversos tipos de aprendizaje escolar, “dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales”.
- La innovación y búsqueda de alternativas en las estrategias de aprendizaje.
- La promoción de la interacción del docente y el alumno, así como entre alumnos.
- “La revalorización del papel del docente, no sólo como transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo”⁵⁰.

⁴⁸ MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo crítico. En: Boletín de Estudios e Investigación (Indivisa), n° 6, 2005.

⁴⁹ Lo consignado a continuación, como problemas que pretende atender la perspectiva constructivista en educación, es extraído completamente del documento trabajado de Díaz y Hernández, y constituye además, la base para relacionar esta perspectiva con los lineamientos del Ministerio relativos a las Ciencias Sociales y el Decreto 1290.

⁵⁰ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 26-28.

3.3.4. LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Contando con el fundamento teórico sobre la perspectiva constructivista en la educación, en este apartado se precisan las principales bases conceptuales de la investigación, específicamente el proceso de la evaluación en la educación, relacionado al área de Ciencias Sociales.

Para iniciar la exposición sobre la evaluación en la educación, la siguiente cita ilustra concretamente lo que es:

¿Qué es evaluar? Tiene dos sentidos, uno, dirigido hacia el conocimiento y otro, hacia la sociedad. Con el primero, la evaluación valora, juzga, controla y mide el aprendizaje del objeto mental (...) El resultado es comprobar si hubo o no conocimiento. Este resultado es un re-conocimiento. La evaluación es una forma de reconocer el conocimiento del objeto mental. El segundo sentido de la evaluación es valorar el hombre, el individuo, sus actos, y sus instintos. Todo ello para hacer ingresar el hombre a la comunidad, al Estado, a ser parte del sistema social⁵¹.

Esta definición de la evaluación tiene dos propósitos en este trabajo. El primero es brindar una definición que sintetiza la pretensión de este proceso en la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad para así iniciar la exposición sobre la evaluación desde la perspectiva constructivista. El segundo es plantear una definición que abre la puerta a una mirada crítica del proceso de la evaluación en el sistema educativo, lo cual será abordado en un capítulo posterior.

Hay que precisar entonces, que “la evaluación tiene diferentes usos y no todos ellos son pedagógicos, ya que se la puede tomar como herramienta para mantener el orden, como elemento de sanción, o para hacer sentir al grupo el poder del docente”⁵². En este mismo sentido, se pueden identificar dos tipos de funciones de la evaluación, a saber, la *función pedagógica* y la *función social*.

A decir de Díaz y Hernández, “la *función pedagógica* tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje”⁵³. Desde esta función se pretende que la evaluación brinde información pertinente para regular y hacer seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, así como valorar e intervenir sobre las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes. La *función social* de la evaluación es la que tiende a prevalecer, “se refiere a los usos que se dan de ella más allá de la situación de

⁵¹ QUICENO, Humberto y PEÑALOZA, Martha Lucía. El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *En*: Pedagogía y Saberes, 2014. N° 41, p. 60.

⁵² LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 6.

⁵³ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 354.

enseñanza y aprendizaje, y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros”⁵⁴. Esta última función prevalece en muchos casos porque las instituciones educativas deben expresar la evaluación de los estudiantes en calificaciones y con base en ellas tomar decisiones con respecto a las cuestiones señaladas. Esta función exige una enorme responsabilidad que lleva a considerar las historias de vida de los estudiantes, sin embargo, en muchos casos esto no es tenido en cuenta y esta función se resume a la asignación de reconocimientos, castigos, desaprobaciones, boletines de notas, no continuidad en la institución, etc.

3.3.4.1. LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA TRADICIONAL

En Colombia desde la década de los 50 y por muchos años, con respecto a la evaluación en la educación prevaleció el enfoque de Benjamín Bloom, que:

Proponía tres objetivos de la educación como referentes para una evaluación, juicio y medición de la misma: cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Dentro de los cognoscitivos, que fueron el referente de la evaluación de la calidad de la educación hasta los noventas en Colombia, Bloom proponía cinco funciones: memoria y comprensión en un primer nivel, análisis y aplicación en uno segundo, y evaluación en uno tercero⁵⁵.

Desde este enfoque se vio favorecido el aprendizaje basado en la memorización de contenidos y una evaluación fragmentada de todo el proceso de aprendizaje que a través de la calificación constata la adquisición de conocimientos. En otras palabras, “desde un enfoque tradicional se ha considerado a la evaluación como un proceso técnico de verificación de los saberes adquiridos acorde a objetivos predeterminados (...) como una operación final que permite constatar la eficacia de un proceso educativo”.

Para puntualizar, a continuación se presentan una serie de características de la evaluación de corte tradicional, siguiendo los planteamientos de los profesores Díaz y Hernández⁵⁶:

- Se hace énfasis en el aprendizaje memorístico y de contenidos descontextualizados.
- Se da mayor valor a los productos o resultados observables del aprendizaje que a los procesos, como por ejemplo lo relativo a las competencias.
- Se da preponderancia a lo medible, a lo cuantificable.

⁵⁴ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 354.

⁵⁵ ORTIZ, José Guillermo, *et al.* Fundamentación conceptual Área de Ciencias Sociales. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2007. p. 26.

⁵⁶ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 357-358.

- La evaluación se remite en su mayoría hacia los aprendizajes de los alumnos y no hacia las estrategias de enseñanza docente.
- La función social de la educación prevalece.
- Los alumnos desconocen la mayoría de veces los propósitos de las evaluaciones planteadas por los docentes, en las cuales la participación de los estudiantes se reduce a su presentación.

Este enfoque de la evaluación reduce las posibilidades de trabajar sobre las habilidades de los estudiantes y sobre procesos cognitivos más complejos que simplemente memorizar o interpretar; se descuidan algunas actitudes o aspectos sociales como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el interés, la participación, el trabajo en grupo, etc. Así mismo, la sobrevaloración de la calificación de los resultados (sean pruebas, exámenes y demás) lleva a despreciar talentos, capacidades, habilidades y en suma, otros aspectos que pueden ser usados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para potenciar la adquisición y construcción de conocimientos en los estudiantes.

En este mismo sentido, la función que prevalece de la evaluación en este enfoque repercute en la actitud del alumno frente a la misma y frente al conocimiento: se aprende en función de la evaluación. Por parte del profesor, el uso de instrumentos de evaluación rígidos, homogenizados y de conocimientos memorísticos, contribuye también al desprecio mencionado en el párrafo anterior, anulando en gran medida las opiniones y diversos puntos de vista que puedan existir.

Una educación y una evaluación que desconocen el contexto social y cultural de los alumnos y donde no se relaciona el componente afectivo, entre los demás componentes señalados, conlleva entonces a la desmotivación, a la falta de interés y disposición voluntaria por parte de los alumnos. Las pruebas generalizadas y sus resultados pueden conducir a la frustración, a la sensación de fracaso. Algunos autores incluso señalan a la escuela como una fábrica del fracaso, de la frustración. Estos puntos pretenden ser atendidos con una evaluación propuesta desde perspectivas constructivistas.

3.3.4.2. LA EVALUACIÓN DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

Continuando con Díaz y Hernández, los autores señalan a la evaluación como una práctica de diálogo y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se parte del fundamento teórico de que bajo un enfoque constructivista, la evaluación “es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se

encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje)”⁵⁷.

En este sentido, lo que se propone es considerar la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, además, procurar la sistematización de la información que arroje para regular y tomar decisiones sobre las estrategias de enseñanza y sobre el aprendizaje de los alumnos; así mismo, debe ser una evaluación continua para realizar el seguimiento del proceso, considerar avances y obstáculos.

En la actualidad, la evaluación pretende ir más allá de la simple comprobación del desempeño de los alumnos y se propone como un aspecto dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que a su vez, atraviesa los demás. Una evaluación de este tipo “deja de ser un instrumento de poder para favorecer una mayor calidad e igualdad: en esto se juega el futuro como colectivo social inclusivo”⁵⁸. Lo anterior, referido al nivel de participación y apropiación por parte de los estudiantes en su proceso evaluativo. De esta manera, la relación alumno – profesor adquiere mayor trascendencia, pues “el profesor ha de considerarse corresponsable por los resultados que [los alumnos] obtengan: no puede situarse frente a ellos, sino con ellos; su pregunta no puede ser –quien merece una valoración positiva y quien no-, sino –qué ayudas precisa cada cual, para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados”⁵⁹.

Vista de esta manera, “la evaluación se convierte en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una *evaluación formativa*, sustituyendo a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes”⁶⁰. A continuación se presentan las características que posee una evaluación desde una perspectiva constructivista:

- Es una evaluación procesual, entendiendo por ello que implica todo el proceso de aprendizaje y no sólo toma en cuenta los resultados o productos observables y fácilmente cuantificables. El propósito de la evaluación en este sentido, en la enseñanza y el aprendizaje es “integrar las actividades evaluadoras a lo largo del proceso con el fin de incidir positivamente en el mismo, dando la retroalimentación adecuada y adoptando las medidas correctoras necesarias en el momento conveniente”⁶¹. En el mismo sentido se expresa la profesora Martha Quiroga al decir que evaluación desde una concepción de proceso significa

⁵⁷ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 354.

⁵⁸ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 7.

⁵⁹ SÁNCHEZ, Alonso y PÉREZ, Gil. Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *En*: Investigación en la escuela. 1996, n° 30, p. 17.

⁶⁰ Ibid. p. 17.

⁶¹ Ibid. p. 19.

“entenderla como una instancia en que el docente recolecta información sobre el aprendizajes de los estudiantes a partir de algunos criterios explicitados a ellos con anterioridad y que dan señales significativas sobre la calidad de los desempeños que se espera”⁶².

- Se valora “el grado de significatividad del aprendizaje (...) [Es decir], el grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir un valor *funcional*”⁶³ a las interpretaciones hechas en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La significatividad de un aprendizaje permite que los alumnos dispongan de conceptos para el estudio de diversos fenómenos, en otras palabras “cuando se logra aplicar un conocimiento aprendido en un contexto a otro contexto diferente, podemos decir que el aprendizaje fue significativo”⁶⁴.
- Se promueve la *autoevaluación*, lo cual va enfocado a consolidar procesos de autorregulación, seguimiento e intervención por parte del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Esto debe darse como un proceso paso a paso, donde el estudiante debe aprender a autoevaluarse, es decir, acercarse a los métodos de evaluación, entender los criterios y asumir con responsabilidad esta dinámica. Los profesores de Argentina en el texto trabajado precisan que “la autoevaluación debe tener dos condiciones básicas: la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la responsabilidad y el compromiso por los que esa actitud de extrañamiento sea tomada como desafío para mejorar las prácticas”⁶⁵.
- La información que arroja la evaluación además de servir al proceso de aprendizaje de los alumnos, es de utilidad para que el docente intervenga en las estrategias de enseñanza que está aplicando, para analizar cómo las asumen sus estudiantes y el nivel de eficacia respecto a lo que se propone.
- “Evaluar aprendizajes contextualizados: la evaluación tradicional se ha preocupado demasiado por evaluar saberes descontextualizados por medio de situaciones artificiales. A partir de las investigaciones en la línea del “aprendizaje situado”, hemos llegado a aprender la importante relación que existe entre los saberes y los contextos donde éstos aparecen”⁶⁶.
- La evaluación se extiende a “todos los aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) del aprendizaje de las ciencias, rompiendo con su habitual reducción a aquello que permute una medida más fácil y rápida”⁶⁷; por ello, es necesario establecer diferentes técnicas y procedimientos para realizar la valoración de todos estos aspectos.

⁶² QUIROGA LOBOS, Marta. Op. Cit., p. 399.

⁶³ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 360.

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en Ciencias: ¡el desafío! Bogotá D.C.: MEN, 2004, p. 109.

⁶⁵ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 8.

⁶⁶ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 364.

⁶⁷ SÁNCHEZ, Alonso y PÉREZ, Gil. Op. Cit., p. 18.

- “El grado de control y responsabilidad que los alumnos van alcanzando respecto al aprendizaje de algún contenido curricular (...) puede considerarse como otro indicador potente para evaluar el nivel de aprendizaje logrado”⁶⁸. En este sentido, la participación de los estudiantes “en la regulación de su propio aprendizaje [les brinda la] oportunidad de valorar y reconocer sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como inevitable en el proceso de construcción de conocimientos”⁶⁹. En consecuencia, “la función del error en el aprendizaje adquiere otro tenor, de ser algo negativo se convierte en el medio más importante para construirlo. El rol del docente será comprender las causas del error y guiar a los alumnos a reconocerlos y hacer posible que los corrijan”⁷⁰.

3.3.4.3. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Cada área específica del conocimiento que se trata en la escuela utiliza y potencia diferentes competencias, aunque se debe resaltar que en muchas de ellas se comparten aspectos y en la actualidad se da cada vez más un diálogo intercultural. Desde el área de Ciencias Sociales se plantean diversos aspectos que se deben considerar al momento de evaluar, los cuales representan retos y exigencias actuales a esta área del conocimiento.

- Se debe tener en cuenta que con el paso del tiempo los conceptos, métodos y consideraciones propias de las Ciencias Sociales cambian, lo cual implica nuevas exigencias en su tratamiento.
- Es debido “introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad”⁷¹.
- El elevado nivel de abstracción de sus conceptos requiere el uso de valoraciones cualitativas.
- Hay que tener en cuenta la diversidad de puntos de vista frente a los fenómenos sociales de acuerdo a la participación de los actores involucrados, lo cual lleva a explicaciones multicausales. En este punto, también se hace necesario “reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo “intercultural””⁷².

⁶⁸ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 364

⁶⁹ SÁNCHEZ, Alonso y PÉREZ, Gil. Op. Cit., p. 20.

⁷⁰ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 9.

⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit, p. 9.

⁷² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit, p. 9.

- Se debe “incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales”⁷³, por lo que la diversidad de opiniones y el aspecto propositivo se hace imprescindible en la evaluación de esta área del conocimiento.

3.3.4.4. ALGUNAS DIFICULTADES AL EVALUAR

Muchas de las teorías y perspectivas en educación se basan en situaciones ideales para el aprendizaje, en lo que debería ser la práctica educativa. No obstante, la puesta en práctica de los preceptos constructivistas con respecto a la evaluación se dificulta tanto por las condiciones propias del sistema educativo en Colombia como por todas las circunstancias que atraviesan un salón de clase con sus estudiantes y profesores.

La investigación de los profesores argentinos⁷⁴ que se ha venido citando, ayuda a distinguir algunas de estas dificultades, entre las que se encuentran:

- Se propone atender la diversidad de ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. En Colombia, esto es sustentado incluso por el Decreto 1290, lo cual constituye, ante la diversidad social que se encuentra en las escuelas del país, un reto para los docentes en materia de estrategias de enseñanza y de evaluación, métodos, etc, en suma, tiempo y dedicación.
- Para atender a los diversos aspectos a considerar en la evaluación (cognitivo, procedimental y actitudinal), el profesor debe acceder y/o construir nuevos instrumentos de evaluación.
- Lograr un buen ejercicio de la autoevaluación por parte de los alumnos, implica un proceso donde el profesor brinde nuevos métodos de trabajo relacionados con la gestión del error.
- A modo general, hay muchos aspectos en el sistema escolar colombiano que dificultan una práctica evaluativa desde los preceptos constructivistas. Entre los propósitos de esta investigación se encuentra identificar algunas de esas dificultades, por lo cual este asunto se ampliará más adelante cuando se cuente con datos que sustenten la reflexión.

⁷³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit, p. 9.

⁷⁴ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 9-10.

3.4. MARCO CONCEPTUAL

Para centrarse en la evaluación desde la perspectiva constructivista, se debe tener en cuenta que ella implica seis aspectos centrales:

- A. La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar; identificación de los objetos de evaluación (...) habrá que considerar ciertos objetos de evaluación, lo que se refiere a *qué* queremos evaluar.
- B. El uso de determinados *criterios* para la realización de la evaluación (...) [Aquí] lo que interesa saber es si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado los conocimientos correspondientes y en qué grado.
- C. Una cierta sistematización para la obtención de la información.
- D. A partir de la sistematización (...) será posible construir *una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación*.
- E. La emisión de juicios (...) nos permite realizar una interpretación sobre cómo y qué tanto han sido satisfechos los criterios de nuestro interés.
- F. La toma de decisiones.⁷⁵

Para seguir aproximándose a la evaluación desde la propuesta anterior, se requiere entonces precisar algunos aspectos esenciales que servirán para guiar la definición del diseño metodológico de esta investigación:

3.4.1. EVALUACIÓN SUMATIVA:

También puede ser considerada como evaluación final y evaluación de resultados. Tiene un carácter eminentemente social pero también es útil para el aspecto pedagógico. “La evaluación sumativa (...) se usa para hacer afirmaciones sobre el desempeño del alumno en un punto determinado del proceso educativo y, en general, está dirigida a ofrecer información a personas fuera del aula”⁷⁶.

Este tipo de evaluación permite entonces, verificar el grado de aprendizaje logrado por los estudiantes de los objetivos de aprendizaje propuestos y bajo los criterios de evaluación dispuestos y expresados por el docente. No obstante, aunque en esta evaluación prevalezca la función social, la información que suministra puede y debe ser usada para intervenir sobre las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente. Constituye una guía para reconocer logros alcanzados, dificultades y oportunidades.

3.4.2. EVALUACIÓN FORMATIVA:

Se refiere a la evaluación que se da durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. “La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica:

⁷⁵ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 353 – 354.

⁷⁶ GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Evaluación de los aprendizajes en el aula: opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011. p. 17 – 18.

regular el proceso de enseñanza – aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos”⁷⁷. En este tipo de evaluación tiene mayor valor la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos que sus resultados. Los resultados representan información para abordar cada paso en el proceso e identificar dificultades a superar. Por ello, esta evaluación sirve tanto a los alumnos como a los docentes. Los estudiantes pueden conocer permanentemente sus desempeños y los profesores valorar sus estrategias de enseñanza, todo ello con el fin de tomar acciones para la consecución de los logros propuestos. En este sentido, es preciso decir que “la evaluación formativa sucede mientras el aprendizaje va en marcha con la intención de planear el siguiente paso en la enseñanza, en especial, para proporcionarle al alumno retroalimentación a fin de mejorar la calidad de su trabajo y ayudarlo a sentir el control de su proceso de aprendizaje”⁷⁸.

La siguiente cita ilustra muy bien las utilidades de este tipo de evaluación:

Al docente, le permite: identificar las necesidades de cada uno de los alumnos y del grupo en relación a los aprendizajes esperados; reconocer las competencias que estos alumnos necesitan desarrollar o fortalecer; definir la forma de agrupación que más convenga a los aprendizajes esperados y a sus necesidades específicas; valorar la forma de trabajo, por ejemplo la profundidad o velocidad en el planteamiento de cada uno de los temas; y, principalmente, identificar la brecha entre los aprendizajes esperados y los alcanzados por los alumnos para definir, con base en esto, las acciones de enseñanza. A los alumnos, los resultados de la evaluación formativa les permiten conocer lo que se espera que logren y qué significa haberlo alcanzado; observar su progreso; tomar decisiones autónomas para el logro de los aprendizajes esperados e identificar la ayuda necesaria. Los padres de familia, a través de este tipo de evaluación, reciben información útil para saber lo que pueden hacer con sus hijos, apoyarlos en casa y tener una idea mejor de sus aprendizajes⁷⁹.

3.4.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Es el resultado al que se pretende llegar por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje, se expresan como propósitos y abarcan los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Los objetivos de aprendizaje se establecen en el currículo de la institución o en el programa que cada docente presenta a sus alumnos. Por medio de los contenidos o temáticas, los objetivos de aprendizaje señalan metas en los aspectos anteriormente mencionados. La preminente

⁷⁷ DÍAZ y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 406.

⁷⁸ GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Op. Cit., p. 18.

⁷⁹ GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Op. Cit., p. 27.

relación entre la enseñanza y la evaluación, lleva a que el objeto de evaluación se base precisamente en los objetivos de aprendizaje.

3.4.4. OBJETO DE EVALUACIÓN:

El Decreto 1290 sobre la evaluación en Colombia establece propósitos de la misma pero no define *qué* debe evaluarse, lo cual constituye el objeto de evaluación. Desde los Estándares Básicos para las Ciencias Sociales se resaltan los aspectos que se han venido señalando en esta investigación, organizándose en ejes de la siguiente manera: me aproximo al conocimiento como científico(a) social (aspecto procedimental); manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales (aspecto cognitivo) y desarrollo compromisos personales y sociales (aspecto actitudinal). El objeto de evaluación (qué evaluar) parte del objetivo de aprendizaje (los aprendizajes a lograr) y definirlo permite clarificar “los conocimientos, las habilidades y las actitudes incluidos en los objetivos de aprendizaje”⁸⁰.

De acuerdo con Moisés García y otros⁸¹, definir los objetos de evaluación es valioso en tanto: permite informar con claridad los objetivos de la enseñanza y lo que se pretende evaluar, de esta manera los alumnos entienden qué se pretende lograr; con respecto a la planeación, ayuda al docente a la selección de materiales, actividades y estrategias, tanto las relativas a la enseñanza como las relacionadas a la evaluación; “facilita también la retroalimentación del aprendizaje, pues cuando el docente tiene claridad sobre los objetivos a alcanzar, le resulta más fácil identificar dónde se ubica el alumno en un continuo de aprendizaje, y a este último, le permite saber con mayor precisión, una vez llevada a cabo la retroalimentación del profesor, el trayecto para conseguirlos”⁸².

3.4.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Al igual que el objeto de evaluación, los criterios de evaluación también se refieren al *qué* evaluar, pero referido a las acciones más generales que se piden a los alumnos. Los criterios de evaluación permiten darse cuenta en qué medida se alcanzan los conocimientos implicados en un respectivo objeto de evaluación.

En suma, los criterios de evaluación son la referencia fundamental en la ponderación de los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos y los criterios de calificación que vayan a aplicarse, sobre todo para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de la consecución de

⁸⁰ GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Op. Cit., p. 38.

⁸¹ GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Op. Cit., p. 38 - 39.

⁸² GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Op. Cit., p. 39.

objetivos, y han de servir como componentes ineludibles que condicionan las formas y estilos de enseñanza y de evaluación del profesorado⁸³.

Estos criterios son la referencia con que el alumno cuenta para guiar su trabajo, a su vez, éstos ejercen influencia en las formas e instrumentos de evaluación utilizados por el docente. En definitiva, “los criterios de evaluación son descripciones cualitativas de desempeños esenciales de la disciplina (...) definen niveles de logro identificando claramente el nivel de excelencia”⁸⁴.

3.4.6. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

Se refiere a las valoraciones o ponderaciones que se les da a las actividades de los alumnos propuestas por los docentes para hacer efectivo los criterios de evaluación. Puede ser cualitativos (insuficiente, aceptable, bueno, sobresaliente) o cuantitativos (escala numérica del 1 al 5), pero ambos tienen como finalidad de brindar los resultados medibles, cuantificables.

3.4.7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

“Se refieren a los sustentos materiales y las formas que asumen las evaluaciones: un cuestionario, una exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, entre otros”⁸⁵. Representan el *cómo* evaluar, la forma en la que se realiza la evaluación.

A continuación se presenta un ejemplo para ilustrar los elementos expuestos:

Tabla 2: Planeación docente

<u>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</u>			
“Reconocer y valorar la presencia de diversos legados culturales (de diferentes épocas y regiones) para el desarrollo de la humanidad” ⁸⁶ .			
OBJETO DE EVALUACIÓN	PROCEDIMENTAL	COGNITIVO	ACTITUDINAL
	Busco, recolecto y utilizo adecuadamente diversas fuentes de información.	“Establece las implicaciones del proceso de sedentarización, la domesticación de	Demuestra interés en la correcta realización del trabajo.

⁸³ GOMARIS SÁNCHEZ, Francisco de Asís. Op. Cit., p. 96.

⁸⁴ QUIROGA LOBOS, Marta. Op. Cit., p. 401.

⁸⁵ LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* Op. Cit., p. 11.

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en Ciencias: ¡el desafío! Op. Cit., p. 34.

	• Utilizo diversas formas de comunicación para mostrar los resultados de mis consultas.	animales y el empleo de mano de obra esclavizada, en la revolución agrícola para la humanidad” ⁸⁷ .	• Promueve y “participa en debates y discusiones”⁸⁸.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Manejo de las fuentes de información.	Comprensión de las consecuencias de los procesos históricos.	Participación activa durante todo el proceso.
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	• Calidad de las fuentes de información consultadas y citación correcta (5%). • Presentación de la información (23%). • Pregunta para el debate (10%).	• Síntesis de la información consultada y claridad en su presentación (23%). • Pertinencia de la información utilizada (24%).	• Orden (*) (5%). • Participación (**) (5%). • Asesorías (5%).
INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN	• Exposición. • Trabajo escrito. • Presentación en power point.	• Trabajo escrito. • Presentación en power point.	• Debate • Asesorías.

En esta tabla se presentan de manera práctica todos los aspectos conceptuales anteriormente definidos, la cual ha sido creada con base en la bibliografía estudiada.

(*) El orden se refiere a la manera en que los estudiantes dispongan, regulen y moderen el debate.

(**) La participación se refiere a la manera en logren los estudiantes promover la participación, en un marco de respeto y argumentación.

⁸⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Ciencias Sociales. Bogotá D.C.: Panamericana Formas e Impresos S.A. 2016, Vol. 1, p. 30.

⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en Ciencias: ¡el desafío! Op. Cit., p. 35.

Ahora, en la siguiente tabla se encuentran los criterios de calificación relacionados con los instrumentos y métodos de evaluación:

Tabla 3: Criterios de evaluación

CRITERIO	EXPOSICIÓN	TRABAJO	POWER P.	DEBATE	TOTAL
Pertinencia	7%	10%	7%		24%
Síntesis	9%	5%	9%		23%
Fuentes		5%			5%
Presentación	9%	5%	9%		23%
Pregunta				10%	10%
Orden				5%	5%
Participación				5%	5%
Asesorías	1%	2%		2%	5%
TOTAL	26%	27%	25%	22%	100%
A los diferentes criterios de evaluación se les asignan un valor porcentual y se pretende abordar todos los aspectos: cognitivos, procedimentales y actitudinales.					

Este ejemplo de evaluación de tipo constructivista se ha construido con base en los documentos estudiados para la investigación, donde se precisan estrategias, métodos y dinámicas de trabajo desde el constructivismo. Sin embargo, cabe resaltar que es solo una idea para ilustrar la consideración de los diversos aspectos estudiados en este trabajo.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La primera parte de este trabajo se basa en la técnica investigativa de *exploración documental*. Con base en la pregunta y el problema de investigación, se procedió a “la búsqueda, organización, evaluación y clasificación de las fuentes de información”⁸⁹ escritas, tales como libros, documentos ministeriales, normas jurídicas, artículos científicos y ponencias, con el fin de definir un fundamento conceptual para la investigación e identificar las unidades de análisis a trabajar. La herramienta utilizada para abordar estas fuentes de información, evaluarlas y clasificarlas, fue la *ficha documental* donde además de los datos formales de la fuente (título, formato, fecha, autor, entre otros) se realizó un resumen y en un apartado se resaltó la importancia de la fuente para la investigación. Este tipo de documentos constituyen las *fuentes secundarias* en tanto nos suministran información reelaborada sobre los aspectos, conceptos y problemáticas a abordar.

En la parte del trabajo de campo, se desarrolla una investigación de tipo *descriptiva*, en tanto se consideran situaciones que se presentan en el mismo momento de la investigación, “pudiendo observarlas en el contexto de ocurrencia”⁹⁰. Desde este tipo de investigación se deben precisar los siguientes aspectos:

Tabla 4: Aspectos de la investigación descriptiva

<i>Objeto de la descripción</i>	El proceso de evaluación en el área de Ciencias Sociales en el Liceo Quial.
<i>Propósito de la descripción</i>	Constatar los fundamentos constructivistas en la aplicación práctica de un proceso evaluativo.
<i>Qué se describe</i>	Fundamentos pedagógicos, prácticas, métodos, técnicas y herramientas evaluativas.
<i>Lugar y circunstancias</i>	Liceo Quial. Inicios del segundo semestre. Año lectivo 2017-2018.

Así mismo, las características de la investigación requieren de la metodología *cualitativa*, pues los propósitos del trabajo, la información a recolectar y los resultados que se pretenden obtener, se presentan como descripciones de las

⁸⁹ CARICOTE, Nancy. Cómo investigar sin complicaciones. Colombia, 2008, p.120. ISBN 978-958-44-2335-1.

⁹⁰ Ibid. p. 81.

cualidades de la evaluación que realizan los docentes en el área de Ciencias Sociales en la institución definida, las cuales serán analizadas desde los fundamentos pedagógicos constructivistas para identificar aciertos, desaciertos y alternativas.

En este sentido, para la obtención de la información se utilizarán dos herramientas comunes a la investigación cualitativa: la *entrevista* y la *recolección de documentos*. Las entrevistas realizadas y los documentos recolectados constituyen las *fuentes primarias* en esta investigación, puesto que la información se obtiene directamente de la fuente, sin haber sido objeto de ninguna elaboración. Con el fin de profundizar en ciertos temas que pueden surgir o no quedar claros durante la entrevista, se ha construido una entrevista semiestructurada, atendiendo a que estas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”⁹¹.

La recolección de la información se guía por la intención de responder a las siguientes preguntas: ¿Se le brinda una función pedagógica a la evaluación sumativa? ¿Cómo se da la evaluación formativa? ¿Cómo se establecen, comunican, se asumen, y qué expresan los criterios de evaluación? ¿Qué métodos, estrategias y herramientas usan los docentes para evaluar? ¿Cómo sistematizan la información, emiten juicios y toman decisiones? ¿Qué papel juegan los aspectos procedimentales y actitudinales en la evaluación, cómo se tratan, cómo se considera, así mismo, la autoevaluación? ¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes en el proceso evaluativo de los aprendizajes?

Con respecto a la entrevista (ver Anexo 1), se realizará a los profesores del área de Ciencias Sociales del Liceo Quial y el objetivo es abordar todos los aspectos citados como fundamento de este trabajo y que caracterizan una evaluación constructivista, los cuales se organizarán de la siguiente forma, información relativa a: a) Personal (institucional y de formación profesional), b) los objetivos de aprendizaje (logros o estándares), c) los criterios de evaluación, d) el grado de significatividad de los aprendizajes, e) las técnicas, métodos e instrumentos de evaluación usados, f) el manejo de la información obtenida en los procesos de evaluación y g) las perspectivas y dificultades para una evaluación constructivista.

Con la entrevista se pretende identificar aspectos tales como: la perspectiva pedagógica de cada docente entrevistado con el fin de reconocer el enfoque de sus prácticas evaluativas; el seguimiento de los lineamientos y estándares

⁹¹ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Recolección y análisis de los datos cualitativos. En: Metodología de la investigación, 5 ed. México: McGraw-Hill, 2010. p. 418.

emanados por el Ministerio de Educación Nacional en su planeación curricular; la valoración de los aspectos procedimentales y actitudinales de los estudiantes; la participación de estos en el proceso evaluativo; cómo se definen los contenidos temáticos a trabajar en la asignatura de Ciencias Sociales y cómo son evaluados; qué técnicas, métodos y herramientas son usados para evaluar y cómo manejan el docente y el estudiante la información obtenida de ese proceso; qué utilidad tiene esa información para el proceso de enseñanza y aprendizaje; y en última instancia, las dificultades que se presentan al aplicar la evaluación constructivista y las perspectivas de cambio desde la mirada de los docentes.

En seguida, viene la recolección de documentos, donde se obtendrá material documental por parte de los docentes relativos a las actividades evaluativas que proponen. Esto se refiere a materiales como exámenes aplicados, actividades, tareas, rúbricas, así como documentos relativos al seguimiento, la sistematización y la presentación de la información. El análisis de estos documentos pretende constatar el nivel de orientación constructivista de cada docente en la aplicación del proceso de evaluación y cómo atienden a algunos retos que presenta la realidad puntual de la institución.

La entrevista se realizará a los dos profesores del área de Ciencias Sociales que tienen a cargo únicamente asignaturas del área, ellos son: la profesora Isabel Cristina Piamba, docente de Ciencias Sociales y Humanas encargada de los ciclos 2 (grados 4° y 5°) y ciclo 3 (grados 6° a 8°) y el profesor David Alejandro Valencia, Jefe del área de Ciencias Sociales y docente de Ciencias Sociales y Filosofía en ciclo 4 (grados 9° a 11°). A estos mismos docentes se les solicitarán los documentos necesarios para el análisis, los cuales son: guías de trabajo, planeación de aula, rúbricas, planillas de evaluación, boletines de calificaciones.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. RESULTADOS

Como se ha dicho anteriormente, la elección del Liceo Quial para realizar el trabajo de campo se hizo por su proyecto pedagógico basado en enfoques constructivistas contemporáneos. El acceso a la institución se dio a través del profesor David Alejandro Valencia, con quien existe una relación de amistad y fue quien facilitó los contactos para solicitar los permisos necesarios. De esta forma, en comunicación con la Coordinadora de Bachillerato, Licenciada Paola Quintero, se logró el permiso y la asignación del espacio para realizar las dos entrevistas y contar con el suministro de los documentos a analizar.

Las entrevistas se hicieron en la institución en un ambiente de sumo respeto y de colaboración por parte de los docentes entrevistados, explicando en profundidad cada uno de los aspectos consultados y manifestando su disponibilidad para facilitar los documentos como guías, rúbricas y planillas.

Los docentes entrevistados fueron Isabel Cristina Piamba, quien tiene 32 años de edad de los cuales ha sido docente 11 de ellos, es Licenciada en Historia de la Universidad del Valle y Bailarina profesional de Danza. En el Liceo Quial trabaja desde hace dos años y se encarga del área de Ciencias Sociales y Humanas en ciclo 2 (grado 4° y 5°) y en ciclo 3 (grado 6° a 8°), según los ciclos definidos en la institución y que se muestran en la Tabla 5. El otro docente entrevistado fue David Alejandro Valencia, con 25 años de edad y 6 de experiencia docente, Profesional y Magister en Filosofía de la Universidad del Valle, trabaja hace 5 años en la institución, está encargado del área de Ciencias Sociales y Filosofía en ciclo 4 (grado 9° a 11°) y es el jefe del área.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar la organización y extracción de la información. Los documentos (rúbricas, planillas, guías) algunos fueron fotocopiados de los originales y otros compartidos a través del correo electrónico. La estructura de la entrevista se realizó teniendo en cuenta los aspectos conceptuales que se quieren constatar de la evaluación constructivista y son estos mismos aspectos los que constituyen las unidades de análisis a ser consideradas. Sin embargo, como se verá, estas unidades de análisis que se presentan a modo de capítulos, en el caso del liceo Quial, hacen parte de un proceso integrado.

En la entrevista las unidades de análisis se organizaron en el siguiente orden, información relativa a:

- A. Los objetivos de aprendizaje (logros o estándares).
- B. Los criterios de evaluación.

- C. El aprendizaje significativo.
- D. Técnicas, métodos y herramientas de evaluación.
- E. Manejo de la información obtenida en las evaluaciones.

Considerando este orden, la información obtenida permite evidenciar lo siguiente.

5.1.1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Como se vio en el marco conceptual, estos se refieren al punto donde se quiere llegar con los estudiantes, a las metas con respecto a componentes y competencias, presentadas a modo de descripciones y que comúnmente en los colegios se conocen como logros de aprendizaje o estándares.

Frente a la pregunta 7 de la entrevista, *¿Quién y cómo establecen los objetivos de aprendizaje en la institución?*, los docentes al responder abarcaron todos los aspectos relacionados con los objetivos de aprendizaje y que se tratan en las preguntas 8, 9 y 10, demostrando el proceso integrador que promueve la institución para la definición de estos objetivos.

En el Liceo Quial se trabaja bajo el Modelo de Proyectos de Integración Curricular, donde se integran varias áreas del conocimiento en torno a proyectos de investigación. Estos, tienen una duración de un semestre para los ciclos 1, 2 y 3, presentando dos proyectos por año lectivo en cada área de trabajo, y en ciclo 4 se presenta un proyecto por año. Al proceso inicial de definición de los proyectos se le conoce en la institución como la **etapa de reconocimiento y exploración**, se da en un periodo de dos semanas para los ciclos 1, 2 y 3 al inicio de cada semestre, y para ciclo 4 debido a los alcances de los proyectos se toman dos meses, siendo al inicio del año lectivo.

Tabla 5: Proyectos por Ciclo

CICLO	GRADOS	DURACIÓN PROYECTOS	ETAPA DE RECONOCIMIENTO Y EXPLORACIÓN
1	1°, 2° y 3°	Semestre	2 semanas
2	4° y 5°	Semestre	2 semanas
3	6°, 7° y 8°	Semestre	2 semanas
4	9°, 10° y 11°	Año lectivo	2 meses

En esta etapa es donde se establecen los objetivos de aprendizaje. La institución ha definido unas líneas de trabajo de acuerdo a cada ciclo y respondiendo a los estándares del Ministerio, con los cuales los docentes realizan con los estudiantes un proceso de indagación inicial donde se manifiestan los intereses y las

inquietudes de los estudiantes respecto a la línea de trabajo de su ciclo y de esta forma se va definiendo el tema del proyecto. Las líneas de trabajo en el área de Ciencias Sociales son, en Ciclo 1 los entornos más cercanos, en Ciclo 2 se trabaja sobre lo colombiano y lo americano, en Ciclo 3 sobre lo no americano y en Ciclo 4 la idea es que se vuelva sobre Colombia y lo americano pero hay autonomía docente y estudiantil para la elección.

Al elegir el tema, entonces los intereses e inquietudes de los estudiantes se presentan en forma de preguntas problematizadoras frente al tema. Los docentes en su área deben construir en este momento con los estudiantes, una matriz donde se consignent estas preguntas frente a la temática elegida, esto sirve como herramienta para precisar una pregunta única y definitiva que guiará el proyecto en toda su realización. En palabras de Isabel Cristina⁹²:

Te explico, lo primero, escoger el proyecto. Ellos eligen el proyecto de interés y después los profesores de cada asignatura cuando entran a su clase, empiezan a formular o construir una matriz de preguntas problematizadoras: qué le quieren preguntar a ese proyecto elegido, por ejemplo al terrorismo, ah ¿qué es terrorismo? ¿Será que es lo mismo que vandalismo? ¿Será que es lo mismo que narcotráfico? Y entonces en todas las asignaturas se formulan esas preguntas enfocadas a su área. Se empieza a hacer primero una indagación. De todo esto se extrae una gran pregunta problematizadora para guiar el proyecto del semestre. Entonces lo que vamos a hacer todos los profesores cuando entremos a las clases es tratar de que con todos los contenidos que nosotros vayamos a manejar se responda esa pregunta.

A continuación, se muestra un ejemplo de pregunta problematizadora en el marco de un proyecto de la institución, extraído de los documentos compartidos por los docentes:

Imagen 2: Ejemplo proyecto en Liceo Quial

Documento final del Proyecto de Integración Curricular N° 2 de grado Décimo

Pacífico colombiano: más que rumba, tumbao y caña

¿Cuáles son esas diversas formas de cultura que determinan la identidad del “Ser Pacífico”?

Año lectivo: 2014 – 2015

Coordinadores del proyecto y directores de grupo:

- Luz Marina Quiroga Varela. Lic. en Literatura
- David Valencia. Filósofo

Pregunta problematizadora: ¿Cuáles son esas diversas formas de cultura que determinan la identidad del “Ser Pacífico”?

Centro geográfico: Pacífico Colombiano

Texto eje: “Buscando mi madre de dios” de Arnoldo Palacios

Producto final: Recorrido turístico en canoa por los afluentes hídricos del Pacífico colombiano

⁹² PIAMBA, Isabel Cristina, comunicación personal, 16 de marzo del 2018.

De esta manera, teniendo definida una gran pregunta problematizadora, los docentes pasan a revisar los lineamientos, estándares y DBA para guiarse en la construcción de los **enunciados** (así llaman a los objetivos de aprendizaje) para cada proyecto, de estos documentos se eligen el ámbito a trabajar (componentes histórico-cultural, espacial-ambiental, ético-político) y las competencias que se pretenden desarrollar y fortalecer en los estudiantes. En los enunciados los docentes deben tener en cuenta los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, todo debe estar integrado. Con respecto al aspecto actitudinal, el Liceo Quial ha institucionalizado dos enunciados de uso obligatorio, estos son *la escucha activa* y *el cumplimiento de los deberes*. Los enunciados describen lo que se espera del estudiante al final del semestre. En palabras de la profesora Isabel Cristina⁹³:

Nosotros, los criterios para la formación de los chicos, llámese competencias, logros, estándares, DBA, los tenemos en cuenta, pero trabajamos con proyectos de integración curricular donde los chicos eligen cuál es el tema de su interés. Entonces, por ejemplo con mi grado, grado 6°, ellos escogieron el semestre pasado el terrorismo. Lo que hacemos los profes es: alrededor de esa temática buscar primero el ámbito, ya sea el histórico-cultural, espacial-ambiental, ético-político que necesitemos trabajar y a partir de ellos generar un enunciado, que es la ruta de lo que queremos que el chico tenga para el final del semestre.

Para construir los objetivos de aprendizaje o enunciados del semestre o del año, según corresponda el tiempo de los proyectos, cada docente debe considerar además los diagnósticos e informes sobre las condiciones particulares de los estudiantes brindados por el equipo psicopedagógico de la institución y la información que puedan obtener a través de los directores de grupo y otras actividades de exploración inicial en el aula, realizadas en esta etapa inicial. Al tener listo el enunciado inicial para el proyecto, el profesor plantea una serie de talleres que se conocen como **guías de reconocimiento y exploración**, con el fin de realizar el diagnóstico de los conocimientos y competencias previas que los estudiantes poseen para cumplir con el enunciado, es decir, con qué cuentan para llegar a la meta propuesta por el docente y que ha sido construida como se ha dicho, considerando los intereses de los estudiantes y los documentos ministeriales.

Pues bien, con el resultado de estas guías se vuelve sobre el enunciado inicial para redefinirlo de acuerdo a los conocimientos y competencias previas identificadas en cada estudiante, y realizando en los casos necesarios, enunciados particulares para los estudiantes con ciertas discapacidades o dificultades. La comunicación de los enunciados a los estudiantes es permanente y las tienen consignadas en las guías de trabajo propuestas por los profesores y en un boletín informativo entregado al inicio de cada semestre, que surge al

⁹³ Ibíd.

finalizar el proceso de reconocimiento y exploración. En este boletín se consignan los enunciados con sus niveles de desempeño (ver Imagen 2), en el cual no se muestran notas ni calificaciones, sino evaluaciones de exploración (diagnóstico) expresadas en descripciones.

A continuación, se muestra la forma en que se escriben los enunciados en la institución, donde se observa que se resaltan las competencias a tener en cuenta con respecto a los componentes, también se pueden observar los enunciados estándar que ha definido la institución respecto al aspecto actitudinal. Cada enunciado comienza haciendo referencia a la competencia a considerar relacionada a una actividad, proceso o aprendizaje.

Imagen 3: Enunciados para Ciencias Sociales

PLANILLA DE REGISTRO PERMANENTE

GRADO: DECIMO ÁREA: _____ AÑO LECTIVO: 2.017 – 2.018
SEMESTRE: 1 MAESTRA - O: _____

ENUNCIADOS	1	En cuanto a la competencia cognitiva en el ámbito social, político, económico y cultural para la elaboración y re-elaboración de preguntas de investigación.
	2	En cuanto a la competencia cognitiva en el ámbito social, político, económico y cultural para la formulación de hipótesis y objetivos de un proyecto de investigación.
	3	En cuanto a las competencias cognitiva en el ámbito social, político, económico y cultural para el análisis de las fuentes bibliográficas obtenida para su investigación.
	4	En relación con la competencia cognitiva en el núcleo del conocimiento y el ámbito epistemológico para el análisis de argumentos y falacias en los textos encontrados para la investigación.
	5	Respecto a las competencias cognitiva y procedimental en el ámbito social y cultural en la construcción de un texto argumentativo que sustenta una tesis frente a la pregunta problema.
	6	En relación con la competencia cognitiva (dialógica y crítica) en el ámbito social para la toma de posturas y defensas de estas en foros y debates en clase teniendo en cuenta el uso de los argumentos de autoridad, ad populum, ad misericordiam, petición de principio y ad hominem.
ACTITUDINALES	7	En cuanto a la competencia actitudinal en relación con la competencia intrapersonal para la entrega responsable de los trabajos, actividades, guías, tareas, etc.
	8	En relación con la competencia actitudinal teniendo en cuenta la competencia intrapersonal en cuanto a la escucha activa y a la participación en clase.

5.1.2. RESPECTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (QUÉ EVALUAR)

En el proceso de reconocimiento y exploración, al haber construido el enunciado y aplicado la guía de trabajo, de acuerdo a los resultados que obtengan los estudiantes, los profesores deben identificar los diversos niveles en los que se encuentran con respecto a lo que se espera de ellos en el proyecto, es decir, con respecto al enunciado u objetivo de aprendizaje.

De acuerdo a esos niveles identificados, tanto en relación a los conocimientos previos como a las habilidades y capacidades de cada estudiante, el docente debe construir lo que se conoce en la institución como **niveles de desempeño** (comúnmente conocidos como indicadores de logros) los cuales representan los diversos niveles de las competencias a desarrollar o fortalecer y de los conocimientos a afianzar, profundizar y adquirir. Por lo general se establecen cinco niveles de desempeño por cada enunciado, sin embargo, si hay estudiantes que al momento del diagnóstico inicial se encuentren en el nivel más alto (5), en ese caso deberán plantearse niveles superiores para establecer objetivos con esos estudiantes avanzados.

En este mismo proceso, atendiendo a la política de inclusión de la institución, se establecen niveles de desempeño diferenciales para los estudiantes que presenten particularidades ya sean físicas o cognitivas. De nuevo en palabras de la profesora Isabel Cristina⁹⁴:

Te explico, lo que hacemos en la primera guía de exploración y reconocimiento es detectar el nivel de desempeño en el que se encuentra el chico, donde nivel uno no está bien ni está mal. Hay muchos chicos que dicen, profe, estoy en nivel 1 o 2 ¿está mal? No, no está mal, simplemente, de 5 niveles que quisiera conseguir para que este enunciado se logre completamente, tú estás en tal nivel.

Cuando nosotros hacemos una actividad, empezamos a ver las evidencias de conocimientos en ellos pero también lo actitudinal y lo que nosotros llamamos aquí como diferencial, en esto último por ejemplo vemos que un chico no lee bien, o tiene una dificultad para leer, para leer imágenes o el código escrito, etc, entonces empezamos a seleccionar niveles de desempeño. Estos son muy importantes porque frente a una actividad que los chicos presenten, los niveles son variados.

Luego [después del reconocimiento y exploración], viene una fase que se llama el desarrollo de competencias y después la fase de conceptualización. En el desarrollo de competencias entra el maestro, sabiendo cuál es el nivel de desempeño de los estudiantes, a formular su propuesta de clase para que el chico de ese nivel 2 o 3 avance lo más posible hasta el nivel que más se puede. Allí también es muy importante porque se establecen los niveles diferenciales. Si yo tengo este enunciado, que es *ubicar espacialmente los países europeos en el mapa*, yo tengo chicos que no van a poder hacerlo como lo hacen otros, posiblemente unos chicos me ubiquen casi todos los países, pero hay chicos que se les dificulta demasiado entonces nosotros hacemos unos niveles diferenciales en los que a ellos se les exige otra carga, de esa manera, el nivel de ellos ya no será el 5 *ubica casi todos los países de Europa en el mapa* sino *ubica algunos países de Europa en el mapa* que puede ser el 3, por ejemplo.

⁹⁴ Ibíd.

De los resultados de este trabajo de reconocimiento y exploración se extraen los niveles de desempeño 1, 2 y 3, y los niveles 4 y 5 los diseña el maestro dependiendo de hacia dónde quiere orientar el trabajo para potenciar los conocimientos y habilidades de sus estudiantes.

Tanto los enunciados como sus respectivos niveles de desempeño, son consignados en **rúbricas** que son presentadas a los estudiantes en el boletín inicial, mencionado anteriormente, entregado después de este proceso de exploración; así mismo, en cada guía de trabajo, taller o actividad también se relacionan estos niveles, los cuales constituyen los **criterios de evaluación** en la institución. Los estudiantes cuentan con esta información en las carpetas que deben llevar diariamente, las cuales se detallan más adelante en la sección de herramientas de evaluación.

A continuación, las imágenes 3 y 4 muestran un ejemplo de la forma en que se presentan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a los estudiantes del Liceo Quial, en este caso se observan una serie de enunciados para el grado undécimo en la asignatura de Ciencias Políticas, relacionados con sus respectivos niveles de desempeño:

Imagen 4: Enunciados y niveles de desempeño

**GUÍA 3 DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS
AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
2017-2018**



Asignatura: Ciencias políticas.

Grado: Once

Profesor: David Alejandro Valencia

PIC: _____

Semestre: I

Texto eje: _____ **Autor** _____

Nombre: _____

Fecha de inicio: _____ **Fecha de finalización** _____

Enunciados y niveles.

Enunciado diagnóstico	Niveles
En relación con la competencia procedimental y cognitiva en el ámbito económico y político en la producción de un artículo de opinión sobre el estado económico y política de la ciencia en Colombia.	1. Asigna un título a su texto. 2. Además, en su texto describe un problema político o económico colombiano. 3. Además, presenta su posición personal sobre el problema descrito 4. Además, articula su posición con la descripción del problema y ofrece una posible solución. 5. Su texto demuestra un buen uso del lenguaje, sintaxis y coherencia. Además, ordena sus ideas y usa referencias bibliográficas que las apoyen.

Imagen 5: Otros enunciados y niveles de desempeño

Enunciado diagnóstico	Niveles
En relación con la competencia procedimental y cognitiva en el ámbito social y económico en el análisis de mapas económicos y de recursos naturales.	1. Identifica los elementos de un mapa. 2. Además, ubica divisiones políticas y naturales en el mapa. 3. Además, interpreta las convenciones usadas en el mapa. 4. Además, interpreta movimientos demográficos y concentraciones de recursos naturales presentes en el mapa. 5. Además, hace inferencias sobre asuntos políticos y económicos con la información que toma del mapa.
Respecto a las competencias cognitiva y procedimental en el ámbito político en la elaboración de cuadros comparativos entre el funcionamiento del estado previo y posterior a la constitución de 1991 y el papel de la ciencia y el desarrollo humano.	1. Diferencia la constitución colombiana de 1886 respecto a la de 1991. 2. Además, establece algunas diferencias respecto a la libertad de culto. 3. Además, compara dichas constituciones en lo que respecta a la estructura del estado y el lugar de la ciencia. 4. Además, deriva de las comparaciones hechas los efectos prácticos que las constituciones han tenido en el funcionamiento del estado colombiano, el campo educativo y en la ciencia. 5. Además, utiliza el resultado de su comparación para sentar una posición crítica frente al tema.
5. En relación con la competencia cognitiva (dialógica y crítica) en la toma de posturas y defensas de estas en foros y debates en clase.	1. Se encuentra atento en la mayoría de las clases. 2. Además participa en las clases de manera constructiva. 3. Además plantea diferentes argumentos para defender sus puntos de vista. 4. Además Escucha atentamente y toma en cuenta las argumentaciones para responder de acuerdo a estas. 5. Presenta una estructura argumentativa elaborada, y además da cuenta de un análisis profundo del tema.

5.1.3. RESPECTO AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el Liceo Quial no se utilizan textos escolares como guía de la planeación de clases. Cada maestro debe construir el material a utilizar, procurando que los contenidos seleccionados permitan responder la pregunta de investigación planteada en cada proyecto, además, se define un texto eje para orientar el trabajo, generalmente de literatura. En el acápite anterior se mencionó este proceso que es la etapa de reconocimiento y exploración, donde frente a unas líneas de trabajo los estudiantes seleccionan un tema de su interés, se construye una pregunta de investigación y luego los profesores seleccionan los temas a abordar para desarrollar el proyecto.

Esta selección se hace atendiendo los estándares del Ministerio pero el colegio se da ciertas “licencias” para trabajar con ellos y adecuarlos a las necesidades de cada proyecto. Una de ellas es que cuando un estándar del aspecto cognitivo no

se relaciona con el proyecto a trabajar en los grados donde establece el Ministerio, no se considera esto como un obstáculo pues en algún momento se atenderá las temáticas, o ya han sido atendidas en un ciclo anterior. La otra licencia, en el caso en que definitivamente esos contenidos no sean atendidos en el grado correspondiente, lo que hacen los docentes es tomar aspectos procedimentales de los estándares de acuerdo al grado donde se trabaje, se adecuan y se utilizan en el proyecto. De un modo general, se puede decir que en el Liceo Quial se ciñen más a las competencias contempladas en los estándares que a sus contenidos, sin desconocer con ello el proceso de relación mencionado entre los intereses de los chicos, el tema, pregunta del proyecto y los documentos ministeriales. En este sentido la profesora Isabel Cristina⁹⁵ dice:

Nosotros no trabajamos aislados de los estándares y de los DBA, lo que hacemos es incluirlos, pero, aquí viene una particularidad: puede que a mí en sexto grado me sirva un DBA o un estándar de grado cuarto, por competencia. Por ejemplo, en noveno un estándar dice, reconoce los principales conflictos del siglo XX, pero yo en sexto podría utilizar ese estándar ¿por qué? porque estamos trabajando el terrorismo y todo lo que eso implica. Entonces yo puedo jugar con los estándares y los DBA, los puedo bajar y los puedo subir. ¿Cuál es la idea? Que se alimente como tal el proyecto y que se pueda responder la pregunta. Ah, posiblemente en sexto no vi algunos estándares que se debían ver, pero, o ya los vi anteriormente o los voy a ver en el futuro dependiendo del proyecto. Entonces nosotros así vamos jugando con ellos y los vamos incluyendo.

Puntualizando en el aprendizaje significativo, dado que se trabaja con base en proyectos de investigación, desde el área de Ciencias Sociales es de suma importancia el aprendizaje de las técnicas, métodos y herramientas de investigación social, lo cual desarrolla en los estudiantes competencias que pueden ser usadas en diversos contextos, áreas y proyectos, por ejemplo, la formulación de preguntas de investigación, el planteamiento de hipótesis, el manejo de diversas fuentes de información y el tratamiento de las mismas y en general, el desarrollo de una investigación. Los temas y las preguntas de los proyectos a su vez, en la medida que se construyen con la participación de los estudiantes, dan cuenta de una intencionalidad del conocimiento, por lo cual la exigencia es de unos contenidos contextualizados.

5.1.4. RESPECTO A LAS TÉCNICAS, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Para presentar esta información se debe tener en cuenta que en la entrevista se preguntó por el uso de varias técnicas, métodos y herramientas de evaluación que fueron extraídas de los libros trabajados para la investigación. Se presentó esta lista a cada profesor entrevistado preguntándole con qué frecuencia las usaban en

⁹⁵ Ibíd.

sus actividades evaluativas, cómo las aplican (en los casos en que se usan) y el valor porcentual que generalmente le dan en la calificación. Esta última pregunta no se aplicó, pues en la institución no se dan valores específicos a cada actividad, ya que se evalúa todo el proceso aunque cada proyecto debe presentar un producto final.

- **Actividades en clase:** los profesores manifiestan usarlas casi siempre. Las actividades propuestas en clase son de diversos tipos, por ejemplo el profesor David Alejandro utiliza preferentemente debates, exposiciones por parte de los estudiantes, clases dirigidas por ellos, lecturas dirigidas, construcción de textos en clase, investigación de campo dentro del colegio, entre otros. La profesora Isabel Cristina al trabajar con grados menores integra actividades más lúdicas, por ejemplo y en sus propias palabras⁹⁶:

Siempre uso actividades en clase y de diversos tipos dependiendo del proyecto, por ejemplo, alguna vez en geografía la idea era que los chicos aprendieran algunos lugares importantes de la antigua Grecia, hicimos el juego tradicional *Base*, que es con una pelota, varias bases, simulando el béisbol y una persona poncha y todos tenemos que ir de base en base sin dejar que nos ponchen, yo en cada base puse los nombres de las ciudades, en una puse Creta, en otra Atenas, Corinto, las que necesitaba que ellos interiorizaran y empezamos a jugar; al final se hizo un ejercicio de metacognición ya cuando entramos al salón y había pasado la actividad, empezamos a mirar las evidencias de aprendizaje ¿cuál era la primera base? Ah que esta, que la otra, y finalmente te das cuenta que mediante esa actividad lúdica adquirieron ese conocimiento sin mucho esfuerzo.

Dado el carácter investigativo de los proyectos, las actividades en clase son propicias para avanzar en ellos y realizar un seguimiento del trabajo.

- **Tareas:** ambos profesores manifestaron que dejan muy pocas tareas y cuando lo hacen, son breves consultas para que los estudiantes cuenten con un insumo para abordar temas o actividades en clase.
- **Exámenes:** hasta el año lectivo pasado se contaba con una semana institucional de evaluaciones, cada docente decidía cómo hacer esas evaluaciones, si de forma oral, escrita, en forma de taller, etc. Sin embargo, este año lectivo ya no se contempla esa semana institucional para evaluaciones sino que se deja a la elección docente. La idea es que durante el proceso se puedan tener las evidencias de que los estudiantes han alcanzado y superado los niveles de desempeño.
- **Portafolios:** todos los estudiantes deben llevar siempre dos carpetas, una se conoce como *archivador* donde guardan las guías de trabajo de todas

⁹⁶ *Ibíd.*

las asignaturas, los boletines y las rúbricas, y la otra es la *carpeta de trabajos* donde se guardan las evaluaciones y actividades realizadas. Los directores de grupo se encargan de motivar a los estudiantes para un buen manejo de estas carpetas.

- **Exposiciones orales:** los profesores manifiestan el interés por desarrollar habilidades orales y las exposiciones son comunes en su trabajo en clase. Sin embargo, atendiendo a la diversidad y la dificultad de algunos estudiantes para expresarse en público o verbalmente, incluso atendiendo a las habilidades de mayor fortaleza del estudiante, las exposiciones se eligen voluntariamente.
- **Autoevaluación y coevaluación:** ambas se realizan frecuentemente durante el proceso de desarrollo de los proyectos sin representar una calificación, sino que es una parte del trabajo. Ya en la parte final de los proyectos sí se tienen en cuenta la opinión de los estudios para definir su desempeño. Para ello, la institución cuenta con dos formatos, uno para la autoevaluación y otro para la coevaluación. Esto se hace de forma grupal, entre los integrantes de cada proyecto. La dinámica es la siguiente: al final de cada semestre se abre un espacio que en la institución se conoce como **visibilización**, donde los estudiantes muestran los productos finales de sus proyectos. Este proceso se da en una semana, cada grupo tiene dos días para presentar su producto (momento en que se autoevalúan) y el tiempo restante visitan las presentaciones de otros grupos (momento en que coevalúan). Al final de la visibilización, se establece un espacio para intercambiar ideas sobre los proyectos donde participan todos los estudiantes y profesores, destacando aciertos y revisando desaciertos.

En palabras de la profesora Isabel Cristina⁹⁷:

La visibilización de cierta manera es una evaluación pero ellos [los estudiantes] no la sienten como calificable o como algo que los llevará a perder la asignatura. Es la puesta en escena de todo lo que aprendieron en el proyecto, en todas las asignaturas. Cada proyecto genera un producto final, en el caso de un circo, por ejemplo, vamos a hacer un circo y voy a dividir a los chicos por estaciones y en cada una se trabaja el circo desde un área del saber, entonces esta estación habla del circo relacionado a las matemáticas, esta desde el aspecto social y así. Entonces, un grado visibiliza su producto, los reciben otros chicos y pasan a visitar visibilizaciones. Ahí se hace la autoevaluación y coevaluación.

- **Bitácoras:** el profesor David Alejandro manifestó llevar sus anotaciones en su cuaderno de trabajo, no maneja una bitácora sistemáticamente o un diario de clase. La profesora Isabel cuenta con una bitácora donde

⁹⁷ Ibíd.

consigna periódicamente los avances de los proyectos, los contratiempos presentados y situaciones a atender, lo cual le permite identificar oportunamente las necesidades de sus estudiantes.

- **Rúbricas:** como se ha mencionado, los enunciados y niveles de desempeño se manejan en rúbricas. Estas se construyen partiendo de los resultados de la etapa de reconocimiento y exploración. El maestro las crea y son aprobadas por el equipo coordinador. Para su construcción se tienen en cuenta los DBA, estándares, lineamientos del Ministerio y todo el proceso de la etapa mencionada.

Con respecto a las rúbricas el profesor David Alejandro⁹⁸ resalta que:

En el Quial la evaluación tiene un sentido formativo porque al estar construida sobre rúbricas, nosotros intentamos que los niveles de desempeño, alcanzados o no y que están a la vista del estudiante, se conviertan en objetivos personales a ser logrados. Claro que también tiene, aunque sea mínimo, un aspecto coercitivo o punitivo, pero tratamos siempre que la evaluación sea de carácter formativo. Todo se puede corregir, todo lo que el estudiante haga es susceptible de corrección y el maestro debe revisárselo en un tiempo que tenemos establecido de 5 días hábiles. A veces el problema no es que el estudiante no haga la actividad sino que no la mejore.

Las rúbricas se hacen por grupos de estudiantes. Entonces tenemos rúbricas para grupos mayoritarios, para estudiantes regulares, es decir, sin ningún diagnóstico, sin ninguna limitación ni particularidad en especial y, rúbricas dependiendo de los estudiantes que tengan las particularidades, estas se hacen con las producciones individuales de los chicos; por ejemplo, un estudiante no es capaz de hacer una introducción sino que sólo es capaz de escribir un título, entonces se puede decir que tiene una particularidad en la competencia escritora o en la competencia creativa, entonces lo que nosotros hacemos es construir sus niveles a partir de él, su nivel 1 no sería escribe una introducción sino, escribe el título para un ensayo, por ejemplo.

- **Otros:** el profesor David Alejandro manifiesta que ahora los estudiantes recurren mucho a las entrevistas para sus trabajos investigativos, y como el trabajo de investigación metodológica lo permite, se utilizan técnicas como por ejemplo historia de vida, técnicas cualitativas, etnografía, entre otras.

En este apartado cabe señalar las *asesorías*, las cuales se dan durante la clase pero también se asigna un tiempo semanal para asesoría personalizada con los docentes a cargo de los proyectos.

⁹⁸ VALENCIA, David Alejandro, comunicación personal, 14 de marzo del 2018.

5.1.5. RESPECTO AL MANEJO Y USO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Los profesores manejan sus notas en planillas físicas y digitales. Estas, tienen relacionado los enunciados y los niveles de desempeño de los estudiantes. Se debe recordar que no todos los estudiantes se encuentran en los mismos niveles de desempeño y que existen niveles diferenciales. La forma general de presentación de la información de las evaluaciones son las rúbricas.

Los resultados de las evaluaciones entonces, son de forma descriptiva. En la mayoría de guías de trabajo propuestas por el docente se encuentran relacionados en la primera parte el enunciado y sus niveles, cuando el profesor evalúa la guía de cada estudiante selecciona con una X el nivel en que se encuentra el alumno y se señala dónde se pretende que llegue.

La profesora Isabel comenta: “cuando nosotros le damos la calificación al estudiante ponemos el enunciado, a los estudiantes se les muestra cuál es el nivel inicial de ese enunciado y todos los niveles a alcanzar. En el boletín que le entrego no aparecen números, aparecen los niveles y una X demarcando en qué nivel se encuentra el estudiante”⁹⁹.

Para la asignación de las calificaciones a cada estudiante el proceso es el siguiente: lo que se mide es el alcance de los niveles de desempeño que cada estudiante de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, destrezas, ritmos de aprendizaje y dificultades cognitivas o físicas, pueda lograr. Entonces la calificación se asigna de acuerdo al progreso del proceso personal del estudiante. Por ejemplo, para algunos estudiantes, considerando sus particularidades, tal vez la meta a alcanzar sea el nivel de desempeño 3, mientras para otros estudiantes sea llegar al nivel 5.

Con respecto a esto el profesor David Alejandro¹⁰⁰ comenta: Nuestra evaluación no es sobre un nivel particular, es decir, nosotros no definimos la nota por ejemplo si tiene todos los niveles de la rúbrica o sea 5 que es el máximo por lo general, sino que la definimos en términos de su propio avance como proceso. Si él inicio en un nivel 5 de entrada, entonces lo que uno espera como maestro es pueda subir a un nivel 7 u 8 que deba construirse para él. Pero si él inicio en un nivel 1, con dificultad, entonces que el suba a un 3 o 4 probablemente para él sea un desempeño superior.

La forma de trabajar en el colegio permite que los estudiantes constantemente tengan información sobre sus niveles de desempeño. Las carpetas que deben manejar todos los estudiantes es la forma de archivar esta información. En una de

⁹⁹ PIAMBA. Op. Cit.

¹⁰⁰ VALENCIA. Op. Cit.

ellas deben estar los boletines de notas entregados. Éstos, se entregan cada tres meses. En los primeros tres meses del semestre se entrega un boletín parcial a modo informativo del avance del desempeño de cada estudiante en los proyectos, y al terminar el semestre se entrega el final con las calificaciones, relacionándolas siempre con las descripciones de los enunciados y niveles de desempeño. En la reunión de entrega de boletines, los directores de grupo entregan personalmente los boletines a cada estudiante, se da un espacio de revisión y aclaración de dudas entre ellos sobre el boletín y por último, el estudiante es el encargado de presentarles el boletín a sus padres.

De nuevo el profesor David¹⁰¹: Los estudiantes conocen las calificaciones y los criterios de evaluación en dos momentos. Cuando acaba el proceso de exploración, hacia el mes de noviembre, se les entrega un boletín que no tiene notas definitivas sino evaluación de exploración, sólo niveles de desempeño, un diagnóstico sobre unos enunciados que se han construido sobre lo que es capaz de hacer el estudiante. En ese momento ellos conocen las actividades que se van a hacer durante el año y en qué nivel llegó. El otro boletín se entrega al finalizar cada semestre sí contienen las calificaciones definitivas en cada asignatura.

La Imagen 5 muestra un ejemplo de un boletín entregado al final de cada semestre.

Imagen 6: Boletín final de notas



LICEO QUIL

Amor, disciplina de muchos sentidos.

Aprobado por resolución 4143.0212342 del 01 de abril de 2016 Para los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Media Académica

AÑO LECTIVO 2018
SECCIÓN MEDIA ACADÉMICA
INFORME FINAL DE VALORACIONES SEMESTRE I

Los niveles de desempeño se encuentran en forma ascendente, siendo el primero el nivel inicial y el último el nivel esperado. Las casillas de la derecha muestran el avance, o no, en los niveles del o la estudiante. En este segundo boletín se señala el nivel inicial que fue el obtenido en el primer trimestre y el nivel al que el estudiante llegó al finalizar el semestre. De la manera como avance, o no, depende la valoración de su desempeño. Los invitamos a leer los criterios en la agenda.

ESTUDIANTE	CURSO	FECHA
	10º	24/02/2018

Las asignaturas se muestran de la manera como aparece en la siguiente imagen (nótese la forma en que se describen y se seleccionan los niveles de desempeño):

¹⁰¹ VALENCIA. Op. Cit.

Imagen 7: Boletín final (informe)

ÁREA DE LOS SABERES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS			
CIENCIAS POLÍTICAS		PROFESOR:	
NIVEL	En cuanto a la competencia cognitiva en el ámbito social, político, económico y cultural para la elaboración y reelaboración de preguntas de investigación.	INICIO	FINAL
1	Expresa inquietudes académicas sobre modelos económicos.	☐	☐
2	Además, presenta sus inquietudes académicas en forma de pregunta.	☐	☐
3	Además, escribe sus preguntas en forma concisa y con respuesta alcanzable.	☒	☐
4	Además, justifica la pertinencia y relevancia de la pregunta que formula.	☐	☒
5	Además, reelabora la pregunta cuando su proceso de investigación así lo sugiere.	☐	☐
NIVEL	En cuanto a la competencia cognitiva en el ámbito social, político, económico y cultural para la formulación de hipótesis y objetivos de un proyecto de investigación.	INICIO	FINAL
1	Identifica la problemática sobre la que se debe construir una hipótesis.	☐	☐
2	Construye una hipótesis que da una respuesta tentativa a la pregunta de su investigación.	☐	☐
3	Además, ofrece argumentos que refuerzan su hipótesis usando fuentes encontradas para su investigación.	☒	☐
4	Además, deriva conclusiones tentativas de los argumentos que usa para fortalecer su hipótesis.	☐	☒
5	Además, reformula su hipótesis de acuerdo con el avance de su investigación o fortalece los argumentos que sostienen su hipótesis inicial.	☐	☐
NIVEL	En cuanto a las competencias cognitivas en el ámbito social, político, económico y cultural para el análisis de las fuentes bibliográficas obtenida para su investigación.	INICIO	FINAL
1	Lee el título de las fuentes que encuentra.	☐	☐
2	Da cuenta de la lectura de algunas partes de la fuente encontrada.	☐	☐
3	Además, identifica la idea central de la fuente encontrada.	☒	☐
4	Además, sitúa el texto en su contexto social, histórico y político.	☐	☒
5	Además, usa la fuente para nutrir su proceso de investigación respecto a los modelos económicos.	☐	☐
NIVEL	En cuanto a la competencia actitudinal en relación con la competencia intrapersonal para la entrega responsable de los trabajos, actividades, guías, tareas, etc.	INICIO	FINAL
1	Entrega casi siempre las tareas, actividades, trabajos y correcciones por fuera de los tiempos establecidos.	☐	☐
2	Algunas veces entrega las tareas, actividades, trabajos y correcciones por fuera de los tiempos estipulados.	☐	☐
3	Casi siempre entrega las tareas, actividades, trabajos y correcciones en los tiempos estipulados.	☒	☐
4	Siempre entrega las tareas, actividades, trabajos y correcciones en los tiempos estipulados.	☐	☒
NIVEL	En relación con la competencia actitudinal teniendo en cuenta la competencia intrapersonal en cuanto a la escucha activa y a la participación en clase.	INICIO	FINAL
1	El estudiante permanece en clase, habla con sus compañeros e interviene con comentarios no relacionados con lo que se desarrolla; se levanta del puesto y hace diversas actividades disruptivas.	☐	☐
2	El estudiante permanece callado durante las clases e interviene solo cuando el maestro lo requiere, contestando asertivamente en muy pocas ocasiones.	☐	☐
3	El estudiante en ocasiones mantiene una escucha activa frente a quien tiene la palabra durante el desarrollo de las clases.	☒	☒
4	Mantiene una escucha activa y participa adecuadamente en las dinámicas de la clase exponiendo su opinión.	☐	☐
5	Participa activamente en las dinámicas de la clase exponiendo su opinión. Se preocupa por la participación del grupo, es tolerante con los ritmos de aprendizaje de sus compañeros y le ayuda a superar sus dificultades. Ayuda a disponer el grupo para el buen desarrollo de las actividades.	☐	☐
Características del proceso: - Realiza de manera eficaz las actividades de la clase, logrando consolidar de manera positiva su proceso académico y de convivencia. - Realiza de manera completa talleres, trabajos y en general propuestas de clase, permitiendo consolidar sus procesos de aprendizaje. Sus producciones son presentadas de manera completa, clara y ordenada en el tiempo requerido.			
Estrategias de mejoramiento: Continúa esforzándose día a día para que sigas avanzando.			
DESEMPEÑO: ALTO			

Para finalizar la constatación de este aspecto en la investigación, se preguntó a los profesores sobre la utilidad y el uso de la información obtenida de las evaluaciones, precisamente, si esta información era usada por los estudiantes para mejorar su desempeño y por los profesores para intervenir en sus estrategias de enseñanza, a lo cual respondieron que esa era la intención de la educación en el Quial, que los estudiantes se adueñen de su propio proceso de conocimiento y los profesores atiendan las diversas necesidades de los estudiantes en un contexto de inclusión.

5.2. DISCUSIÓN

En este punto se confronta la información de las entrevistas y la recolección documental con los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, pudiendo identificar lo siguiente:

- En el Liceo Quial la evaluación es procesual, en el sentido que no se evalúa un producto final y fácilmente cuantificable sino que se considera la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje durante todo el año lectivo. Como se ha visto en la institución se trabaja con base en proyectos de investigación, los cuales tiene una duración de un semestre y un año lectivo según corresponda a cada ciclo. Este trabajo se divide en varias etapas: 1) reconocimiento y exploración, 2) desarrollo de competencias y 3) etapa de conceptualización. En todas ellas los profesores están atentos a los desempeños de los estudiantes con el fin de intervenir oportunamente en su proceso, resaltando tanto lo que se debe superar como los logros alcanzados.

Como se ha visto, la evaluación en el Liceo Quial es de carácter formativo, procurando con ello que los estudiantes se apropien de su proceso de aprendizaje y dándole suma importancia al error como identificador de los aspectos a intervenir, mejorar o superar. Todo es susceptible de corrección y en el desarrollo de los proyectos se da constantemente esta actividad contando con la asesoría del docente, pero también con la colaboración de aquellos estudiantes que han logrado una mejor comprensión; el trabajo en grupo facilita esta dinámica.

La elección de los proyectos de investigación, la construcción conjunta de los enunciados y de los niveles de desempeño demuestra que los estudiantes conocen desde el primer momento los objetivos de aprendizaje de los proyectos y las actividades planteadas, por lo cual siempre conocen la ruta a seguir para la consecución de los desempeños esperados de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, destrezas y propios ritmos de aprendizaje.

Los boletines parciales, que se entregan en la mitad de cada semestre y que a diferencia de los boletines de final de semestre no presentan notas definitivas, representan un informe parcial de los niveles de desempeño en los que se encuentra cada estudiante con respecto a los objetivos de aprendizaje planteados al inicio de cada semestre. Se resalta en este proceso la consideración hacia las diferencias que se presentan en los estudiantes, teniendo en cuenta tanto las dificultades físicas como las cognitivas y emocionales. La información se le presenta al estudiante de forma descriptiva, por lo que no se acostumbran a recibir notas numéricas. Las calificaciones de cada estudiante atienden a sus particularidades, las cuales se han identificado en el proceso inicial de reconocimiento y exploración y durante el desarrollo del proyecto. Es decir, cada estudiante es calificado de acuerdo a sus conocimientos, capacidades, destrezas, etc, para ello se hacen los enunciados y niveles de desempeño diferenciales. Con ello, para sacar la calificación máxima cada estudiante debe alcanzar el logro que para él en particular se definió como el más alto, para unos puede ser el nivel 3, para otros el 5, para otros el 7.

Con todo esto, se puede evidenciar una dinámica educativa que trasciende la evaluación sumativa hacia una evaluación formativa. Se valora todo el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de incidir positivamente en él. El fracaso entonces deja de ser una evidencia para la reprobación de los estudiantes y se convierte en el objeto de intervención, de corrección y en definitiva, de reforzamiento del aprendizaje.

- La integración curricular que existe en el Liceo Quial permite una interacción entre las diferentes asignaturas y áreas de conocimiento, lo cual es propicio para que se genere un aprendizaje significativo, puesto que al trabajarse por proyectos de investigación en todas las áreas, los conocimientos adquiridos frente a los aspectos metodológicos, les permiten a los estudiantes enfrentarse a diversas situaciones, hechos o fenómenos haciendo uso de los conocimientos que van adquiriendo; es decir, las interpretaciones hechas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos y las competencias desarrolladas adquieren un valor funcional, ya que pueden aplicarse en contextos diferentes a los aprendidos.

En este mismo sentido se puede mencionar el proceso de selección de los temas para los proyectos y su respectiva pregunta de investigación. De este proceso como ya se ha visto surgen los contenidos a trabajar durante la realización del proyecto, lo cual evidencia que la participación de los estudiantes es activa, expresando sus intereses frente a las líneas de trabajo que el colegio ha establecido de acuerdo con las exigencias de los lineamientos curriculares del Ministerio, y construyendo conjuntamente la pregunta de investigación que guiará el trabajo. Con todo este proceso, el

profesor debe seleccionar los temas que le permitan resolver esa pregunta. Se puede decir entonces, que además del aprendizaje significativo, los contenidos en el Liceo Quial son contextualizados, atienden a los intereses de los estudiantes y tienen una finalidad muy clara que es resolver la pregunta que guía el proyecto de su interés.

- En la educación tradicional al aspecto cognitivo siempre se le ha dado más importancia que al aspecto procedimental y al actitudinal. Como se ha visto, desde hace un tiempo el Ministerio de Educación ha tratado de llamar la atención sobre la importancia de estos dos aspectos y la necesidad de incorporarlos al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo aún se nota la continuidad de la preponderancia del aspecto cognitivo sobre los otros. En el Liceo Quial no sucede esto, pues todos los aspectos se abordan de manera integral y de forma diferencial. Integral porque en todas las actividades propuestas los profesores deben desarrollar y tener en cuenta cada uno de los aspectos, y diferencial porque se consideran las dificultades físicas, emocionales y cognitivas de los estudiantes para identificar de acuerdo a ello, en qué aspectos los estudiantes presentan mayores dificultades y facilidades para atender con ello a sus propios ritmos y necesidades de aprendizaje.

Cabe recordar que existen en la institución dos enunciados relativos al aspecto actitudinal, los cuales los docentes de todas las asignaturas deben considerar en sus evaluaciones, ellos son la escucha activa y la entrega de deberes. También se debe señalar que la integración de los aspectos no implica que necesariamente se trabajen todos a la vez, puesto que dadas las circunstancias existirán situaciones donde a un aspecto deba dársele mayor relevancia en un momento determinado, sin embargo y como ya se ha dicho, los dos enunciados actitudinales siempre deben ser incorporados a cada actividad.

- En el Quial se promueve constantemente la autoevaluación y coevaluación, tanto durante el proceso de manera informal como al finalizar cada proyecto en el momento llamado *visibilización*, donde formalmente se consignan estas evaluaciones en dos formatos diferentes que la institución ha creado para ese propósito. La política del colegio es de inclusión con población con dificultades físicas, cognitivas, afectivas y con diferentes preferencias sexuales, por lo que se promueve una actitud de solidaridad y fraternidad hacia los compañeros, de respeto a la diferencia y de trabajo en equipo.

Como se ha visto, la autoevaluación y coevaluación desde el constructivismo requiere que los estudiantes sean instruidos en dinámicas evaluativas, que conozcan los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje y que adquieran progresivamente el control y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que en el capítulo relativo a la evaluación constructivista se mencionó como un proceso de

autorregulación. Cabe resaltar que en Quial estos dos procesos no se hacen de forma individual sino grupal, puesto que los proyectos de investigación y en general todas las actividades se hacen de esta forma.

- La información obtenida de las evaluaciones de los alumnos es usada por estos para guiar su trabajo en el proyecto y conseguir los niveles de desempeño esperados. Los alumnos deben archivar esta información en sus carpetas de uso diario y con ella tomar las acciones correctivas para mejorar los aspectos en los que sea necesario. Con esto, se puede evidenciar un aspecto fundamental de la evaluación constructivista: la utilidad de la información obtenida de las evaluaciones para intervenir en el proceso de aprendizaje por parte de cada alumno. Así mismo, como es útil para intervenir en el aprendizaje lo es para hacerlo en las estrategias de enseñanza, lo cual pudo identificarse en el Quial en la medida que los profesores con los resultados de las evaluaciones ajustan su planeación, sus estrategias, actividades y por supuesto los niveles de desempeño que trabajará con cada estudiante.

6. CONCLUSIONES

Al finalizar el trabajo se puede concluir que la evaluación de tipo constructivista contempla la totalidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y busca atender las particularidades de los estudiantes en un mundo diverso. Desde el constructivismo, la evaluación no se considera como un proceso aislado o aparte, sino que procura abarcar los procesos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los contextos y particularidades de cada estudiante, sus intereses y las formas en que asumen la superación de sus propios desempeños.

En este sentido, se pretende superar la *evaluación sumativa* hacia una *evaluación formativa*. Es decir, pasar de una evaluación basada en las calificaciones numéricas y nominales, cuyos objetos de evaluación son productos fácilmente observables y cuantificables (tales como exámenes y pruebas escritas), que en gran medida enfatizan la adquisición de conocimientos a través de la memorización, pasar de este tipo de evaluación hacia una de tipo formativa, donde se contemplen cada uno de los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, considerando para ello el desarrollo y fortalecimiento de las competencias propias del área de Ciencias Sociales y teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, intereses y contextos de cada uno de los estudiantes. Por ello, en la evaluación constructivista más allá de brindar una nota o calificación, se expresa una descripción del nivel de desempeño en que se encuentra cada estudiante.

En una evaluación que considera todas las etapas del proceso para llegar a determinada meta, el error cobra importancia y no se considera como un fracaso o causa de reprobación, en cambio, se considera como un punto a trabajar para superar los desempeños propios. De esta manera, el propósito es que cada estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje e intervenga positivamente en él. Por ello, es necesario que los profesores realicen seguimiento a los procesos de sus estudiantes, extraigan y organicen la información relativa a las evaluaciones aplicadas y que finalmente brinden la retroalimentación necesaria para orientar a sus estudiantes sobre las posibilidades en la superación de sus desempeños. Esta consideración del error como un elemento de trabajo reduce la frustración en los estudiantes y fomenta el proceso de corrección como metodología de estudio.

Este tipo de evaluación requiere por parte del docente, la consideración de los diferentes intereses, ritmos de aprendizaje y contextos sociales de cada estudiante. Con esta tarea se pretende definir una educación pertinente a los diversos niveles de desempeño en que se encuentran los estudiantes, los cuales son determinados tanto como por sus condiciones físicas, mentales, así como por aspectos socioeconómicos. Por ello, la evaluación desde el constructivismo debe ser diferencial, pues no todos los estudiantes se encuentran en los mismos niveles

de desempeños. En este caso es vital apuntar hacia la funcionalidad de los aprendizajes, lo que se conoce como aprendizaje significativo y en pocas palabras puede definirse como los conocimientos aprendidos que pueden aplicarse en otros contextos diferentes.

Conociendo las particularidades e intereses de los estudiantes, los docentes deben establecer objetivos de aprendizaje (que contemplen componentes y competencias propios del área) y de acuerdo a ellos definir los criterios de evaluación, los cuales deben ser comunicados a los estudiantes para que conozcan las exigencias para obtener una buena evaluación. De esta manera, los criterios de evaluación también deberán, en los casos en que sea necesario, ser diferenciales pues este proceso apunta hacia la superación de los desempeños particulares, de acuerdo a las capacidades y habilidades de cada estudiante. Por ello, otra exigencia para los docentes en este tipo de evaluación es la intervención en sus estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la información que arrojan las evaluaciones de sus estudiantes.

A diferencia de la evaluación tradicional, donde se daba preponderancia al aspecto conceptual, en la evaluación constructivista se exige la consideración de los aspectos procedimentales y actitudinales; es decir, que además de evaluar los conocimientos adquiridos, se tienen en cuenta los aspectos metodológicos y las actitudes del estudiante para el trabajo. Esto ayuda a la significatividad de los aprendizajes, pues los aspectos procedimentales y los actitudinales en el área de Ciencias Sociales se relacionan con otras áreas del conocimiento, pues en algunos aspectos metodológicos se comparten elementos.

Otra de las grandes finalidades de la evaluación constructivista es que los estudiantes logren un alto nivel de control y responsabilidad hacia su proceso de aprendizaje. En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación son procesos que deben fortalecerse, desde la honestidad, el reconocimiento de la diversidad, la reflexión y la autocrítica, para que los estudiantes formulen observaciones sobre su propio proceso y encuentren los caminos para la superación de desempeños. Este proceso de autocontrol requiere de la participación activa de los estudiantes y el conocimiento de sus avances así como de los criterios de evaluación.

Ahora, específicamente en el área de Ciencias Sociales, los retos que se presentan en un mundo tan cambiante, requieren la actualización de conceptos, métodos y diversas consideraciones sobre los fenómenos estudiados, además de la superación de la fragmentación de saberes que tradicionalmente se da en la escuela. En la actualidad se plantea la necesidad de un tratamiento integral de los fenómenos y la transversalidad de conocimientos, por lo cual desde la escuela se puede tratar un mismo problema desde diversas áreas del conocimiento, lo cual favorece una evaluación constructivista.

En el área de Ciencias Sociales, de acuerdo a su nivel de abstracción y de subjetiva en muchos aspectos, las evaluaciones de tipo cualitativas son

imprescindibles, además, en la actualidad se requiere considerar los diversos puntos de vista sobre los fenómenos sociales para tener en cuenta los diferentes actores implicados en ellos. Estas son algunas exigencias que se presentan a las Ciencias Sociales desde el constructivismo.

Continuando con el aspecto normativo de la evaluación en Colombia, se puede concluir que los fundamentos conceptuales en los que se basa el Decreto 1290, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje en la educación básica y media en Colombia, se basan completamente en las perspectivas constructivistas en educación. En este sentido, además de una alternativa frente a la evaluación tradicional, es una directriz del Ministerio de Educación para asumir la evaluación en la educación bajo los preceptos constructivistas.

Lo anterior se evidencia claramente en los *propósitos de la evaluación institucional* contemplados en el artículo 3 del Decreto mencionado. En este artículo se define que es necesario identificar las características de los estudiantes, sus propios ritmos de aprendizaje y sus intereses; se resalta la labor del docente en el manejo de la información obtenida de las evaluaciones con el fin de orientar los procesos de aprendizaje y de intervenir sobre sus estrategias de enseñanza, y todo ello debe verse reflejado en el plan de mejoramiento institucional para que los cambios y procesos sean estructurales y no esfuerzos particulares de algún o algunos docentes.

Desde la norma se exige terminar con la fragmentación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerándolos como procesos integrales que se interrelacionan siempre; se considera que no toda evaluación debe ser una medición por lo cual es necesario incorporar nuevos métodos y técnicas, lo que exige por parte del docente la continua innovación y dinamismo en sus clases; de igual forma, se sostiene que la evaluación no debe ser sancionatoria, por el contrario debe motivar y orientar a los estudiantes, lo cual permite a los estudiantes hacer seguimiento sobre su propio proceso, identificar sus errores, avances, fortalezas y puntos a mejorar; se opta por una evaluación continua, que contemple todo el proceso educativo y que se centre en la forma como aprende el estudiante y no en la memorización de las temáticas estudiadas; se precisa la necesidad de establecer criterios de evaluación claros y que sean comunicados oportunamente a los estudiantes para que conozcan las rutas a seguir para alcanzar las metas propuestas de acuerdo a las capacidades y desempeños de cada uno; por último, se precisa la participación de todos los actores que participan del proceso educativo, en especial los estudiantes, profesores y padres de familia.

Con respecto a la investigación hecha en el Liceo Quial, se puede constatar la viabilidad e importancia de trabajar bajo las perspectivas constructivistas en educación. Se evidencia que las dinámicas requeridas en este proceso exigen el compromiso de toda la institución y de todos los actores del proceso educativo.

Sin el apoyo institucional es muy difícil que un profesor pueda trabajar bajo el constructivismo porque implica generar unas dinámicas diferentes a la tradicional, donde los estudiantes y demás actores son considerados en muchos aspectos para la definición de metas o niveles de desempeños a alcanzar. Por ello, como en el Liceo Quial, las instituciones deben considerar los intereses y particularidades de los estudiantes para definir las temáticas a tratar (considerando los estándares y exigencias del Ministerio de Educación), las habilidades y capacidades de cada estudiante para definir sus niveles de desempeño y los criterios de evaluación a aplicar, los procesos de retroalimentación provenientes tanto de los docentes como de pares como los otros estudiantes, superar las típicas evaluaciones e innovar en métodos, aparatos metodológicos y didácticas en clase.

De esta manera, es importante que los docentes se capaciten en los fundamentos constructivistas pero además en las estrategias de enseñanza que se pueden usar para aplicarlos. Los libros escolares entonces quedarían superados, pues al definir las temáticas a tratar de acuerdo a los intereses de los estudiantes se requiere otro manejo de la información diferente a los contenidos en los textos escolares tradicionales; así, una de las tareas del docente es construir sus propios materiales de trabajo para que estén orientados hacia las metas que se han propuesto y definido.

Así mismo, por parte de los estudiantes y padres de familia también se requiere la apertura a este tipo de evaluación y forma de educar, pues en muchos casos al no ver calificaciones numéricas se tiende a pensar que no hay avance y aprendizaje, pues es común remitir estos procesos a las notas calificativas que definen la aprobación o desaprobación de los estudiantes. Por tanto, es un cambio que se debe consensuar con todos los actores involucrados y disponer de actividades, capacitaciones y demás que permitan el buen establecimiento de este modo de trabajar.

En este tipo de evaluación el error es un elemento a trabajar, pues lo que se trata es que exista una continuidad en los procesos y no realizar evaluaciones fragmentadas. El error entonces es un punto a trabajar, al cual se le debe hacer seguimiento y corrección. Por ende, este tipo de evaluación promueve el autocontrol y autorregulación de los estudiantes en sus procesos educativos, reduce la frustración porque la intención no es la aprobación o desaprobación sino la superior de desempeños particulares. En este caso, se debe tener en cuenta que los niveles de desempeño no son iguales por cada estudiante pues cada uno tiene diferentes capacidades, habilidades y desempeños de acuerdo a sus condiciones físicas, mentales y socioeconómicas.

En definitiva, la evaluación constructivista busca fortalecer las competencias de los estudiantes, desarrollar el autocontrol, la honestidad, el trabajo metodológico, el interés, la motivación y el aprendizaje significativo, de manera que cada uno se supera de acuerdo a sus condiciones específicas de desarrollo intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

ALFAGEME GONZÁLEZ, María Begoña. La evaluación, tema de investigación, propuesta de trabajo. En: La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 1, p. 85- 94.

BARRETO, Carlos Humberto, *et al.* Límites del constructivismo pedagógico. En: Revista Electrónica, 2006. Vol. 9, n° 1.

CAMBINDO, Darliz y MINA, María del Pilar. Análisis de la implementación del Decreto 1290 en algunas instituciones del norte del Cauca. Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía, 2011, 157 p.

CARICOTE, Nancy. Cómo investigar sin complicaciones. Colombia, 2008, p. 81. ISBN 978-958-44-2335-1.

CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita. Problemas actuales del constructivismo, de la teoría a la práctica. En: La construcción del conocimiento escolar, 1997. Barcelona: Paidós.

CARRETERO, Mario. ¿Qué es el constructivismo? En: Constructivismo y educación. Segunda Edición. México: Progreso, S.A., 2002. p. 24.

CASTRO, Heublyn; MARTÍNEZ, Edgar y FIGUEROA, Yonar. Documento n° 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 11.

COLOMA, Carmen y TAFUR, Rosa María. El constructivismo y sus implicaciones en Educación. En: Revista Educación. Septiembre, 1999. Vol. 8, n° 16, p. 233-234.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw-Hill, 2002. p. 349 - 426.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2003. Vol. 5, n° 2, p. 2-3.

GARCÍA, Adán Moisés, *et al.* Evaluación de los aprendizajes en el aula: opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011. p. 17 – 18.

GOOGLE. (s.f.). [Mapa del sur de Cali, Colombia, en Google maps]. Recuperado el 22 de febrero, 2018, de : <https://bit.ly/2HkiQiW>

GOMARIS SÁNCHEZ, Francisco de Asís. La práctica evaluadora en la enseñanza secundaria, una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes. En: La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 1, p. 95- 106.

KAUFMAN, Klinger y VADILLO, Guadalupe. Constructivismo y Educación. En: Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente. México: Mc-Graw-Hill, p. 210.

LUCHESSI, Silvia Fabiana, *et al.* La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Tensiones entre discursos y prácticas. En: Educación, Formación e Investigación. Junio, 2016, vol. 2, N° 3, p. 1- 18.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 2009. N° 47322. p. 1- 10.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Ciencias Sociales. Bogotá D.C.: Panamericana Formas E Impresos S.A. 2016, Vol. 1, p. 30.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá. MEN, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0230 (11, febrero, 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá, D.C., 2002. p. 2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en Ciencias: ¡el desafío! Bogotá D.C.: MEN, 2004, p. 109.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En: Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos-España, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo crítico. En: Boletín de Estudios e Investigación (Indivisa), n° 6, 2005.

ORDÓÑEZ, Claudia. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. En: Revista de Estudios Sociales n° 19, 2004, p. 7 – 12.

ORTIZ, José Guillermo, *et al.* Fundamentación conceptual Área de Ciencias Sociales. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2007. p. 26.

QUICENO, Humberto y PEÑALOZA, Martha Lucía. El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. En: Pedagogía y Saberes, 2014. N° 41, p. 60.

QUIROGA LOBOS, Marta. Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico. En: La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Murcia: Compobell, S.L. Murcia, 2011. vol 2, p. 399- 408.

SERRANO, José Manuel y PONS, Rosa María. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, XIII (1), 2011, p. 2.

SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Recolección y análisis de los datos cualitativos. En: Metodología de la investigación, 5 ed. México: McGraw-Hill, 2010. p. 406 – 489.

SÁNCHEZ, Alonso y PÉREZ, Gil. Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. En: Investigación en la escuela. 1996, n° 30, p. 17.

Reseña histórica Liceo Quial (s.f.). Página oficial del Liceo Quial. Cali: reseña histórica. Recuperado de: <http://liceoquial.edu.co/nuestra-historia/>

ANEXO
(ENTREVISTA)

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

ENTREVISTA

INTRODUCCIÓN

Entrevista realizada con el fin de obtener información en el marco del trabajo de monografía *la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica y media*, para obtener el grado de Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Las prácticas evaluativas constructivistas en el área de Ciencias Sociales

INFORMACIÓN PERSONAL

1. Nombre:
2. Cargo:
3. Edad:
4. Educación profesional:
5. Años de experiencia docente:
6. Antigüedad en la institución:

INFORMACIÓN RELATIVA A LOS LOGROS (OBJETIVOS DE APRENDIZAJE)

7. ¿Quién y cómo establecen los logros en la institución?
8. ¿Qué aspectos se valoran en ellos (cognitivo, procedimental, actitudinal)?
9. De los aspectos anteriores ¿se privilegia alguno(s) sobre otro(s)?
10. ¿Son comunicados a los estudiantes? ¿Cómo, cuándo?

INFORMACIÓN RELATIVA A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

11. Para usted ¿qué sentido tiene la evaluación?
12. ¿Se definen criterios de evaluación?
13. ¿Cómo son definidos?
14. ¿Son comunicados a los estudiantes? ¿Cómo, cuándo?

15. ¿Al darle las calificaciones a los alumnos se relacionan los criterios que se atendieron o desatendieron?

INFORMACIÓN RELATIVA AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

16. Los contenidos estudiados en el área de Ciencias Sociales en la institución se basan principalmente en:
- A. Estándares MEN.
 - B. DBA Sociales.
 - C. Programa curricular propio.
 - D. Los temas de los libros escolares.
 - E. Otros ¿cuáles?
17. ¿Los contenidos estudiados en la asignatura de Ciencias Sociales se pueden relacionar con facilidad a la realidad del estudiante?
18. Dé un ejemplo de lo anterior.
19. Considerando los contenidos de la asignatura ¿qué competencias procura promover en sus estudiantes?

INFORMACIÓN RELATIVA A LAS TÉCNICAS, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

20. Al abordar un tema y proponer actividades evaluativas con qué frecuencia utiliza:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OPCIONES DE RESPUESTA				Preg.22		
	Siempre	Muchas veces	De vez en cuando	Nunca	Vr. %		
					Poco	Medio	Mucho
<i>Actividades en clase</i>							
<i>Tareas</i>							
<i>Exámenes</i>							
<i>Portafolios</i>							
<i>Exposiciones</i>							
<i>Participación en clase</i>							
<i>Autoevaluación</i>							
<i>Coevaluación</i>							

<i>Bitácoras</i>					
<i>Rúbricas</i>					
<i>Otros (*)</i>					

(*) ¿Cuáles?

NOTA: CON EXCEPCIÓN DE LAS TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DONDE SE HAYA SEÑALADO NUNCA, SE PLANTEAN LAS SIGUIENTES DOS PREGUNTAS.

21. ¿Qué actividades se proponen, cómo se realizan?

22. ¿Qué valor porcentual le brinda al calificar? ¿Poco, mucho, medio?

INFORMACIÓN RELATIVA AL MANEJO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

23. La información obtenida de las evaluaciones la maneja en:

- A. Planillas físicas o digitales.
- B. Gráficos de rendimiento.
- C. Tablas.
- D. Otras ¿cuáles?

24. Al comunicar los resultados de las evaluaciones lo hace de forma:

- A. Numérica.
- B. Descriptiva.
- C. Ambas.
- D. Otro ¿cuál?

25. ¿Cómo se comunica a los alumnos y a los padres la información obtenida de las evaluaciones?

26. ¿Cómo manejan los alumnos esta información? (archivo/sistematización).

27. ¿Considera que la información brindada a los alumnos le ayuda a mejorar su desempeño? ¿Por qué?

28. ¿Usa la información obtenida de las prácticas evaluativas para intervenir/tomar decisiones con respecto a sus estrategias de enseñanza?