



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: Perspectivas y posibilidades desde la salida de campo**

Paula Andrea Bedoya Marín  
Daniela Henao Macías

Trabajo de grado presentado para obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con  
Énfasis en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Asesora: Luz Stella Mejía Aristizábal

1 8 0 3

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín  
Abril 2018



## Dedicatoria

*Dedico esta tesis inicialmente a mis padres, hermanos, sobrinos que gracias a su apoyo, acompañamiento, amor y comprensión pude culminar con éxito esta hermosa etapa de formación profesional. Y a mi hijo Nicolás quien me hizo ver, sentir y vivir el mundo desde otra perspectiva, posiblemente no entiendas el porqué de estas palabras, en este momento y en este espacio, pero para cuando crezcas, quiero que te des cuenta de lo mucho significas para mí, al ser esa razón que hace que luche día a día, a construir un mundo mejor.*

**Daniela**

*Dedico esta tesis en primer lugar a Dios por guiarme y darme la salud y la sabiduría para llevarla a feliz término. A mis padres por ser mi soporte, motivación y mi aliento cada mañana, en especial a Omaira, mi madre, que día tras día llevo el café a mi mesa mientras decía “ya casi”, a mi sobrina Kelly por contagiarme su chispa y su hermosa locura, a mi hermana, mi familia y mis amigos por acompañarme durante todo este proceso. Lo que soy es reflejo de lo que cada uno de ustedes sembró en mí y es gracias a eso que hoy puedo celebrar este logro que espero sea uno de los muchos que me depare la vida.*

**Paula**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

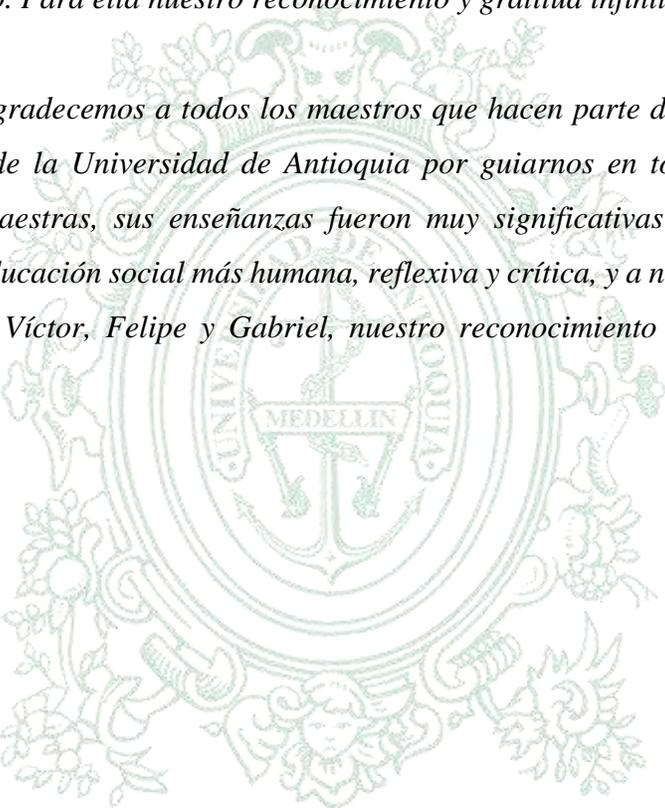
1 8 0 3



## Agradecimientos

*Queremos agradecer de manera muy especial a nuestra asesora Luz Stella Mejía, por su entrega y dedicación, por la asistencia constante, ofrecida en el transcurso de la investigación. Sus orientaciones y acompañamiento fueron determinantes para llevar a término este trabajo. Para ella nuestro reconocimiento y gratitud infinita.*

*De igual manera agradecemos a todos los maestros que hacen parte de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia por guiarnos en todo este camino de formación como maestras, sus enseñanzas fueron muy significativas para que hoy nos soñemos con una educación social más humana, reflexiva y crítica, y a nuestros compañeros Zuhair, Alejandro, Víctor, Felipe y Gabriel, nuestro reconocimiento por su apoyo y su respaldo.*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Resumen

El siguiente trabajo de investigación, nace como respuesta a unas inquietudes que, durante las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, surgieron en torno a la evaluación. Es una apuesta por reivindicar el papel tan importante que tiene la evaluación en el contexto educativo, introduciéndonos en una propuesta que la caracteriza como proceso fundamental a la hora de aprender. En este sentido y teniendo en cuenta las particularidades del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda, encontramos en la salida de campo una estrategia que forma parte de las múltiples vías posibles para llevar a cabo esta propuesta de evaluación para el aprendizaje, resaltando la retroalimentación como ápice para lograr una formación de manera consiente y significativa.

Para alcanzar el propósito de esta investigación planteamos un estudio de caso en la Institución en mención utilizando técnicas de investigación de corte cualitativo como la entrevista semiestructurada y la observación participante. De igual manera, se diseñó una salida de campo acorde al planteamiento de la evaluación para el aprendizaje y con esto tener un panorama general sobre los alcances de dicha evaluación con contenidos propios de las Ciencias Sociales.

**Palabras claves.** Evaluar para aprender, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Salida de campo, Retroalimentación, Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**Tabla de Contenido**

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación</b> .....	9
1.1. Descripción del problema .....	9
1.2. Antecedentes.....	11
1.3. Justificación .....	13
<b>Capítulo 2. Propósitos de la investigación</b> .....	16
2.1. Propósito central.....	16
2.2. Propósitos específicos .....	16
<b>Capítulo 3. Marco referencial</b> .....	17
3.1. Prácticas evaluativas.....	17
3.1.1. Estrategias evaluativas.....	19
3.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	19
3.1.3. Propósitos evaluativos .....	20
3.1.4. Retroalimentación.....	21
3.2. Enfoques de evaluación.....	22
3.2.1. Evaluación para el aprendizaje .....	23
3.2.2. Evaluación del aprendizaje.....	25
3.3. Salida de campo como estrategia evaluativa .....	27
3.3.1. La salida de campo como estrategia de evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales .....	28
3.3.2. Características de la salida de campo como estrategia evaluativa en Ciencias Sociales .....	29
<b>Capítulo 4. Diseño Metodológico</b> .....	31
4.1. Enfoque y tipo de estudio .....	32
4.2. Participantes y criterios de selección.....	32
4.3. Estrategias para la recolección de información.....	33
4.3.1. La observación participante .....	33
4.3.2. La entrevista semiestructurada.....	34
4.4. Procedimiento de análisis .....	34
4.5. Criterios de credibilidad.....	38
4.6. Compromiso ético.....	38

<b>Capítulo 5. Hallazgos y discusión</b> .....	39
5.1. Prácticas evaluativas: Entre lo que se dice y lo que se hace .....	40
5.2. ¿Evaluar para cualificar o para cuantificar? .....	47
5.3. Evaluar a partir de la salida de campo.....	54
<b>Capítulo 6. Conclusiones</b> .....	61
<b>Capítulo 7. Referencias</b> .....	73
<b>ANEXOS</b> .....	77

### Índice de figuras, imágenes y tablas

<i>Figura 1. Triangulación de la información</i> .....	35
<i>Imagen 1. Espacio del aula 214 de Ciencias sociales</i> .....	9
<i>Imagen 2. Espacio institucional</i> .....	17
<i>Imagen 3. Imagen 3. Aula 214 Francisco Miranda</i> .....	31
<i>Imagen 4. Forma en que se analizó la información</i> .....	36
<i>Imagen 5. Simulacro Francisco Miranda</i> .....	39
<i>Imagen 6. Descanso en la Francisco Miranda</i> .....	61
<i>Tabla 1. Elementos y procedimientos de la salida de campo como estrategia evaluativa</i> ..	65
<i>Tabla 2. Estrategias metodológicas de evaluar para aprender</i> .....	69

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## Introducción

El trabajo que presentamos a continuación, es fruto de un interés por indagar primordialmente por la evaluación llevada a cabo en el área de Ciencias Sociales que para este caso en particular se centró en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda.

En la institución encontramos varias problemáticas a las que quisimos dar primacía, una de ellas relacionada con las prácticas evaluativas y la otra relacionada con el espacio físico donde se desarrolla la clase, que consideramos puede incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, la investigación tuvo como intención proponer otras miradas sobre la evaluación para desligarla del estereotipo tradicional que la señala como herramienta de dominación y de poder, y encontrar una estrategia que aporte no solo a lo señalado, sino también, a concebir una educación sin muros.

Se apeló así a la salida de campo como estrategia de evaluación para ampliar el panorama conceptual y procedimental en relación a la finalidad de la evaluación. Desde este horizonte de comprensión adelantamos que la pregunta por *¿Cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda?* orientó nuestro trabajo que tuvo como propósito: describir precisamente como la salida de campo, entendida como estrategia evaluativa, permite el aprendizaje de las Ciencias Sociales y más aún, cómo aporta al componente evaluativo en la medida en que inserta a los estudiantes en otras dinámicas que buscan el aprendizaje por medio de la relación directa con el entorno, facilitando una verdadera retroalimentación.

En atención a dicho cuestionamiento, llevamos a cabo varias estrategias para recolectar la información, en primera instancia utilizamos la observación participante, acto seguido confeccionamos varias entrevistas semiestructuradas, aplicadas a estudiantes del grado séptimo de la Institución mencionada con antelación y al docente de Ciencias Sociales y consecutivamente diseñamos una salida de campo en la que desarrollamos temas propios de las Ciencias Sociales con el fin de aportar a la evaluación para el aprendizaje.



Dentro de los objetivos planteados para la investigación destacamos aquel que se enfoca en describir los elementos y procedimientos que deben contemplarse para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje, resaltando los aportes para las Ciencias Sociales. Es importante dado que de este se desprenden algunas consideraciones que ponen sobre la mesa otras maneras de aplicar y entender la evaluación desde una perspectiva más centrada en el aprendizaje que ofrece posibilidades desde la salida de campo no como única estrategia, pero sí, como una que tiene en cuenta momentos esenciales dentro de los procesos formativos los cuales atañen al antes, el durante y después. Sumado a ello confiere a la educación una conceptualización del aula sin muros a través de un aprendizaje más contextualizado y situado si se quiere.

A continuación, esbozamos la forma en que está estructurado nuestro trabajo:

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema que de manera general describe algunas de las dificultades en torno a la evaluación en la Institución Educativa Francisco Miranda. Seguidamente hacemos una revisión de los antecedentes a nivel nacional e internacional sobre la salida de campo como estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales y justificamos la relevancia que tiene la investigación desde su pertinencia y sus aportes.

En el segundo capítulo se trazan los propósitos de la investigación, diferenciando el propósito central y los propósitos específicos. Continuando con el capítulo tres, exponemos el marco referencial donde se construyen desde diferentes autores las categorías que direccionan la investigación, tal es el caso de prácticas evaluativas, enfoques de evaluación y la salida de campo como estrategia evaluativa.

El capítulo cuatro detalla los aspectos que conciernen al diseño metodológico, los participantes y los criterios de selección, las estrategias e instrumentos para recolectar la información, el procedimiento de análisis relacionado con la triangulación y el compromiso ético asumido con quienes participaron en la investigación.

El capítulo cinco está dedicado al análisis, es decir, a los hallazgos y discusión. Finalmente se presentan las conclusiones, algunos aportes de la evaluación para el aprendizaje a las Ciencias Sociales y las referencias.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación



*Imagen 1.* Espacio del aula 214 de Ciencias sociales. Tomada por: Paula Andrea Bedoya (2017).

### 1.1. Descripción del Problema

Todos aquellos elementos que giran en torno a la educación, son de particular interés a la hora de investigar, proponer y reflexionar. Como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos es de particular interés enfocarnos en el componente de la evaluación, principalmente por su importancia en el proceso educativo y por ser un factor que se encuentra en constante cambio y resignificación por parte de estudiantes y docentes.

En este sentido, la evolución y el avance de la ciencia y de la cultura nos pone el reto como docentes de actualizar y repensar los sistemas educativos, planes de estudio, métodos y programas de enseñanza en general, pero replantear el componente evaluativo, es el verdadero desafío dada la confusión generalizada que se da entre conceptos como evaluación,



examen o prueba, incluso, resulta ser problemático cuando no se tiene claro que es, su objetivo y su importancia. Lo anterior supone “que tanto la evaluación como su forma de aplicación se convierten en “el fantasma” que da lugar a unos ordenamientos en la conducta (“si no hacen silencio, hay examen”, “si no aprueban las evaluaciones finales, pierden la materia”) y a ordenamientos axiológicos (“¿qué se puede esperar, si en las evaluaciones saco tanto?”)”. (Moreno, 2013)

Ahora bien, en la Institución Educativa Francisco Miranda, se logró identificar que en el área de Ciencias Sociales se reproducen algunas prácticas evaluativas, desarrolladas con el objetivo de obtener notas cuantitativas, situación que ha posibilitado que esta asignatura —como un componente de diversas disciplinas que pretende formar no exclusivamente para un saber en aula sino para un saber en contexto— esté más preocupada por evaluar datos y contenidos que por evaluar procesos de cambios y transformación en la manera de actuar, de analizar, de resolver problemas y de acercarse al contexto inmediato, entendiendo que uno de los procesos fundamentales para el desarrollo del individuo es la construcción de las nociones espaciales, temporales y sociales y de su dominio dependerá la capacidad para desenvolverse en su entorno físico y social.

Circunstancialmente, y muy de la mano con lo que venimos planteando, podemos afirmar que en nuestra época asistimos a unas aulas de clase con unos procesos educativos que, más que permitir una formación integral, obstaculizan el avance hacia un aprendizaje significativo en las Ciencias Sociales, pues la memoria —fechas, mapas, capitales etc.— sigue siendo el eje central a la hora de evaluar; el espacio privilegiado no es otro que el salón de clase —desligando la relación directa con el lugar que transversaliza la vida de los estudiantes— y la evaluación se da en términos sumativos al final de un tema, unidad o periodo y no como un proceso formativo a lo largo de toda la experiencia educativa.

Así que siendo la evaluación nuestro principal interés, encontramos en esta, una oportunidad no solo para proponer un enfoque de evaluación que aporte a las Ciencias Sociales sino también, la opción de integrar otro asunto problemático visualizado en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda como lo es el lugar de aprendizaje que de manera sintética advierte la existencia de una desvinculación entre los contextos y realidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el aula no sería el único espacio para



compartir el saber, y no debería definirse por cuatro paredes, el aula debería definirse por ser la mediadora entre un saber y un sujeto sin importar si es un salón, el entorno, la vida misma o la cotidianidad.

Para ampliar lo anterior podemos decir que el sistema educativo sigue optando por estas como agentes que posibilitan el encuentro entre docente, conocimiento y estudiante. Se piensa en el aula como el lugar apto para llevar a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y como el actor concreto para la aprehensión de conocimientos y partiendo de dichas suposiciones, planteamos que la Institución Educativa Francisco Miranda, para el área de Ciencias Sociales no alcanza el pleno desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos concernientes al área. Evidenciamos por nuestra práctica, una disposición espacial, de sillas y mesas ancladas al piso, que hace que el espacio se reduzca, impida una buena movilización y dispersión para el desarrollo de diferentes actividades, por ende esto condiciona al estudiante a una silla y escritorio, siguiendo así con modelos tradicionales que no ofrecen al estudiante ni al docente un ingrediente extra que motive el gusto por participar y aprender.

## 1.2. Antecedentes

En la búsqueda de investigaciones que desde las Ciencias Sociales se han hecho para contribuir con la teorización sobre las salidas campo y sobre los temas que conciernen a la evaluación desde otras miradas y estrategias en el área, inicialmente encontramos dos obstáculos; uno referido al poco material y difícil acceso al contenido sobre la evaluación en Ciencias Sociales —lo que nos muestra la necesidad de reflexionar más sobre el tema— y otro a que no encontramos alguna investigación donde se relacionarán la *salida de campo* y *evaluación* como categorías de análisis, pues si bien la salida de campo trae contigo un componente evaluativo, no es este su primordial enfoque.

La búsqueda se llevó a cabo en fuentes digitales tales como trabajos de grado, tesis de maestría, y también investigaciones que se extrajeron de las bibliotecas virtuales de diferentes universidades, bases de datos como REDALYC y SCIELO, que obedecen al ámbito local, nacional e internacional. El periodo de búsqueda fue en los últimos siete años,



donde se han propuesto algunas investigaciones que involucran la salida de campo como una aliada fundamental para comprender algunos conceptos propios de las Ciencias Sociales o como estrategia didáctica, y en otras propuestas encontramos que la evaluación debe de ser pensada para aprender más y mejor y no para sólo calificar.

Las investigaciones se inscriben en metodologías de corte cualitativo, específicamente en investigación-acción participativa lo que permite en gran medida reflexionar sobre el proceso educativo en las Ciencias Sociales, además, aquellas que tienen que ver con la evaluación de las mismas invitan a reflexionar más cuidadosamente sobre este concepto tan importante para la apropiación del área.

Puentes (2012) en su trabajo titulado “Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio” propone implementar una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio desde la pedagogía crítica que incide en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural a partir de las salidas de campo. La construcción de dicha propuesta, sugiere caminos que se puedan seguir para lograr aprendizajes dialógicos con los que los estudiantes afronten múltiples referentes.

En línea con lo anterior, el trabajo investigativo de Henao y Cifuentes (2016) nombrado “El estudio del territorio local en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la salida de campo” se enfoca en transformar la realidad social de las personas, haciéndolas partícipes en la transformación y cambios sociopolíticos que se gestan en el territorio local habitado. De manera fundamental, este ejercicio de investigación llama la atención principalmente sobre la necesidad de conocer, explorar y reinterpretar el territorio local en el que vivimos, desde sus condiciones físicas y sus características socio-culturales, por lo que desarrollan una estrategia de salida de campo con estudiantes del grado noveno.

Los anteriores ejercicios investigativos permiten concluir que las salidas de campo amplían el ámbito de intervención en lo social e inciden directamente en la motivación de los estudiantes para aprender mejor algunos conceptos que fundamentan las Ciencias Sociales.

En el contexto internacional hallamos investigaciones que ven en la salida de campo un recurso pedagógico para el aprendizaje de las ciencias. De Segovia España referenciamos “las salidas didácticas al entorno más próximo, visita al ayuntamiento” (Tejuca, 2015) que



argumenta la necesidad de realizar salidas didácticas al entorno próximo al centro educativo como fuente de información, documentación y recurso pedagógico, así como experiencias directas que aportan prácticas que ayudan a entender los marcos teóricos y conceptuales que se trabajan en el aula.

Por otra parte y enfatizando en el concepto de evaluación para las Ciencias Sociales Gómez, Monteagudo y López (2012) con su investigación titulada “El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimiento” pretenden realizar un análisis de los contenidos y las capacidades relacionadas con esta disciplina los cuales se demandan en los exámenes al final de la etapa de Educación Primaria. Lo que se propone es implementar en su enseñanza y aprendizaje una auténtica evaluación continua y formativa, aquella que tiene en cuenta todos los datos obtenidos a lo largo del curso completo y que presenta un fin pedagógico de ayuda a los estudiantes para aprender más y mejor.

### **1.3. Justificación**

Es valioso reconocer que el sistema educativo constantemente está sufriendo y necesita generar procesos de cambios y transformación, pero estos resultan insuficientes y aún necesitamos proponer nuevas estrategias enfocadas en problemáticas actuales. No es algo extraño contemplar, como lo dice Eduardo Punset (2011), que el sistema educativo es anacrónico, mata la creatividad y prioriza el resultado más que el proceso en sí; por esto sentimos la necesidad de profundizar en la evaluación de las Ciencias Sociales, específicamente con un enfoque en donde se evalué para aprender a través de nuestras experiencias, de la forma de resolver conflictos, de analizar realidades, de observar contextos, de comprender procesos históricos de transformación etc. Es la apuesta por la cual optamos y nuestro elemento a favor para este caso es la salida de campo, sin dejar de lado otras estrategias que refuerzan el ser de la evaluación.

A partir del rastreo de diferentes investigaciones reafirmamos la necesidad de reflexionar más a fondo sobre la evaluación ya que en nuestro contexto esta no cumple el papel que realmente debe cumplir y esto la vuelve susceptible a los debates actuales que



aparte de necesarios deben llevar a proponer más investigaciones en donde la evaluación educativa supere la práctica de medir, estandarizar, jerarquizar.

Hacemos hincapié por lo tanto en la evaluación como uno de los procesos más poderosos dentro del sistema educativo siempre y cuando se use de manera adecuada y se reconozca su potencial para promover un aprendizaje significativo y eficaz; en cualquier caso, esta no debe confundirse con un asunto aislado o final y mucho menos convertirse un instrumento de dominación como bien lo dice Santos Guerra (1996). Este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones. Por el contrario, hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa.

Así pues, con la intención de darle solución a la problemática institucional, destacamos el valor que tiene la salida de campo para las Ciencias Sociales y la necesidad de concebir una educación sin muros que permita la vinculación de la teoría con la realidad inmediata, relación de gran importancia para el conocimiento social. Esto a su vez nos hace pensar en llevar a cabo una investigación desde la salida de campo no solo como estrategia pedagógica sino como una alternativa de evaluar para el aprender, que transversalice todas las disciplinas de las Ciencias Sociales y el proceso de enseñanza y aprendizaje al que le es inherente la formación y la motivación de los estudiantes. De ahí que nuestro interés general se centre en examinar *¿Cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda?*

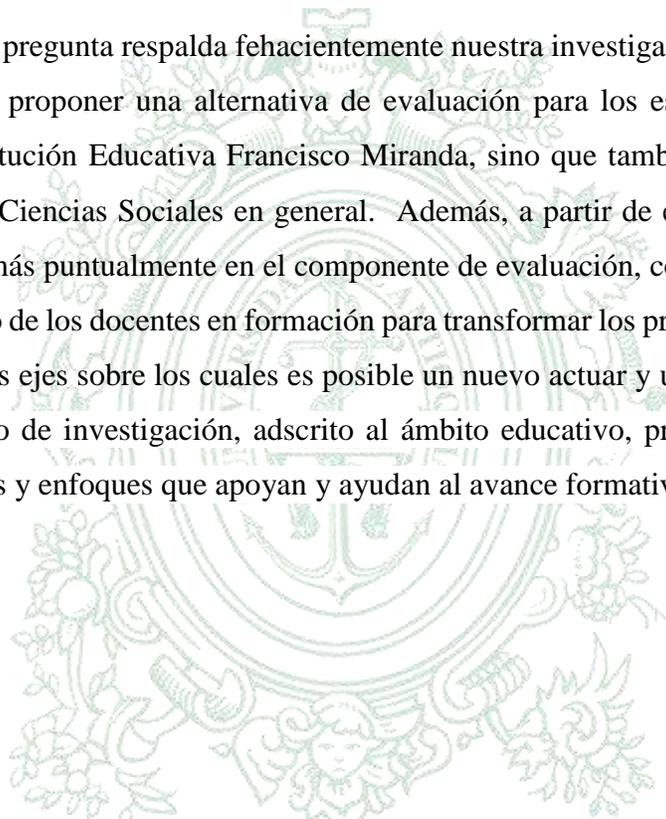
Bajo este panorama principalmente queremos aportar a la Institución Educativa Francisco Miranda un enfoque de evaluación para el aprendizaje fundamentado a partir de la salida de campo; con esto se logrará potenciar la formación de los estudiantes; acercarlos a su entorno; vincular la teoría con la práctica y poder reflexionar, analizar y dar soluciones a diferentes situaciones de orden social, político, geográfico, económico etc.

Para concretar la fundamentación de dicho enfoque es menester preguntarnos ¿cuáles son las prácticas evaluativas utilizadas dentro del área de Ciencias Sociales en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda que dan cuenta del enfoque en el que se fundamenta la evaluación?, ¿cuáles son las principales características de la



evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje que se equiparan con la salida de campo como estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales? y por último, pero no menos importante ¿qué elementos y procedimientos deben contemplarse para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje resaltando sus aportes en las Ciencias Sociales?

Esta última pregunta respalda fehacientemente nuestra investigación en la medida en que no solo busca proponer una alternativa de evaluación para los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda, sino que también busca aportar al aprendizaje de las Ciencias Sociales en general. Además, a partir de esta investigación se busca reflexionar más puntualmente en el componente de evaluación, corroborando una vez más el compromiso de los docentes en formación para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ejes sobre los cuales es posible un nuevo actuar y un nuevo pensar. Sin duda, este proyecto de investigación, adscrito al ámbito educativo, propende por mejorar estrategias, miradas y enfoques que apoyan y ayudan al avance formativo.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **Capítulo 2. Propósitos de la investigación**

### **2.1. Propósito central**

Describir cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda.

### **2.2. Propósitos específicos**

- Identificar las prácticas evaluativas utilizadas dentro del área de Ciencias Sociales en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda para ir advirtiendo el enfoque sobre el cual fundamenta la evaluación.
- Analizar las principales características de la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje que se equiparan y se corresponden con la salida de campo como estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales.
- Describir los elementos y procedimientos que deben contemplarse para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje resaltando los aportes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Capítulo 3. Marco referencial



*Imagen 2.* Espacio institucional. Tomada por: Paula Andrea Bedoya Marín (2017).

### 3.1. Prácticas evaluativas

Todo acto educativo encierra un cúmulo de situaciones que por ser de carácter integral y formativo apuntan al desarrollo de habilidades que posibiliten al estudiante su acción social. Cada paso, cada ruta y cada decisión forman un entramado que va dando origen a una estructura llamada educación, la cual une sus esfuerzos con otras estructuras de la sociedad que en red van moldeando diferentes tipos de personalidad. En este orden de ideas, cada estructura lleva a cabo ciertas prácticas que permiten el funcionamiento del sistema adjudicándose para sí la claridad, el orden y la coherencia como bases generales.

El campo educativo no es la excepción. Cada institución debe ofrecer una formación integral y para esto se vale de prácticas educativas que permiten el pleno desarrollo de las facultades humanas. Dichas prácticas, encierran en su interior varios componentes que van desde lo teórico hasta lo procedimental dando lugar a la evaluación como herramienta fundamental para desentrañar las fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y de



aprendizaje. Así pues, las prácticas evaluativas “se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios que dan cuenta del currículo en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que se conciba” (Morales, Valverde y Valverde, 2016, p. 90).

Tiana 2011, (citado por Morales et al 2016) agrega que las prácticas evaluativas no son solamente aquellas fiscalizadoras de los conocimientos disciplinares, a través de la repetición y reproducción de conocimiento, sino que, se han orientado a la significación de los saberes en el uso práctico, en la vida real de los mismos, llevando el saber sabio al saber práctico, es decir, al hecho concreto de lo real (p.88).

En complemento de lo anterior, es menester mencionar que estas prácticas tienen un vínculo indestructible con las prácticas educativas puesto que ambas están en función de mejorar y de transformar constantemente los currículos y programas de carácter formativo. Por otro lado, resultaría impensable un sistema cuyo único aval sea una presunción. ¿Dónde estaría la verdadera formación? ¿Cómo saber si algo está funcionando o si va en detrimento? ¿No es peligroso trabajar bajo supuestos?

Evidentemente, se requieren unas normas, unos criterios, una ruta a seguir, pues de lo contrario no habría un norte claro y la efectividad, la formación y la educación en general se convertiría en un libreto más.

Por un lado, estos requerimientos ayudan a mejorar la labor docente y por ende las condiciones en que los estudiantes aprenden, pues “toda práctica evaluativa incide en la formación del educando de manera directa e indirecta, y es por esto que, se requiere que los docentes la apliquen de manera consciente” (Morales, et al. 2016, p. 90). Por otro lado, estos se sirven de otras herramientas para poder acentuar en los estudiantes un conocimiento libre de presunciones y enlazado a la disciplina. Aparecen en escena entonces, las estrategias evaluativas; las técnicas e instrumentos de evaluación; los propósitos evaluativos y la retroalimentación como ejes articuladores de todo acto educativo.

### **3.1.1. Estrategias evaluativas.**

Las estrategias evaluativas son una pieza clave en la educación y sirven tanto a los docentes como a los estudiantes. Si las pensamos a la luz de las metas de la educación estas resultan ser un:

Pilar fundamental dentro del proceso pedagógico las mismas que permiten facilitar el desarrollo de habilidades, destrezas y recoger información de los conocimientos para que el docente analice los resultados tome decisiones y pueda dar soluciones a los problemas presentados en los estudiantes, de la misma manera brindarle al estudiante los conocimientos y el apoyo necesario para que pueda cumplir con todas sus actividades dentro y fuera de la institución, alcanzando satisfactoriamente sus aprendizajes (Gallardo y Viera. 2016, p. 3).

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2006), las entienden como “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” cuya definición y selección, según la Secretaría de Educación Pública de México (2013):

Es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente (p. 13).

### **3.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.**

Hablar de estrategias de evaluación implica directamente aludir al significado de lo que son las técnicas de evaluación. Frente a esto, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de Argentina (2013) se refieren a las técnicas de evaluación como "los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos"(p. 19). Desde esta perspectiva es prudente mencionar que cada técnica se acompaña de unos instrumentos que están estructurados para atender y adaptarse a las necesidades de los estudiantes y al mismo tiempo proporcionar información relevante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



Lo anterior lo podemos apoyar con la definición de Arredondo y Cañizal (2010) sobre la técnica en la que es entendida de manera fundamental como “un concepto más amplio; se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos” (p. 328).

Bajo este horizonte de comprensión podemos afirmar entonces que tanto técnicas como instrumentos son recursos o medios que facilitan el desarrollo de procesos cuando son utilizados de manera coherente y con criterios claros que para este caso son aplicados en contextos escolares para ayudar a la formación y a la producción de nuevos conocimientos.

Dentro de las técnicas encontramos técnicas la observación cuyos instrumentos varían desde un diario de clase hasta un registro anecdótico o una guía de observación; técnicas de desempeño que se acompañan de organizadores gráficos, cuadros sinópticos y preguntas de procedimiento; las técnicas para el análisis de desempeño que se sirven de un portafolio, una lista de cotejo y una rúbrica como instrumentos; por último están las técnicas de interrogatorio que se corresponden con pruebas de respuesta abierta, el debate, el ensayo y pruebas escritas.

### **3.1.3. Propósitos evaluativos.**

Es importante tener claro que la evaluación, sea cual sea el enfoque desde el que la realicemos, debe tener unos propósitos que nos servirán de guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Dichos propósitos “siempre están en función de obtener información para tomar decisiones administrativas, información para el alumno sobre su progreso, información para el profesor sobre su enseñanza, pronóstico sobre el desarrollo de los estudiantes, motivación al estudio, etc.” (López y Hinojosa, 2010, p. 19) y además:

No se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender

y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre (Casanova, 1998, p. 101).

En complemento con lo expresado por Casanova, podemos decir que, los propósitos son metas, puntos que se quieren alcanzar u obtener y es esta razón la que los convierten en la motivación, en el motor del actuar tanto de docentes como de estudiantes. Se pueden rescatar propósitos sumativos y formativos dependiendo de la concepción de evaluación que se tenga en una institución y particularmente de la que tenga el docente encargado de llevarla a cabo.

Los propósitos sumativos atienden al rendimiento de cuentas sobre los estudiantes y la institución en general mientras que los formativos buscan mejorar el aprendizaje, o bien, la enseñanza. Sin embargo, la evaluación, no debería servir a estos sino que:

[...]debería servir al propósito de ser un mecanismo que, desde una perspectiva sistémica, vigile las diferentes relaciones de coherencia entre insumos, procesos, productos, contextos y propósitos/metas en aula, a través de la dotación de “significados” pertinentes y dirigidos –a los diferentes actores implicados– en pos de su actuación para la mejora continua (Medina, 2013, p.37).

Frente a esas relaciones de coherencia, Muñoz 2009 (citado por Medina, 2013) afirma que estas se “traducen en concepciones de calidad como: eficacia, eficiencia y pertinencia-relevancia” (p.37).

#### **3.1.4. Retroalimentación.**

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. “La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro” (Ávila, 2009, p. 5).



Si partimos de esta definición, que nos parece que recoge la esencia de lo que significa retroalimentar, seguramente estaremos de acuerdo en que este proceso más que repetir datos o contenidos, permite a los estudiantes, y por qué no al docente, ingresar en una fase de desaprendizaje para generar nuevos conocimientos y para afianzar aquellos sobre los que tenía certeza.

No obstante, este proceso no es algo que se da por azar, pues hay unos criterios, que según Ávila, se deben tener en cuenta para que ésta sea constructiva:

Ha de ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Es decir, la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, se refieren a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro (2009, p. 6) .

### 3.2. Enfoques de evaluación

Dado que no encontramos referentes teóricos que definen puntualmente lo que es un enfoque de evaluación, nos aventuramos a significarlo como una perspectiva que lleva implícito un direccionamiento estratégico para alcanzar una finalidad, es decir, un enfoque de evaluación es un derrotero sobre el cual decidimos orientar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar unos propósitos de la evaluación que pueden ser sumativos y/o formativos.

Cifuentes (2011) define un enfoque como “sinónimo de perspectiva”, según ella, este concepto “[...] en ciencias sociales permite dar cuenta de diversas construcciones para ver la realidad e intervenir en ella” (p.23). Si retomamos esta breve definición, y la aplicamos a lo enunciado en el párrafo anterior, constatamos que un enfoque de evaluación, como ya lo señalamos es una perspectiva que circunscribe ciertas características construidas socialmente sobre los objetivos, metodologías y actitudes que se consuman durante el acto evaluativo.

### **3.2.1. Evaluación para el aprendizaje.**

Antes de exponer lo que encierra una concepción de la evaluación para el aprendizaje es importante mencionar que esta se aleja de la manera en que tradicionalmente se ha entendido el acto de evaluar ya que “este enfoque supone [...] la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación.” (Gallego, 2006, p.59).

Podríamos hacer un listado con las características que se le han adjudicado y con plena seguridad la asociaremos con el fin de un proceso o de un ciclo, como si fuera un acto sumativo y peor aún como si fuera el producto de las acciones emprendidas por los docentes a lo largo de un periodo escolar; bajo esta perspectiva la evaluación pasa a ser la meta a alcanzar y no el medio por el cual se llega a esta. Sin embargo, “la función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante. No se puede obviar y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Sanmartí, 2007, p.75).

Según el Ministerio de Educación de Chile (2006), el modelo de evaluación para el aprendizaje se contrasta “con la evaluación que en la práctica significa agregar procedimientos o pruebas al final de las unidades de trabajo programadas” (p.24) ya que lo que pretende no es comprobar o asignar calificaciones sino posibilitar una retroalimentación de los aprendizajes para lograr una formación integral que proporcione bases sólidas a los estudiantes para resolver problemas reales. Dicho de otra manera lo que busca la evaluación para el aprendizaje es:

Involucrar a los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación para proporcionarles información sobre cómo les está yendo y para guiar sus esfuerzos para mejorar. Una parte importante de esta información está constituida por la retroalimentación que provee el profesor o profesora a sus estudiantes; pero otra parte debe ser producto de la participación directa de los alumnos y alumnas en este proceso a través de la autoevaluación (et al).

Así pues, el Ministerio de Educación de Chile propone que:



Concebida de esta forma, la evaluación es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje, requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se esperan de ellos, ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr, involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación, proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso por paso, para mejorar su desempeño, asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño, involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación (p.24).

No se trata pues de determinar en qué grado se alcanzaron los objetivos sino de qué manera estos transforman la vida de los educandos. Es aquí donde resulta evidente que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe existir un enorme compromiso máxime cuando se quiere alcanzar una formación integral y significativa y considerando que el punto de partida, para llegar a ello y en esta medida a una evaluación para el aprendizaje, es la retroalimentación, no solo debemos aceptar sus implicaciones sino que también debemos practicar sus principios.

Retomando la propuesta chilena hallamos que dichos principios hacen alusión a una planificación efectiva cuyo centro está en el cómo aprenden los estudiantes y la actividad en el aula. Consecuentemente requiere de una destreza profesional docente que genere impacto emocional; motive a los estudiantes; promueva un compromiso con metas de aprendizaje y criterios de evaluación; estimule la autoevaluación y reconozca, en función del aprendizaje, todos los logros.

No nos detendremos en estas consideraciones puesto que en su conjunto buscan concretar un asunto que por mucho tiempo se ha complejizado y es que la evaluación no es, ni puede ser, un mecanismo de control y represión, sino que al contrario debe promover la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en los procesos formativos en consecuencia con la buena planificación por parte de los docentes.

Ahora bien, para complementar el tema que venimos desarrollando la Secretaría de Educación Pública de México, propone que “la evaluación para el aprendizaje de los alumnos



permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además, identifica los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna (2013, p.17).

Esto pone sobre la mesa el debate sobre la efectividad de pruebas y exámenes aplicados al final de un ciclo, pues lo ideal es que precisamente durante el acto educativo se tengan en cuenta los factores que impiden la aprehensión de algunos contenidos para emprender acciones que permitan mejorar considerablemente. Ya lo decía Sanmartí “desde esta concepción, el proceso de enseñanza se fundamenta en la detección de las causas de los obstáculos o dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas” (2007, p.28).

### **3.2.2. Evaluación del aprendizaje.**

En el concepto evaluación del aprendizaje, encontramos dos términos que están relacionados de manera estrecha: evaluación y aprendizaje. En la educación, “no puede concebirse hablar de ellos por separado, ya que precisamente el objeto de estudio de este tipo de evaluación es el aprendizaje” (López y Hinojosa, 2010, p.13). En este sentido, el aprendizaje, como proceso educativo, subjetivo y personal, implica la adquisición de conductas, experiencias y habilidades que permitan a los estudiantes desempeñar diferentes roles en la sociedad. El anterior enunciado, evidencia que la evaluación del aprendizaje se configura en uno de los mayores desafíos para el docente, lo que resulta lógico dado que al evaluar a sus estudiantes se valora también su capacidad pedagógica.

Pese a ser un reto, este enfoque de evaluación parece tener sus limitaciones en tanto su objetivo o finalidad general no es otro que determinar resultados durante el proceso educativo. Parafraseando a González (2001), la evaluación del aprendizaje, como caso particular de la evaluación, se puede definir de manera general como una actividad cuyo objetivo es valorar procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de guiar y regular la enseñanza contribuyendo al logro de los objetivos de formación.

Lo problemático de esto no es saber el alcance de logros sino la preponderancia que se da a estos en los estamentos que conforman la comunidad educativa: la familia, los



profesores, y los mismos estudiantes quienes, se supone, deben estar en la capacidad para atender a lo que el docente busca conocer, enfrasando la evaluación del aprendizaje como “una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno” (López y Hinojosa, 2010, p.15).

De una u otra manera, se comienza a encasillar a los estudiantes como buenos o malos y el impacto se frena en la asignación de una nota. El fin de orientar, regular y contribuir al mejoramiento de las falencias detectadas se queda en una pretensión y por consiguiente hay una proliferación de señalamientos frente al acto de aprobar o reprobar.

La evaluación del aprendizaje, bien puede asociarse o identificarse con la evaluación sumativa o final cuyo sentido responde a la reflexión, comparación y valoración de los objetivos propuestos al iniciar una actividad pedagógica de aprendizaje. En esta se piensa en qué objetivos fueron alcanzados, cuales se desarrollaron más, en cuáles hubo mejor desempeño y en cuales fue menor (García, et al, 2005).

Los autores sugieren que para que esta se pueda presentar se debe reunir información desde diversos medios y métodos que evidencien el desempeño y el alcance de los objetivos, “se utiliza para calificar a los estudiantes al acabar una unidad o para la expedición del título. Se focaliza en el aprendizaje como producto acabado, con la finalidad de verificar el logro de los objetivos del proceso educacional” (p. 41).

Por su parte Samboy (2009) afirma que la evaluación sumativa, como ha sido entendida históricamente la evaluación final:

Es aquella realizada después de un período de aprendizaje, o en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a los alumnos, padres, institución, docentes, etc. Utilizamos la evaluación sumativa o acumulativa, cuando pretendemos averiguar el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de unos objetivos previos (p.5).



Por último Coello (2001) alude al concepto de evaluación sumativa “para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.” (p.3). Según este autor el propósito de esta es tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada estudiante que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente y su función explorar en forma equivalente el aprendizaje de los contenidos incluidos, logrando en los resultados en forma individual el logro alcanzado.

### **3.3. Salida de campo como estrategia evaluativa**

Tradicionalmente y de una manera muy notoria la salida de campo ha sido y es utilizada dentro del sistema educativo como estrategia de enseñanza o como propuesta pedagógica, la cual resulta clave a la hora de abordar contenidos en particular aquellos acuñados a la geografía, la historia, la geología y las ciencias naturales. Actualmente las escuelas están en la búsqueda de una educación renovada y más significativa de manera que los procesos puedan ser cualificados, se evidencie un aprendizaje y ayuden a la socialización. En esta medida, queremos dar una conexión especial a la salida de campo con el componente evaluativo destacando su importancia en el proceso de aprendizaje significativo; claro está, sin desconocer todo el potencial que esta estrategia tiene para la enseñanza.

Entender entonces la salida de campo como posibilitadora de un aprendizaje significativo es resaltar como lo menciona López (2007) que “mejora el aprendizaje al facilitar la adquisición de habilidades y relacionar los aprendizajes con su aplicación inmediata para explicar la realidad” (p.100).

Atendiendo a lo expuesto, es pertinente exponer que, como estrategia evaluativa, la salida de campo permite recoger la esencia de la evaluación en tanto es vista como proceso continuo. Es así, como la salida de campo requiere en su mismo proceder de una metodología, de técnicas y recursos que permitan valorar los diferentes momentos del aprendizaje y observar cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos. Apoyando lo anterior Umaña (2004) nos menciona que “Las salidas de campo están en una situación privilegiada para realizar la evaluación como comprensión y mejora” (p.117).



### 3.3.1. La salida de campo como estrategia de evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Debemos entender la salida de campo como una estrategia que nos permite potenciar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa sin olvidar que dentro de estos procesos se ha de involucrar uno de los más complejos y quizá más importante para la formación: la evaluación. En el área de Ciencias Sociales, se evidencia un vacío en este ámbito dado que aún se implementan estrategias que alejan a los estudiantes de sus realidades cercanas.

Dicho esto, es impensable no contemplar la salida de campo como una forma para aprender partiendo de su accionar en la evaluación, pues según Ramírez, Gouveia y Lozada (2011):

[...] permitirá a los estudiantes lograr ciertas habilidades y destrezas entre las que destacan: Desarrollar la observación, el análisis y la síntesis; promover la autonomía del estudiante a la hora de desarrollar las actividades propuestas durante el trabajo, según el contenido dado; recolectar información, directamente en el área de trabajo... despertar inquietudes hacia el estudio de la disciplina y el desenvolvimiento de la investigación; propiciar la formación de equipos de trabajo; desarrollar en el estudiante la capacidad de presentar nuevas situaciones problemáticas en torno de un tópico... despertar en el estudiante la capacidad de resolver problemas y aplicar los conocimientos adquiridos en el aula (p.15).

Alcanzar esas habilidades y destrezas es un proceso que se va desarrollando paulatinamente máxime cuando se hace uso de estrategias que como la salida de campo permiten una retroalimentación constante transformando la evaluación en un escalón necesario para aprender.

Es por lo anterior y siguiendo los postulados de Umaña (2004), quien contempla y señala la importancia que tiene la evaluación dentro de la planeación de una salida de campo que “la evaluación deja de entenderse como un elemento final del proceso didáctico, ya que si a la función sumativa se le agrega la función diagnóstica y formativa; esta evaluación se



hace para valorar el aprendizaje, los conceptos, los procedimientos y el comportamiento que realizan los estudiantes diariamente” (p. 117).

### **3.3.2. Características de la salida de campo como estrategia evaluativa en Ciencias Sociales.**

La Salida de Campo también puede entenderse como salida pedagógica; excursión escolar, entre otras, pero más allá de su denominación, esta nos remite a un encuentro con el espacio y el conocimiento de manera directa, orientada por unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, que permite un acercamiento entre la teoría y la práctica, posibilitando una retroalimentación constante.

Frente a esto, Pulgarín (2000) sostiene que en la salida de campo, no solo hace una descripción de los fenómenos físicos, sino que, más allá de eso potencia el encuentro y la observación de aspectos, biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos, culturales y políticos, del espacio al cual se hace la salida. En complemento de ello, pensamos que esta estrategia, fomenta el aprendizaje significativo e interdisciplinario, rompiendo con la rutina y trasladando los conocimientos al mundo real siendo este el escenario donde se aplica una evaluación en la práctica.

A pesar de sus bondades, muchas veces su puesta en escena no alcanza las expectativas bien sea porque se aborda como una actividad extracurricular o bien porque no están debidamente planificadas y mucho menos cuentan con un componente tan fundamental a la hora de generar conocimientos como lo es la evaluación; así, su fracaso radica principalmente en la carencia de objetivos claros que conlleven a una tergiversación conceptual que la encasilla en una definición materialista, es decir, queda reducida a una mera excursión o un simple paseo. 1 8 0 3

Por lo anterior es importante precisar que la salida de campo, debe estar guiada bajo unos criterios didácticos y pedagógicos intencionados, con el fin de darle un direccionamiento que lleve a un aprendizaje significativo que exige el cumplimiento de unos objetivos antes, durante y después de su realización. Dichos objetivos, no solo se deben



interesar en que los estudiantes describan lo que pueden apreciar visualmente, sino en que logren establecer relaciones, encontrar problemáticas y dar soluciones.

Así, la salida de campo como estrategia evaluativa se caracteriza por el desarrollo de un proceso continuo y es por esto que se hace necesario resaltar los tres momentos claves que se deben dar en su ejecución, los cuales retomamos de Pulgarín (2000) y presentamos a continuación:

*Antes de la salida:* Se lleva cabo un diagnóstico sobre los conocimientos previos, una aproximación conceptual sobre el tema o el problema a trabajar, aquí se define la ruta y programa seguir, se reconoce el lugar, se reformulan las recomendaciones y aspectos a considerar.

*Durante la salida:* Se enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido, desde la observación y el análisis, se realizan puntuaciones necesarias, en general se obtiene la información requerida para lograr los objetivos previstos. Se desarrolla actividades diseñadas con una intención. Se plantean preguntas que surjan de lo observado y analizado.

*Después de la salida:* Al regresar de esta se evalúan los logros a partir de la presentación, de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente (p. 13).

Para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje debemos de tener presente que no estamos evaluando la memorización de datos, sino, otro aspecto más complejo y es la capacidad de relación, interpretación, reflexión, búsqueda y solución de situaciones problemáticas, convirtiendo esta estrategia en “un proceso de aprendizaje colaborativo y dinámico, donde la *indagación* ocupa un papel fundamental” (Pulgarín, 1998, p.3) y por supuesto, debe ir acompañada de posibles respuestas. En complemento, se deben considerar unos aspectos claves a tener en cuenta a la hora de diseñar la salida de campo con intención evaluativa que atienden a los objetivos que se pretenden alcanzar y que se puedan cumplir, a las necesidades y características de los estudiantes, a la contextualización y particularidades del lugar a visitar, a los medios, recursos y materiales que se dispone y a los resultados que se quieren obtener.

## Capítulo 4. Diseño Metodológico



*Imagen 3. Aula 214 Francisco Miranda. Tomada por Paula Andrea Bedoya. (2017).*

### 4.1. Enfoque y tipo de estudio

Este trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo porque pretende describir un tema de interés para comprenderlo desde la realidad y así posibilitar la interpretación de datos en un estado natural, involucrando tanto la reflexión del investigador como las observaciones que los participantes dicen o expresan. Al respecto Galeano (2004) nos dice que las investigaciones de corte cualitativo se interesan por estudiar las “realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales.” (p. 18)

En correspondencia con el paradigma en mención consideramos pertinente enmarcar nuestro trabajo investigativo dentro del enfoque hermenéutico, ya que nos permite comprender y a la vez interpretar las experiencias que atraviesan los jóvenes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda referente a la evaluación, resaltando



la importancia que para nosotras tienen las prácticas evaluativas de los docentes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para reforzar esta idea, Cifuentes (2011) nos dice que el enfoque Hermenéutico:

Busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión del mundo simbólico, de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto... No se puede conocer desde afuera, desde la neutralidad, no se puede comprender algo de lo que no se ha participado (p.30).

Nos permitiremos utilizar el estudio de caso como método dada nuestra intención de analizar los beneficios, ventajas y desventajas que tiene la aplicación de la salida de campo como una estrategia de evaluación para el aprendizaje. Así mismo, el estudio de caso, devela situaciones particulares que ayudan a comprender en un periodo corto de tiempo la problemática que deseamos intervenir. Yin 1989 (Citado por Martínez 2006) complementa el argumento para su elección cuando considera el estudio de caso como un método apropiado ya que tiene unos rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y  
Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (p. 174).

#### **4.2. Participantes y criterios de selección**

En esta investigación intervinieron el docente de Ciencias Sociales y diez estudiantes del grado séptimo cuatro de la Institución Educativa Francisco Miranda, ubicada en la comuna 4, Aranjuez, en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, específicamente en el barrio Miranda

Los participantes fueron escogidos en primer lugar porque forman parte de un grupo con el que se realizó la práctica pedagógica y en segundo lugar porque consideramos pertinente comenzar a implementar nuevas estrategias evaluativas con estudiantes que están



incursionando en básica secundaria y que requieren de una motivación especial para emprender procesos de aprendizaje significativos en el área de Ciencias Sociales. En cuanto al docente fue seleccionado dado que es la persona encargada de los procesos educativos relacionados con el área en mención.

### **4.3. Estrategias para la recolección de la información**

Como técnicas para obtener la información encontramos útiles la observación, que nos permite visualizar el fenómeno en su contexto particular y la entrevista semiestructurada que emplearemos para obtener respuestas argumentadas y bien desarrolladas por parte de los estudiantes y del docente del área de Ciencias Sociales. Los instrumentos a tener en cuenta serán, por consiguiente, registros de observación, notas de campo, guiones de entrevista, y guiones para la salida de campo.

#### **4.3.1. La observación participante.**

Se puede definir como una “técnica de investigación que se orienta a la vida cotidiana de los grupos humanos con objeto de describir, explicar y comprender las formas de vida y los significados étnicos y culturales” (Zayas y López, 2004, p. 441). De acuerdo a esto, resaltamos que particularmente esta técnica nos permite una interacción con el contexto que queremos intervenir con la aplicación de una estrategia de evaluación para el aprendizaje ya que se orienta a los grupos, comunidades y organizaciones sociales implicando una inmersión en sus realidades.

Además de esto la observación nos brinda la posibilidad de captar detalles; determinar las maneras en que los estudiantes reaccionan frente a las diversas metodologías utilizadas en el área de Ciencias Sociales tanto para enseñar como para evaluar y de igual manera ayuda a revelar las inconsistencias entre lo que se quiere lograr con los métodos que se aplican para ello.



#### **4.3.2. La entrevista semiestructurada.**

Siendo una de las técnicas más utilizadas en la investigación por su funcionalidad a la hora de recolectar información acerca de un problema en el diálogo directo entre dos o más personas, la entrevista, debe cumplir con unos objetivos de acuerdo a la intención del investigador. Canales (2006), citado por Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, al fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163).

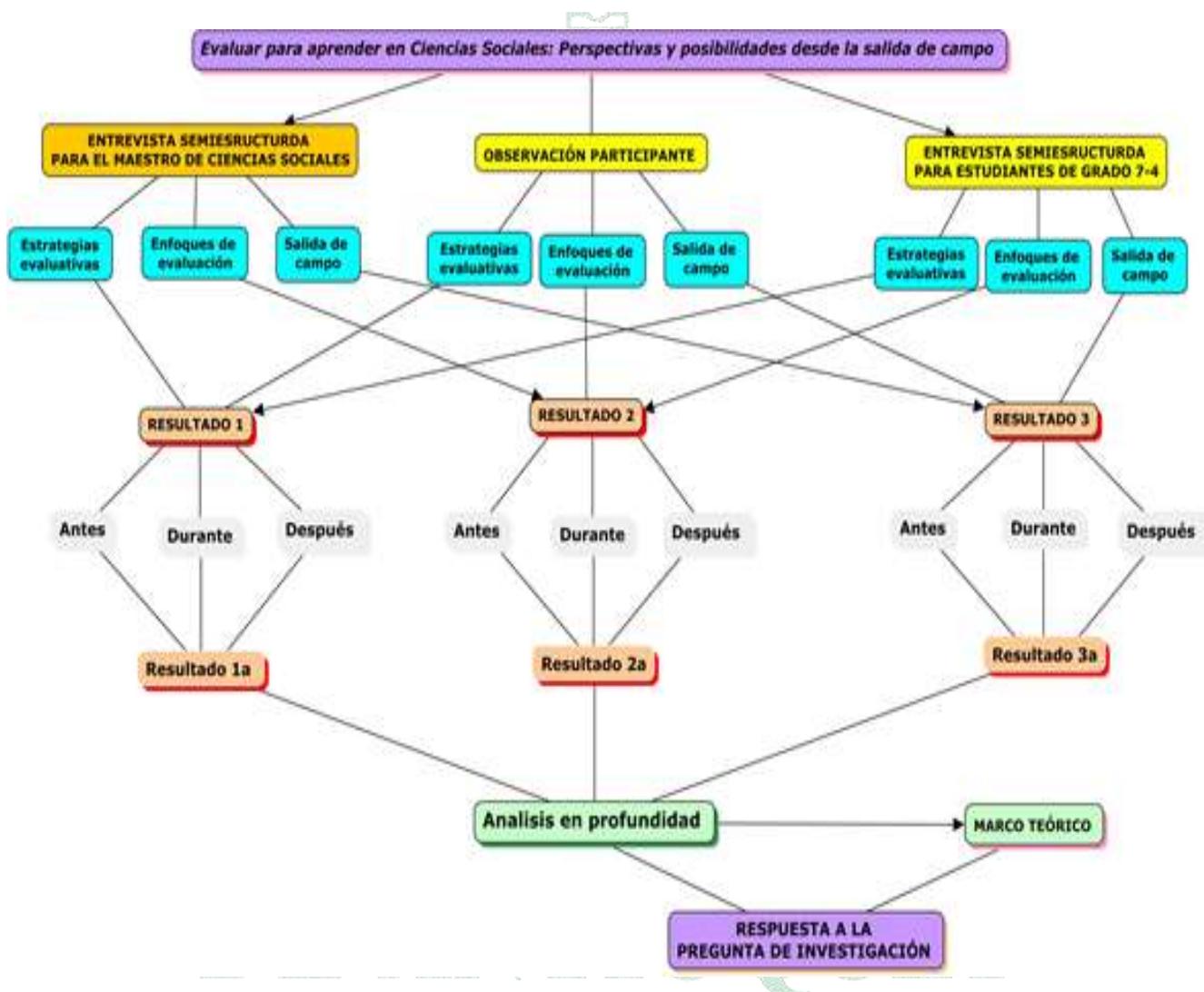
Se pueden diferenciar tres tipos de entrevista si se parte de su clasificación más usual pero, para nuestros intereses, nos centraremos en la entrevista semiestructurada ya que ofrece un mayor grado de flexibilidad y por ende más efusividad en la expresión de puntos de vista. Este tipo de entrevista parte “de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, et al, p.163).

#### **4.4. Procedimiento de análisis**

La figura que se presenta a continuación, muestra el procedimiento para el análisis de la información en el que se tiene en cuenta una triangulación entre instrumentos y en el tiempo. A partir del cruce dialectico de la información, tanto de las entrevistas como de la observación y la salida de campo, se obtienen unos resultados que son los que se confrontan con las diferentes posturas de los autores en relación a las categorías planteadas en el trabajo de investigación.

1 8 0 3

Así mismo se plantean unos resultados antes, durante y después que dan cuenta de los cambios en las concepciones del docente y los estudiantes con la aplicación del enfoque de la evaluación para el aprendizaje a través de la salida de campo. Todo lo anterior permitió dar respuesta a las preguntas específicas y por ende ayudo a esclarecer el propósito general.



1 8 0 3

Figura 1. Triangulación de la información. Fuente: Construcción propia. Paula Andrea Bedoya.





cualitativa hacer uso de diversas fuentes para recolectar información, hay unos requisitos para poder dar cuenta de los resultados de la investigación integrando todo el trabajo de campo.

1. Triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo por estamentos. Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases.
2. Integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.
3. Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos “resultados de la investigación”.

Dado que nuestro trabajo busca aportar al sistema de evaluación institucional tenemos un especial interés por observar cómo evolucionan los procesos con la aplicación de la estrategia de la salida de campo, adelantando que en nuestro diseño metodológico incluiremos una triangulación en el tiempo con la intención de hacer un análisis comparativo entre el antes, el durante y después del proyecto. Dicha triangulación consiste en “la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (Okuda y Gómez, 2005, p. 121). Estos mismos autores señalan que “para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la **observación** o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que estos sean equiparables” (p.121).

Partiremos pues de estos planteamientos para poder describir de qué manera la salida de campo, utilizada no como estrategia didáctica sino como estrategia de evaluación, posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda.



#### **4.5. Criterios de credibilidad**

Los instrumentos diseñados y posteriormente llevados a la práctica se hicieron con el objetivo de otorgarle credibilidad al trabajo investigativo. Las entrevistas semiestructuradas para el docente se sometieron a una prueba piloto que se aplicó a dos docentes en ejercicio de otras instituciones. De igual manera, la de los estudiantes se sometió a una valoración por terceros. Esto nos sirvió para determinar cuán pertinente eran las preguntas para dar cuenta de las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías.

#### **4.6. Compromiso ético**

En calidad de maestras en formación, en el desarrollo de nuestro trabajo de grado:

- Se respetará la voluntariedad de las personas respecto a su participación o no en la investigación. Asimismo, los derechos de autor
- Se asegura la privacidad en la información suministrada por los diferentes actores, de los quienes se requieran datos u opiniones.
- Se informará a las personas participantes en el estudio sobre los resultados obtenidos, no solo al final de su elaboración, sino continuamente y en etapas parciales de su realización y desarrollo.
- Se evidenciara un trato ético desde la misma formulación del problema, por ello en el sentido contextual de este, se cuenta con la participación de múltiples actores incidentes en el ambiente educativo (estudiantes, docentes y directivos).

Además, nos hacemos responsables de la información obtenida por medio de las entrevistas, la observación y la salida de campo. Adelantamos que su uso es netamente académico y que la identidad así como la información proporcionada por los estudiantes y el docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Francisco Miranda será protegida dando un trato riguroso y confidencial. (Ver anexo 1).

## Capítulo 5. Hallazgos y discusión



Imagen 5. Simulacro Francisco Miranda. Recuperada de <http://www.franciscomiranda.edu.co/fotos.php?&idmenutipo=2392&tag=>

Siendo la escuela una institución garante de una buena educación y de la formación integral de los estudiantes que a ella se adscriben resulta apremiante enfatizar en la diversidad de métodos, metodologías, técnicas e instrumentos que para lograr su finalidad son utilizados por los docentes. Este apartado buscará hacer explícito los hallazgos obtenidos, resultado de las entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 estudiantes del grado séptimo y al docente encargado de dicha asignatura, también a través del diseño y planeación de una estrategia evaluativa que en este caso enfocamos en la salida de campo para la aplicación del enfoque de evaluación para el aprendizaje, así mismo, se tendrán en cuenta las notas de campo durante la observación del trabajo en el aula y la observación antes, durante y después de la salida de campo, para compararlo con lo que diferentes autores han escrito y reflexionado sobre esto en particular.



### 5.1. Prácticas evaluativas: entre lo que se dice y lo que se hace

Antes de comenzar a analizar los encuentros y desencuentros frente a las prácticas evaluativas entre docentes, estudiantes y los autores referenciados, es preciso recordar que todo acto que se lleve a cabo con la finalidad de generar un impacto en el otro, debe acompañarse de procesos subyacentes para poder encaminar de la manera más adecuada a los estudiantes. Estos procesos atienden al componente evaluativo que es el que se encarga de hallar fortalezas y debilidades de manera que estas se puedan mejorar o potenciar en el proceso. Una vez hecha esta claridad, podemos afirmar entonces que las prácticas evaluativas inciden en la aprehensión de los contenidos disciplinares, actitudinales y procedimentales. Atendiendo a lo mencionado, las precisiones que vienen a continuación buscan dar respuesta a la pregunta por las prácticas evaluativas utilizadas por el docente de Ciencias Sociales en la institución educativa Francisco Miranda. Veamos.

A la hora de hablar de prácticas evaluativas los estudiantes hacen referencia a las actividades desarrolladas en el aula para comprobar lo aprendido. El estudiante (E1)<sup>1</sup> por ejemplo, asegura que “en Ciencias Sociales la evaluación es por medio de examen bimestral, en conversación con el profesor, y desafíos por equipos”, por su parte E7 piensa que en el área las prácticas para evaluar no se agotan, al contrario sugiere que son variadas entre tanto abre posibilidades “primero en los exámenes de final de periodo, segundo por medio de las actividades que [deben] de realizar en el módulo y explicárselas al profesor, tercero en los juegos en la computadora, y también el profesor mira la participación en clase, y el buen comportamiento”. Las anteriores acotaciones, se complementan con las de otros estudiantes que dentro de esta categoría enumeran la “participación durante las películas” (E9), “ubicación de los países” (E2), la memorización (E4) y el “trabajo en equipo” (E6).

Por su parte el docente encargado del área de Ciencias Sociales indica que las prácticas evaluativas dan soporte a la educación ya que las mismas posibilitan determinar el alcance de los logros propuestos y mejorar las debilidades. Él concibe la evaluación como un “mecanismo de profundización en el aprendizaje, [que] lo que tiene que permitir es que el aprendizaje mejore y no tratar de medir que tanto ha aprendido el muchacho”, en este sentido,

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante los estudiantes serán relacionados con un código, se nombrarán sucesivamente E1, E2 hasta E10.



considera importante “evaluar lo procedimental, lo actitudinal y lo conceptual, ya que esta es una forma de poder ver una interiorización significativa de los contenidos abordados”.

Desde esta significación de evaluación, el docente dentro de sus prácticas evaluativas da cuenta de la retroalimentación y así mismo considera que es preciso “incluir dentro de la evaluación [...] las competencias interpretativas y propositivas pero tratando de enfocar todo a que el niño sea capaz de construir una conciencia crítica en torno al tiempo, al espacio, a la construcción de las subjetividades como individualidades pero también como colectivas, tratar de entender que es un cuerpo social pero también enfocando eso con el hecho mismo de que él sea capaz de relativizar la historia, de que se dé cuenta de que el momento en el que vivimos no tiene ningún tipo de verdades absolutas”.

Igualmente, esboza el uso de “actividades grupales e individuales inmersas en un módulo”; el componente audiovisual auspiciado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una de las “estrategias que medio ha servido un poquito”; las pruebas orales y escritas y la revisión de los cuadernos.

Las concepciones del docente y los estudiantes en relación a las prácticas evaluativas son muy cercanas, pues ambos estamentos parten de la enumeración de actividades, estrategias, técnicas e instrumentos como fuentes que evidencian el avance de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, resaltan el uso de las anteriores como parte fundamental para la formación suponiendo una manera de evaluar y una forma de saber que se logra y que no. Estas aserciones no están muy lejanas de lo que exponen Morales, Valverde y Valverde (2016) sobre las prácticas evaluativas ya que estos dicen que las mismas “se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios que dan cuenta del currículo en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que se conciba” (p. 90). Lo anterior demuestra la existencia de un consenso entre lo que son y cuáles son las prácticas que se llevan a cabo en la Institución Educativa Francisco Miranda para el área de Ciencias Sociales en el grado séptimo.

Por otro lado, se abre una brecha entre lo que es y lo que debería ser la evaluación, pues si bien es cierto que esta se lleva a cabo a través de todos los elementos mencionados por estudiantes y docente, sigue siendo un ideal la finalidad de la misma, entre tanto los



estudiantes siguen cayendo en el juego de la memoria y la sobrevaloración de la nota, donde lo cuantitativo tiene un peso importante a la hora de valorar el proceso formativo.

Esa doble connotación entre lo que es y lo que puede ser, radica efectivamente en la falta de motivación e implementación de otras estrategias que lleven al estudiante a reconocerse como sujeto crítico y capacitado para transponer un conocimiento científico a uno contextualizado; estrategias que no se encapsulen solo en verificar cuánto aprenden, cuánto saben, cuánto conocen los estudiantes, sino que bordeen la puesta en prácticas de los mismos. Esa misma situación en torno a la evaluación y a las prácticas que en su interior se generan, permite establecer una disparidad con lo que Tiana (2011) sugiere ya que al verse la evaluación como agente fiscalizador y calificador de contenidos disciplinares no trasciende de una contemplación tradicional del concepto.

Siguiendo con los planteamientos de la autora, las prácticas evaluativas se orientan hacia la transposición de conocimientos de la escuela a la realidad, cosa que en los estudiantes no es clara cuando en su experiencia se habla de un aprendizaje para el momento y para ganar los exámenes haciendo un uso de la memoria.

Lo mencionado por tanto, tiene varias implicaciones. En primer lugar, en la escuela se deben tener objetivos y criterios de formación clara para que los estudiantes sepan qué es lo que van a aprender y de qué manera, esto con el fin de generar en los estudiantes conciencia sobre su proceso. Casanova (1998) nos dice que estos objetivos o propósitos “no se limitan ya a comprobar lo aprendido [...]” (p.101) sino que deben generar en los estudiantes mayores aportaciones. En el caso del docente entrevistado, su finalidad es “que la evaluación sirva como un principio de retroalimentación, para mejorar el mismo proceso de enseñanza, [y también] poder ver en los estudiantes el grado de interiorización del conocimiento, con el propósito de saber cómo proceder y cómo seguir avanzando”. Esta postura del docente evidencia claramente lo propuesto por Casanova. No pasa lo mismo con los estudiantes quienes difieren entre ellos mismos sobre el propósito de la evaluación.

Mientras el E3, piensa que el propósito que encierra la evaluación es “sacar un buen desempeño, a partir de la explicación del profesor y también de [su] estudio individual, el E5 afirma que la meta es valorar lo que [ha] aprendido de las clases que [...] dan los profesores;



los demás parecen estar de acuerdo en que los propósitos no son otros que comprobar y calificar. Lo anterior lo constatan expresiones como “la evaluación para mí es un examen que nos realizan para saber qué tanto aprendimos” (E1); “la evaluación es una forma de controlar que tanto aprendí, además es la manera en que puedo ganar o no una materia” (E4) y “la evaluación es la calificación para ganar una materia” (E6).

Al parecer la postura del docente está en consonancia con la de Medina (2013) en lo que concierne al propósito de la evaluación ya que los dos atienden a una mejora continua, los estudiantes muy por el contrario se inscriben en una postura de carácter sumativo donde lo que termina importando es la calificación final, la nota en sí. Ellos aprenden para el momento y para ganar el examen.

El docente también parece tener afinidad con los postulados de Ávila (2009) sobre la retroalimentación ya que la define como “un proceso de repaso [que desarrolla] en cada clase, cuando [resuelve] dudas, [puntualiza] en algún aspecto importante de la clase anterior. Esto lo [hace] con el fin de que los estudiantes no pierdan el hilo conductor de la materia y puedan ir resolviendo dudas sobre lo que no han entendido”. El autor por su parte piensa que es “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas [y] permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro” (p. 5). El fondo de ambos planteamientos, encierra la idea de mejorar, de ayudar a encontrar falencias y/o debilidades de los estudiantes para poder resolver los inconvenientes que se presenten en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Este encuentro epistemológico entre el docente y el autor referenciado muestra un enlace si se quiere superficial entre las posturas, pues si bien se asemejan por definición, en el plano de lo procedimental el quehacer del docente queda limitado a prescripciones institucionales e incluso por obstáculos del propio ambiente del aula. Mientras el piensa en fortalecer contenidos disciplinares olvida disposiciones generales para llevar a cabo una buena retroalimentación. Él repasa, aclara dudas y parte de temas tratados, pero la puesta en marcha de esta práctica de evaluación para el aprendizaje está muy lejana de sus postulados iniciales, los cuales Ávila (2009) clarifica al otorgar vital importancia a la confianza entre los agentes que participan de los procesos educativos.



Parafraseando y continuando con la idea Ávila, lo que se busca con la retroalimentación es que no sea solo el profesor quien decida hacerlo, sino que esta debe ser solicitada y deseada por los estudiantes, así mismo con esta se busca mejorar perennemente tanto la enseñanza como el aprendizaje siempre y cuando esté presente una preocupación por el otro y se torne descriptiva, oportuna y clara. Siguiendo al autor, no es repasar por repasar, es hacerlo cuando haya situaciones y actos concretos que lo requieran de modo que lo que la motive tenga una finalidad específica que la aleje de un efímero costumbrismo.

En este punto volvemos a la dicotomía entre lo que es y lo que debería ser. Una cosa es lo que se hace en el aula de clase y otra muy diferente lo que se dice o se piensa. Aunque las respuestas obtenidas en la entrevista realizada al docente enmarcan una concepción de prácticas evaluativas acertada, durante la observación, hallamos que la finalidad de las mismas carecen de argumentos que las validen como agentes de mejora, es decir, si bien el docente define unas actividades y estrategias en pro de mejorar y contribuir con el aprendizaje de los estudiantes, estas son una idealidad, primero porque el espacio y el contexto en que viven los estudiantes es complejo, situación que impide el manejo de la disciplina, desarrollo de otras estrategias de enseñanza aprendizaje y la total participación, segundo porque los objetivos de las mismas no están claros en el sentido en que se habla de tener una significación en los aprendizajes y se cae al fin en una especie de conductismo que mantiene a los estudiantes ocupados en el desarrollo de módulos grupales en los que mientras unos trabajan y piensan, los otros se limitan a copiar de muestra.

También, observamos que pese al discurso formativo, transformador y renovador que ofreció el docente respecto a la evaluación, hay circunstancias que terminan condicionando ese ideal, el mismo docente afirmó que la evaluación en la institución, “se centra de acuerdo a expedición currículo [...] entonces hay por un lado unos logros colectivos, unos procedimentales y unos actitudinales que ya están preestablecidos, uno lo único que hace es tratar de hacer lo que ustedes llamarían evaluación del aprendizaje pues, uno busca que el niño se aproxime de alguna manera a conseguir esos logros que están enmarcados dentro de unas competencias más amplias”. En complemento, vemos como estos condicionamientos también están dados por la misma disposición espacial del aula que le impide llevar a cabo diversas estrategias. Esto, sumado a grados tan numerosos sesga casi por completo el carácter



potencial de la evaluación terminando por recurrir a ella como un mecanismo de control y poder.

En segundo lugar, la evaluación debe ser producto del consenso entre estudiantes y docentes, debe ser un proceso que no le genere ningún temor al estudiante y que sirva no como modelo de represión sino como puente para mejorar continuamente. Cuando le preguntamos a los estudiantes por la forma como se sienten al ser evaluados fue muy recurrente escuchar la palabra temor. E1 dijo que se sentía: “presionado por dar la mejor respuesta”; E7 afirma sentirse “presionada porque aparte de tener que tener una buena disciplina tengo que ser una buena estudiante en todas las materias” y E10 simplemente responde “muy mal, eso no debería de existir”. Estas apreciaciones dejan ver que la evaluación no se prepara de manera deliberada con los estudiantes, sino que cada estrategia y método está determinado por terceros que bien para la institución educativa se enmarca en expedición currículo. Los estudiantes deben por tanto formar parte de la construcción del sistema de evaluación de modo que se fomente la democracia y la participación.

En tercer lugar, deben plantearse estrategias y técnicas evaluativas acordes a los contextos en los que viven los estudiantes, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje y posibilitando múltiples formas de expresión y de representación. En este sentido, para las Ciencias Sociales debe plantearse actividades que motiven a los estudiantes, que los lleven por el camino de la investigación y que los ayude a potenciar habilidades diferentes a la memorización. Lo que se pide es que las estrategias y técnicas evaluativas no sean una adaptación de otros lugares donde las condiciones de vida son diferentes a las del contexto en las que se aplican. Se pretende que los estudiantes se sientan motivados y para ello deben ver en su proceso un medio que contribuya al mejoramiento de su contexto inmediato. Las propuestas educativas deben posibilitar la socialización e integrar a todos los estamentos educativos (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) en su creación, fundamentación y posterior aplicación.

Por último, muy de la mano con el numeral anterior, tanto docentes como estudiantes deben privilegiar el uso práctico de los saberes desligándose de la repetición y reproducción de conocimiento y orientándose a la “significación de los saberes en el uso práctico, en la vida real de los mismos, llevando el saber sabio al saber práctico, es decir, al hecho concreto



de lo real” (Tiana 2011, citado por Morales et al, p.88). En la actualidad, muchos conocimientos que se llevan al aula se quedan allí encerrados porque no se les enseña a los estudiantes la manera en que pueden aplicarlos o porque simplemente los haya lejanos a sus historias particulares. Es importante que todo se sitúe en el espacio y también el tiempo, que se posibiliten miradas y nuevas búsquedas de saber que trasciendan las fronteras de la escuela como espacio físico.

Se trata de que despertemos el interés por conocer, indagar, buscar y esto solo se logra cuando hay conexión con el mundo, con las adversidades sociales, con la realidad misma. Durante la salida de campo realizada con el grado séptimo cuatro de la Institución Educativa Francisco Miranda, abordamos temas como el paisaje, el patrimonio material e inmaterial, al tiempo que abordamos procedimentalmente el sentido de la ubicación espacial y observamos cómo los estudiantes mostraban una total disposición para realizar las actividades propuestas, dado que su participación y conexión con lo trabajado en el contexto visitado (Universidad de Antioquia) fue positiva y generalizada. Dichas actividades estaban encaminadas a profundizar contenidos disciplinares desarrollados en el aula de manera que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos y reforzar aquellos en los que aún tenían debilidades; de esta manera se llevó a cabo la evaluación sin la necesidad de implementar exámenes en privilegio de la memoria u otros, que más que la fascinación por aprender genera temor y una desazón.

Las anteriores implicaciones, apuntan a un replanteamiento en las estrategias evaluativas; en las técnicas e instrumentos de evaluación; en los propósitos evaluativos y así mismo a un énfasis especial en el proceso de retroalimentación. Como mencionamos con antelación, los anteriores deben servir a la educación como un puente para mejorar y no para controlar y menos homogeneizar.



## 5.2. ¿Evaluar para cualificar o para cuantificar?

Con el devenir del tiempo y los cambios estructurales que esto supone para la sociedad han ido emergiendo diversas formas de estudiar, analizar y comprender la realidad social, política, económica, cultural y educativa. Esas formas o miradas presentan diferencias consustanciales que, para el caso que nos ocupa, el educativo y especialmente el componente evaluativo, se enmarcan en dos perspectivas: la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. En este sentido, nos detendremos en algunos aspectos que profundizan en la pregunta por las características de dichas perspectivas y su correspondencia con la salida de campo como estrategia evaluativas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y que permiten evidenciar la dicotomía entre lo que es y debería ser la evaluación, aspecto mencionado con antelación y que devela como en la práctica la evaluación sigue privilegiando modelos tradicionales en agravio de otros que facultan diversas formas de expresión y participación.

Así pues, al contrastar los perfiles con los que se evalúa en la institución educativa Francisco Miranda, podemos determinar ciertas concesiones otorgadas por las dinámicas evaluativas a la hegemonía de la memoria, como bien lo demuestran las consideraciones de los estudiantes entrevistados. Al preguntarles por la evaluación muchos la representan como mecanismo de control que no solo mide el conocimiento sino también la conducta. E4 expone por ejemplo su inconformidad y por ende la complejidad de la evaluación en tanto afirma que es “difícil, porque no todo lo [sabe] de memoria y hay cosas que se [le] olvidan o no [entiende]”, E9 complementa este supuesto cuando sostiene que “no todo lo puede aprender de memoria [porque] son muchas materias”; por su parte E8 piensa que la evaluación “debería ser por medio de otras actividades diferentes a tener que aprender todo de memoria”.

De lo anterior, resulta evidente que el enfoque de evaluación en el que se inscribe la institución atiende más a una verificación y constatación de aprendizajes, no a una retroalimentación que lleve a un aprendizaje significativo en el marco de una concepción de evaluación para el aprendizaje; su orientación hacia la memorización termina por soterrar su verdadero sentido. Si a esto le sumamos que no solo están en juego los conocimientos sino también la disciplina, podemos aseverar que los modelos evaluativos caen en una suerte de conductismo donde el comportamiento deviene en un factor calificativo.



Frente a esta cuestión, E2 asegura que “cuando [les] evalúan disciplina muchas veces [les rebajan] en la nota” y E7 dice sentirse “muy presionada porque aparte de tener que tener una buena disciplina [tiene] que ser una buena estudiante en todas las materias”. Lo expresado por los estudiantes, deja ver la apatía y desmotivación que se forja en el aula por la primacía de los intereses particulares y por satisfacer prescripciones ajenas a sus necesidades, esto partiendo de que ellos no participan de la construcción de su sistema de evaluación y por tanto se tienen que adaptar a la homogeneización impuesta por terceros.

Sin embargo, otro es el panorama que aflora desde las contribuciones del docente del área de Ciencias Sociales. Él, piensa que la evaluación es un instrumento que posibilita reconstruir el aprendizaje desde una retroalimentación y un diálogo directo con los estudiantes. Defiende incansablemente que la intencionalidad de toda evaluación debe atender al “grado de interiorización del conocimiento, con el propósito de saber cómo proceder y cómo seguir avanzando”. Desde este planteamiento, observamos como las formas de entender la evaluación de los estudiantes, dista de la que tiene el docente pues este, habla desde un enfoque que atiende a evaluar para aprender mientras que los estudiantes creen que lo que se evalúa es el aprendizaje y no la puesta en práctica del mismo.

Ambos estamentos, parecen tener claridad con lo que plantean los autores en relación a los dos enfoques. Al aludir a la memoria y la disciplina como fuentes primarias para valorar los conocimientos, la perspectiva en que se enmarcan los estudiantes se acerca a un tradicionalismo y en esta medida se asemeja con lo que propone García (2005) cuando afirma que la evaluación del aprendizaje “se focaliza en el aprendizaje como producto acabado, con la finalidad de verificar el logro de los objetivos del proceso educacional”. Si bien, la memoria no aparece como categoría principal en sus postulados, las entrevistas a los estudiantes dejan ver como la evaluación termina siendo un acto sumativo y de aprobación mediante la memorización de contenidos. Ahora bien, ¿esto realmente supone un aprendizaje?

La postura del docente en cambio está muy en consonancia con las propuestas del ministerio de educación de Chile en tanto que ambos tienen en consideración la participación de los estudiantes en sus procesos. Dichas propuestas refieren que la “evaluación para el aprendizaje busca primordialmente involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación



para proporcionarles información sobre cómo les está yendo y para guiar sus esfuerzos para mejorar” cosa que retoma también el docente cuando alude a la retroalimentación y al diálogo con sus estudiantes para fortalecer todos los procesos formativos incluyendo la evaluación.

Además de esto, los estudiantes definen la evaluación como una forma de controlar lo que se aprende (E4), como una calificación (E6) y como un resultado que dice si se ganó o se perdió una materia (E9). Lo anterior no está muy lejano de lo que González (2001) plantea al definir la evaluación del aprendizaje como una “actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes”. En la misma línea, esa definición por parte de los estudiantes se yuxtapone con los postulados generales de la evaluación sumativa ya que está, desde Samboy (2009) apunta al propósito de “calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación [y] averiguar el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad [...] de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades”.

La connotación sumativa, calificadora y conductista que desde los planteamientos de los estudiantes se le adjunta a la evaluación, pone de relieve un asunto que López y Hinojosa (2010) plantean acerca de la evaluación del aprendizaje y es que esta como fuente primordial para detectar el progreso y los avances de los estudiantes termina siendo una etapa más del proceso de enseñanza-aprendizaje que desvirtúa todas las probabilidades de llevar a cabo una verdadera formación y, adúltera, si se quiere, su quintaesencia.

A pesar que estudiantes y docente discrepan en lo que al plano metodológico de la evaluación se refiere, esto es, en cuanto a su aplicación, coinciden en la conceptualización que diferencia ambos enfoques, pues les resulta claro que la evaluación del aprendizaje mide y califica mientras que la evaluación para el aprendizaje retroalimenta y cualifica. De idéntico modo, resumen la evaluación como mecanismo que sirve para controlar y/o para mejorar los procesos educativos. Evidentemente, desde la teoría resulta sencillo definir concepciones, prácticas y enfoques; aunque en otro sentido, desde la práctica existan equivocaciones. A continuación, ampliamos más esta idea dado que resulta imprescindible mostrar la importancia de la coherencia entre los modelos educativos y evaluativos que como docentes elegimos, así mismo la congruencia entre lo que se dice y se hace.



En el marco dicha precisión, resulta oportuno traer a colación algunas situaciones que ilustran la paradoja existente entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. Para tal efecto retomaremos las palabras del docente entrevistado sobre el enfoque evaluativo preponderante en su accionar. Él, explícita una mirada de la evaluación más cualitativa, más incluyente y por ende más significativa. En sus palabras considera la evaluación como “un insumo de autogestión, autodeterminación y mejoría” y añade que para esta ser formativa y generar aprendizajes verdaderamente valiosos es necesario “retroalimentar” puesto que es lo que da la posibilidad de saber “en que se está fallando”; desde esta perspectiva, sugiere que en la evaluación para el aprendizaje también se evalúa el actuar del docente en tanto que evaluar el aprendizaje “es una cosa más sesgada, más heterónoma, [donde] se está por fuera y solo se evalúa el proceso del niño”.

Así las cosas, su visión no se aleja de los planteamientos del Ministerio de educación de Chile que considera que la evaluación “como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje, requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se esperan de ellos”. De igual manera, considera, que proporciona una “retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso por paso, para mejorar su desempeño e involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación” (p.24). Indudablemente hay afinidad, primero en cuanto al conocimiento de los logros por parte del estamento estudiantil sugiriendo una inclusión en los procesos evaluativos y segundo en cuanto a la retroalimentación como proceso que ayuda a mejorar la educación.

La anterior afinidad parece enmascarar un asunto más estructural y es el que tiene que ver con la aplicabilidad de dichos preceptos. Si bien es cierto que el enfoque defendido por el docente no es otro que el que le apuesta a evaluar para aprender, también es cierto que hay una incongruencia con la forma en que lleva a cabo la evaluación en el área de Ciencias Sociales. Por una parte, durante la observación participante en el aula, constatamos el uso de juegos de memoria donde los estudiantes debían saber la ubicación exacta de los países. Por otra parte, el mismo discurso sostenido en la entrevista refrenda un enfoque más cuantitativo dejando en entredicho esa finalidad formadora, integral e inclusiva. Hallamos una marcada incoherencia entre lo que dice y hace dado que el mismo acepta un cansancio determinado



por la apatía de los padres hacia los procesos de los estudiantes, también reconoce que hay un ideal en lo que concierne a la evaluación para el aprendizaje dado que “los niños llegan con hambre al colegio y no les importa nada”. Estas últimas son situaciones que escapan a sus posibilidades pero que de una u otra manera no determinan contundentemente la no permanencia en dicho enfoque, son agravantes que pueden tener solución siempre y cuando haya claridades metodológicas y conceptuales.

A lo dicho, puede sumarse el tipo de evaluación que utiliza el docente que a nuestro parecer está más en línea con el carácter sumativo de la misma. Al respecto, Coello (2001) asegura que esta sirve a los propósitos de medir y juzgar el aprendizaje “con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, y determinar promociones”, cosa que se logra con los mecanismos utilizados por el docente y de los cuales hay una detallada descripción para lo que nos permitiremos plasmar tal cual sus palabras:

1. “El primer mecanismo de evaluación que se utiliza aquí es el examen, hay uno que es abierto y otro que es estandarizado. Uno donde se hace diálogo abierto con el niño y por tanto se hacen exámenes tipo oral donde yo le pregunto sobre ciertas cuestiones que vimos y los intereses que le puede producir uno a él. El estandarizado donde es el mismo rasero para todos, es tipo ICFES. Hay pues de estructuración más abierta y otros de una más cerrada.
2. También se utiliza el principio de observación, observar el desenvolvimiento de los niños a partir de los indicadores de logro, entonces otro instrumento sería la escala valorativa que da el SIE (Sistema institucional de evaluación), que está previo a todo.
3. Se utiliza una actividad de seguimiento de los niños a partir de lo que llevan en los cuadernos.
4. Se ha tenido también en cuenta pues dentro de la evaluación el desenvolvimiento del niño en clase, lo que el niño aporta, la participación, las preguntas que hacen. Pero aquí la evaluación se centra de acuerdo a expedición currículo que fue lo que asumí el colegio, entonces hay por un lado unos logros colectivos, unos procedimentales y unos actitudinales, que ya están preestablecidos, uno lo único que hace es tratar de



hacer lo que ustedes llamarían evaluación del aprendizaje pues, uno busca que el niño se aproxime de alguna manera a conseguir esos logros que están enmarcados dentro de unas competencias más amplias

No cabe duda de la disparidad y discordancia en la implementación de ambos enfoques, al parecer se usan de forma casi indiscriminada e indiferente. No hay precisiones que conlleven a establecer que hay al menos un atisbo de coherencia en lo que se habla en teoría y lo que se hace en la práctica. Los niveles de congruencia entre el enfoque asumido y los métodos utilizados están en una zona divergente (por un lado está el ideal cualitativo y por el otro una realidad sumativa) y la claridad conceptual que irradia el docente queda solapada en el discurso ya que esta no queda expuesta ni en su proceder ni en la percepción de los estudiantes, clarificando que al inicio del análisis la mayoría coincidían en un tradicionalismo asociado a la memoria y un conductismo enfrascado en el componente disciplinario.

Dejando ya de lado el análisis comparativo, nos parece importante referenciar una categoría que emergió durante el desarrollo de la entrevista al docente quien de manera recurrente la utilizaba para referirse a una evaluación enfocada a la construcción de una conciencia crítica. Esta alude directamente a la evaluación formativa. En este sentido nos parece pertinente resaltar que esta aparece como concepto asociado con la evaluación para el aprendizaje. De manera general, esta alude, al mejoramiento del proceso de enseñanza y por tanto del aprendizaje rescatando aquellos conocimientos que resultaron ser significativos para los estudiantes. Tanto la evaluación formativa como la evaluación para el aprendizaje, remiten a la retroalimentación y en fin último posibilitan al estudiante ser parte activa de sus procesos. Al mismo tiempo posibilitan la construcción de saber a la par que se van reconociendo los logros y las dificultades educativas. García (et al, 2005), puntualizan que específicamente la evaluación formativa:

Se utiliza con fines de retroinformación que puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la enseñanza impartida. La evaluación formativa es un buen sistema de aprendizaje. Permite identificar los errores en el proceso, ajustándolo y orientándolo. Las características de esta clase de evaluación son, en primer lugar, que se debe



realizar mientras dura el proceso para que la mejora pueda incidir en él; en segundo lugar, que debe detectar los aprendizajes adquiridos y también las lagunas; y, finalmente, que debe proporcionar un feed-back tanto al estudiante como al profesor. En este tipo de evaluación favorece la “práctica distribuida” del aprendizaje frente a la tradicional “práctica masiva” (p.41).

En consonancia con García (et al) Coello (2001) asevera que se habla de evaluación formativa cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos. En este sentido, este tipo de evaluación favorece la toma de decisiones respecto de las alternativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto cumple la función de dosificar el ritmo de aprendizaje y retroalimentarlo a la vez que enfatiza en los contenidos considerados como más valiosos para informar a cada estudiante acerca de sus logros. Se hace a través de pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño, interrogatorio, etc. (Coello, 2001).

Si realizáramos un ejercicio de contraste entre la evaluación para el aprendizaje y la evaluación formativa seguramente concluiremos en que ambas buscan fehacientemente una mejora de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, así mismo, ambas parten del principio de retroalimentación y se enfocan en el estudiante como agente capacitado para resolver los inconvenientes que se despliegan en el camino; por tal razón, no la contemplamos en nuestro marco referencial. Desde este punto podríamos advertir la total correspondencia de la salida de campo con los planteamientos del enfoque chileno de evaluar para aprender entre tanto se configura en momentos claves que abren paso a la reflexión, el análisis, la interpretación y la retroalimentación como procesos que apuntan a una educación más crítica, más transversal, más contextualizada y por ende más significativa.



### 5.3. Evaluar a partir de la salida de campo

En los procesos educativos es muy común el uso de estrategias, recursos y herramientas que apoyen el trabajo didáctico y pedagógico con el objetivo de alcanzar los fines de la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo así la evaluación en uno de los componentes más importantes en ambos procesos. En este apartado nos centraremos en diferenciar los elementos y procedimientos que deben formar parte de la salida de campo para que esta opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje en atención a nuestra tercera pregunta.

Ahora bien, en este ejercicio investigativo nuestro interés se centró en la salida de campo como estrategia evaluativa y se encaminó a la comprensión de la misma como una herramienta orientada por la vía de la evaluación para el aprendizaje. En este caso resulta ser una apuesta por aprovechar su aporte en los procesos formativos, que se inscribe en una postura que trae a colación la triada que debe primar en todo el aparato educativo “enseñanza, aprendizaje y evaluación”, la cual actúa de manera conjunta para brindar experiencias formativas fundamentadas en la concepción que según Moreno, Rodríguez y Sánchez, (2011) apunta a la “educación de aula sin muros” (p 15).

Así pues, partiendo de esta propuesta de evaluar para aprender, en la Institución Educativa Francisco Miranda a partir de la salida de campo, encontramos cómo a pesar de reconocer todos sus aportes, es una estrategia relegada bien por limitantes de carácter económico o bien por limitantes administrativos y ministeriales que proclaman la seguridad del estudiantado y que de alguna manera hacen que se prohíban o eviten. Lo expuesto es confirmado por el docente de Ciencias Sociales, quien reconoce que la salida de campo “es una gran aliada del proceso educativo [...] pero es muy difícil poder desarrollarla ya que no se cuenta con el apoyo ni económico ni administrativo”. Con semejantes obstáculos los docentes se confinan a trabajar en los módulos, propuestos por la misma Institución, los cuales no son más que un cúmulo de actividades, referidos a las temáticas que se deben desarrollar en un periodo académico.

Como circunstancia *a posteriori* se dan procesos equiparables con un aula y una educación tradicionalista y conductista en donde sigue primando, el cuaderno y la explicación



en detrimento de la reflexión y la interconexión de la teoría con la práctica, hecho que los estudiantes continuamente se cuestionan al lanzar expresiones como ¿Profe y eso para que me va a servir aprenderlo? ¿Dónde puedo ver arquitectura gótica o románica en Medellín? por citar algunos ejemplos. Son preguntas simples pero que abren una puerta a la reflexión como un llamado por parte de los estudiantes de conectar y relacionar cada conocimiento impartido con un contexto cercano para hallar en ellos una lógica y una utilidad.

Apoyadas pues en lo anterior, encontramos en la salida de campo una estrategia aliada que permite no solo enseñar y aprender sino también evaluar, ya que en contravía de los postulados del aula tradicional de controlar, exponer, homogeneizar, etc. “la salida de campo rompe la rutina habitual de las clases y traslada el aprendizaje y el conocimiento al mundo real” (López, 2007, p 100), brindando con esto un aprendizaje a partir de la experiencia, hecho intrínsecamente relacionado con la idea que los estudiantes refieren sobre la salida de campo. E9 piensa que la salida de campo es “una oportunidad [para] *conocer* otros lugares”, E5 por su parte puntualiza en que “una salida de campo es igual a una salida pedagógica que es cuando [se va a] *otro lugar* diferente al colegio para *aprender*.”. Dichas afirmaciones nos llevan a determinar que los estudiantes ven en la salida de campo una oportunidad de conocer, aprender, e incluso relacionar conocimientos pero que en la institución poco se han atrevido a realizar.

Esa oportunidad incorpora un componente fundamental a la salida de campo y es que, al acercarse al contexto, permite la aplicación del conocimiento y por ende posibilita ver el grado de apropiación de los estudiantes frente al mismo. Así las cosas, la salida de campo podría verse desde una perspectiva menos excursionista, y en donde actuaría en función de la evaluación, más aún porque encontramos en ella un valor rescatable, esto es, una planeación de manera juiciosa con unos objetivos, metodología y recursos intencionados que se proyectan por un aprendizaje significativo y con sentido en el área de ciencias sociales.

Frente a esto el docente, hace explícitas las bondades de dicha estrategia evaluativa, después de poder realizar esta propuesta con los estudiantes. Primero exalta el hecho de que “los estudiantes se conectaron con lo que se estaba trabajando, con esto mejoró su atención y disciplina”. Seguidamente puntualiza en cómo los niños y niñas “se apropiaron del conocimiento sin la necesidad de presionarlos con un examen escrito u oral” y por último



señala que la salida de campo “permite de manera situada saber si el estudiante comprende, maneja y problematiza el conocimiento, pues relacionar este con el contexto es la finalidad en sí de las Ciencias Sociales”.

En efecto para el docente la estrategia de la salida de campo es bastante interesante por cuanto ayuda a dilucidar conceptos que mediante la teoría resultan complicados. Sus planteamientos van muy de la mano con los de Moreno, Rodríguez y Sánchez (2010), ya que destacan el valor de la salida de campo como una estrategia en la cual se combinan la observación en campo, recolección de información, el registro de datos y la *contrastación del aprendizaje* que el estudiante obtiene en el aula. De igual manera, sus afirmaciones están en consonancia con Pérez y Rodríguez (2006) que proponen que “el contacto directo con el territorio, permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo, que por supuesto, permea el acto educativo [...] donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos”(p.3) y en esta medida la salida de campo acciona como complemento para el trabajo en el aula, ya que la enseñanza puede ser aplicada en el contexto a partir de la resolución de problemas alcanzando un verdadero proceso de evaluación para el aprendizaje.

Estas apreciaciones se complementan también con lo que los estudiantes lograron destacar de la salida de campo. E6 por ejemplo manifiesta “que lo que [ve] en clase lo [puede] conocer en la ciudad, así le [da] utilidad a lo [estudiado]”, E1 añade que “lo de la clase, lo [puso] en práctica por medio de la visita guiada y de las actividades que paso a paso [iba] solucionando”. Podríamos encontrar más expresiones similares en los estudiantes pero estos dos ejemplos son suficientes para ilustrar la praxis a la que nos referimos con la puesta en práctica de la teoría y la cual surge de manera más inmediata y significativa si se hace bajo una buena planeación, que se percate, claro está, de conectar los saberes con lo que observamos y problematizamos.

Relacionar pues salida de campo con evaluación, es romper con esa concepción de control, poder, y miedo que se ha gestado tradicionalmente en torno a esta última; frente a esto Umaña (2004) nos menciona la *situación privilegiada* con la que cuenta la evaluación en la salida de campo, ya que esta no se ejerce de manera autoritaria haciendo que el estudiante memorice todo, sino que se desarrolla a partir de un proceso constante de diálogo y comunicación desde el inicio hasta el final, a la cual, además de la función cuantitativa de



la nota, necesaria por demás en las instituciones educativas, se le agrega la función diagnóstica, de retroalimentación, conexión y reflexión, que nos servirá para valorar y fomentar el aprendizaje, la apropiación, la resolución de problemas, y mejorar por qué no el comportamiento de los estudiantes, aspecto que al ser recurrente y problemático en las aulas de clase, el docente rescata como punto a favor diciendo que “El problema de disciplina con el que tanto [ha] luchado lo vi resuelto en esta estrategia” y confirmado por los estudiantes cuando mencionan aspectos como E9 “Me pude concentrar más” E8 “No me distraje tanto con mis amigos [...]” y otras como E3 “No me llamaron tanto la atención” expresiones que nos dan muestra del sin número de aportes que a partir de esta estrategia podemos encontrar.

Conforme a lo expuesto, nos permitimos avalar o sugerir que los estudiantes sintieron más interés por aprender e incluso se sintieron menos angustiados y/o presionados con la palabra evaluación, como bien lo menciona E7: “durante el recorrido comprendí mucho mejor, además que desarrolle la guía de una manera que no sentí presión ya que era algo que había entendido”; E3 por ejemplo puntualiza en que “el aprendizaje fue mejor, las actividades las [realizó] a conciencia”, E8 agrega “tuve más concentración con lo que estaba realizando, se notó en un mejor entendimiento”; E2 expresa que “ni siquiera [se percató] que [lo] estaban evaluando, pero [realizó] las cosas participando de manera activa”.

Todas esas disertaciones dan cuenta de cómo la evaluación ha actuado en el imaginario de los estudiantes de manera negativa como agente patógeno que infunde cierto temor y a la vez da cuenta de lo benéfico de este enfoque en la medida en que muchos nos mencionan que “no se dieron cuenta de que los estuvieron evaluando”. Dicho esto, es menester entonces recalcar que hay una mutación en el significado de la evaluación que rompe con esa visión tradicional y la postula como una manera de aprender más y mejor, hecho verificado desde salida de campo. En las primeras entrevistas aplicadas a los estudiantes se observaron descripciones peyorativas sobre la evaluación señalando incluso las prácticas de aburridas en unos casos y atemorizantes en otros. Luego de llevar a cabo la salida de campo hay un cambio casi que generalizado sobre la evaluación que rompe el estereotipo de cuantificación y verificación para anexarse a un enfoque más abierto y más dinámico.



También, es preciso enunciar que las nociones que tienen los estudiantes y el docente sobre la salida de campo son muy similares. Los dos estamentos coinciden en que esta permite aprender de manera más práctica los diferentes contenidos e incluso problematizarlos; en este sentido, el docente advierte como la salida de campo, trabajada desde una perspectiva de evaluación para el aprendizaje, permitió “problematizar e incluso interesarse por comprender mejor algo que desde su cotidianidad no los interroga [...] ejemplo de ello la pregunta por la organización de las calles y carreras de la ciudad, pregunta que se presta para trabajar el ordenamiento territorial y crecimiento de la ciudad”; y esta visión es compartida por los estudiantes cuando por ejemplo E6 dice que “[le parece] muy importante la salida de campo, ya que lo [que ve] en clase lo [puede] conocer en la ciudad, y así le [da] utilidad a lo que [estudia], también el E4 puntualiza que “durante la salida le surgen más preguntas que cuando está en el aula de clase, porque [está] viendo lo que sucede” entonces a partir de esto puede problematizar y buscar soluciones.

Del mismo modo evidenciamos una estrecha relación de los enunciados tanto del docente como de los estudiantes con los planteamientos de Pulgarín (1998) quien define la salida de campo como una estrategia que invita a una enseñanza vivencial y placentera, provocadora del encuentro teoría – práctica y a la investigación como base de la enseñanza. Esta misma autora postula un orden a seguir durante la realización de una salida de campo y en esta medida el docente hace un aporte encaminado a lo mismo de manera más detallada.

Siguiendo con la idea de la autora, por un lado, habla de un antes, en el que se haría un diagnóstico, una aproximación conceptual a los temas, se define la ruta y el programa; él durante que conlleva a una observación y un análisis y el después en el que se reflexionan sobre los logros.

Por otro lado, el docente, en concordancia con la guía planeada y desarrollada más allá de considerar dichos aspectos que la autora propone esta para que sea una estrategia de evaluación debe de tener presente:

1. Una guía clara y específica, en el que se cuente paso a paso lo que se va a desarrollar y a ir evaluando, que no sea una evaluación final de la salida sino en todo el recorrido.



2. Tener criterios de evaluación, y unos propósitos para que los estudiantes tengan claro lo que se les va a pedir.
3. Debe de ser atractiva para los estudiantes, tener en cuenta sus intereses.
4. Tener momentos de explicación y análisis (los pros y los contras).
5. Tener un plan B por si el plan A no se está desarrollando a cabalidad.
6. Dar apoyos grupales no solo desde lo cognitivo sino también desde lo procedimental y lo actitudinal, sobre todo desde este último, debe ser prioritario para que se pueda evaluar bien.
7. Establecer reglas y pautas de organización en donde se debe de acordar que se verá, porqué y para qué y su relación con las competencias.

Una vez clarificados los puntos de encuentro entre estamentos y autores, nos resulta conveniente explicitar el papel de la salida de campo como estrategia pedagógica y didáctica, ya que es reiterado encontrarnos, tanto en la revisión bibliográfica como en las entrevistas al docente y estudiantes, con esta concepción.

Claramente nos detendremos en su conceptualización pero antes de aventurarnos en dicha tarea debemos advertir que la mejora continua del aprendizaje, así como la motivación por el mismo por parte de los estudiantes, son propósitos constantes en el ámbito educativo. Estos, pueden alcanzarse de diversas formas dentro de las que destacamos la salida de campo como estrategia, más que didáctica, pedagógica. Se entiende que desde esta particularidad, la salida de campo abre una ruta de escape al tradicionalismo puesto que transforma la cotidianidad del aula de clase, muy de la mano con lo que se puede plantear desde una perspectiva evaluativa.

Ahora, teniendo la claridad y entrando en el plano propiamente conceptual, podemos avizorar que vista como estrategia pedagógica la salida de campo posibilita la comprensión aunque se limite a un momento o fase experimental. Caicedo (2010) define esta estrategia como una:



Herramienta valiosa y significativa que permite desarrollar los contenidos de una forma más cercana a [la] realidad [...] Es una herramienta para el docente porque le permite desarrollar de una forma agradable los contenidos propuestos [...] donde los estudiantes puedan adquirir conocimientos y relacionarlos con su entorno inmediato para aportar al proceso educativo un aprendizaje significativo. (p.21).

Como vemos, tiene muchas ventajas desde esta connotación pero como mencionamos con anterioridad su finalidad es netamente momentánea y causal, es decir, sirve para ciertos tipos de conocimiento muy general proyectada para enseñanza de la geografía, no hay una intención de articular varios conocimientos sino más bien explicar unos temas específicos desvirtuando de esta manera el carácter procesal que tiene desde el componente evaluativo.

No obstante, es importante tener en cuenta que la salida de campo como estrategia pedagógica también fomenta en los estudiantes cierra espontaneidad y algunas habilidades desarrolladas en la práctica como la creatividad, la responsabilidad, la investigación y el trabajo en equipo. Esta enfatiza en las posibilidades de integración e interdisciplinariedad que generan estos espacios en el aprendizaje.

Ahora bien, es importante entender desde qué perspectiva vamos a planear la salida de campo, ya que es fundamental para direccionar su objetivo, su intencionalidad y su incidencia dentro del proceso de formación de los estudiantes. Inscribir en ella un direccionamiento enmarcado dentro de la evaluación para el aprendizaje, va muy de la mano con esa búsqueda por mejorar el componente educativo actual ya que desde esta perspectiva se pueden generar mejores aprendizajes que a su vez resultarán significativos para los docentes y los estudiantes como tal.

## Capítulo 6. Conclusiones



*Imagen 6.* Descanso en la Francisco Miranda. Recuperada de <http://www.franciscomiranda.edu.co/fotos.php?&idmenutipo=2392&tag=>

Evidentemente en la actualidad sigue existiendo una confusión generalizada frente al concepto de evaluación y su finalidad, ya que se continúa asociando con términos como examen o prueba que ponen de manifiesto unas estructuras de poder y de certificación. Por tal razón el problema que abordamos en esta investigación se focalizó en la Institución Educativa Francisco Miranda, donde se identificó la reproducción de prácticas evaluativas asociadas al terreno de lo cuantitativo lo cual ha impedido, por un lado, que las Ciencias Sociales se desliguen de una evaluación memorística y apegada a los datos, y por el otro, el desarrollo de temáticas en ambientes diferentes al aula de clase que conlleven a una mejor retroalimentación y un aprendizaje más significativo.

Lo más lamentable es que el sistema sigue optando por privilegiar el aula como espacio apto para la formación, en detrimento de otras metodologías que podrían resultar motivadoras y más interesantes para los estudiantes. Así al problema también se le suma el poco deseo de los estudiantes por aprender.



Nuestro propósito central, en atención a favorecer el desempeño de los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales fue describir cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda. Frente a esto el proceso de investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa ya que el interés era comprender una realidad e interpretarla. Dentro de la misma elegimos el estudio de caso como método por su pertinencia para explorar fenómenos y realidades sociales. Para obtener información que ayudará a develar particularidades del contexto escolar, nos acogimos a varias estrategias.

Desde nuestro proceso de prácticas en la Institución en el área de Ciencias sociales y del acercamiento con los estudiantes especialmente con el grado séptimo, identificamos unas problemática, las cuales a partir de indagación teórica (fuentes bibliográficas) y práctica (entrevistas y observaciones) planteamos y diseñamos una estrategia la cual apunta a superar y mejorar las prácticas evaluativas principalmente a partir de un enfoque de evaluación para el aprendizaje, desde una estrategia como lo es la salida de campo.

Los hallazgos fueron el resultado del análisis y la triangulación de toda la información, lo que en consecuencia nos permitió solucionar las preguntas de investigación. Con respecto a la pregunta central sobre ¿Cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda?, la investigación permitió inferir y describir algunos criterios que ponen en evidencia la contribución de la salida de campo para el aprendizaje del área en mención.

1. Romper con la rutina habitual de las clases.
2. Trasladar el aprendizaje y el conocimiento al mundo real, esto es brindando un aprendizaje a partir de la experiencia.
3. Aplicar la teoría de modo que haya un grado de apropiación de los estudiantes frente a la misma.
4. Planear de manera juiciosa los objetivos y la metodología de enseñanza.
5. Utilizar recursos intencionados que se proyectan en un aprendizaje significativo.



6. Combinar la observación en campo, con otras estrategias como la recolección de información, el registro de datos y la *contrastación del aprendizaje* que el estudiante obtiene en el aula.
7. Confrontar lo que se piensa con lo que está escrito y lo que se siente.
8. Resolver problemas sociales que se relacionen con contenidos disciplinares.
9. Situar y guiar el aprendizaje en diferentes momentos, esto es, plantear un antes, durante y un después.
10. Retroalimentar conceptos y temas de difícil comprensión durante su aplicación.
11. Partir de los intereses de los estudiantes.
12. Establecer reglas y pautas de organización en donde se debe acordar que se verá, porqué y para qué y su relación con las competencias.

Las anteriores son las formas en que se pueden llevar a cabo todos los procedimientos educativos para reforzar el aprendizaje de las Ciencias Sociales, se trata de aplicar estos principios para establecer una conexión entre los intereses de los estudiantes y los contenidos ya establecidos.

Frente a la pregunta ¿Cuáles son las prácticas evaluativas utilizadas dentro del área de Ciencias Sociales en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda que advierten el enfoque sobre el cual fundamenta la evaluación? pudimos identificar de manera mayoritaria aquellas que se relacionan con el uso de la memoria, la ubicación y exámenes finales de selección múltiple. En este sentido la evaluación es tomada como sinónimo de constatación y verificación de conocimientos. Sin embargo también encontramos otras prácticas de resistencia a ese enfoque tradicionalista que son de corte más cualitativo, dentro de las que resaltamos los conversatorios, los desafíos por equipos y el cine foro, pero la misma disposición del aula, hacen se sean rigurosos y lentos en su aplicación. Cabe resaltar que el docente da cuenta de la retroalimentación y de la inclusión de competencias interpretativas y propositivas dentro de sus prácticas aunque no tengan gran valoración en la escala final de desempeño.



Generalmente observamos cómo el actual sistema educativo entra en deuda, y con esto se dan varios procesos de reflexión e investigación constante que nos ha llevado a querer transformar todo el sistema educativo y específicamente la concepción de evaluación. Si bien estos avances, nos han llevado a querer transformar este aspecto, debemos de entonces problematizar algo más que su denominación, es su práctica, posicionamiento y entendimiento dentro de la lógica educativa.

En relación al interrogante por ¿Cuáles son las principales características de la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje que se equiparan y se corresponden con la salida de campo como estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales? concluimos en primer lugar que ambos enfoques, posibilitan la aplicación de la salida de campo, no obstante, debe reconocer que la evaluación para el aprendizaje se corresponde mucho mejor con la finalidad implícita en una salida de campo que de manera general apunta a la aprehensión de conocimientos en un contexto de aplicación que permita el análisis, la interpretación y la retroalimentación.

Lo anterior sugiere que la aplicación de la estrategia en mención trae consigo unos resultados dependiendo del enfoque en el que se inscriba. Si un docente opta por evaluar el aprendizaje, seguramente su inclinación será por la verificación y constatación de aprendizajes, lo que la vez provocará una reacción en cadena, esto es, un vacío conceptual, desmotivación por aprender, temor a la evaluación, aprendizajes para el momento, desinterés por el área, lo que sumado lleva a un rendimiento académico deficiente. Ahora bien, si la perspectiva adoptada es evaluar para aprender los resultados serán todo lo contrario a los mencionados ya que la preponderancia de la retroalimentación genera no solo un aprendizaje significativo sino un ejercicio constante de construcción epistemológica.

De manera simplificada podemos advertir como características de la evaluación del aprendizaje la memorización, la homogeneización y estandarización, la primacía de intereses particulares sobre el colectivo, la imposición de modelos administrativos, la verificación, el conductismo, la calificación sumativa, la certificación, la utilización de pocas estrategias para evaluar y la disciplina. En esta misma línea, como características fundamentales de la evaluación para el aprendizaje rescatamos la retroalimentación, el aprendizaje significativo, la contextualización, el aprendizaje situado, la resolución de problemas, el análisis, la

interpretación, la primacía de intereses colectivos, la heterogeneidad, la multiplicidad de formas de participación y expresión, la mejora continua, el fortalecimiento de los procesos formativos, la reflexión, la identificación de errores y la cooperación.

Frente a dichas claridades, deducimos que si bien la salida de campo es aplicable en ambos enfoques, alcanza un mayor grado de correspondencia con una concepción de evaluación cualitativa y en esta medida con la perspectiva de evaluar para aprender. Al permitir una relación directa con la realidad, posibilita la creación de ambientes reflexivos y críticos que desencadenan en una formación basada en la experimentación, además, si tenemos en cuenta que esta estrategia parte de un antes, un durante y un después, entenderemos que es equiparable a la verdadera significación de la evaluación y a su finalidad que no debe ser otra que ayudar a mejorar las falencias que tienen tanto estudiantes como docentes a medida que se avanza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Nuestra última pregunta ¿Qué elementos y procedimientos deben contemplarse para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje resaltando sus aportes en las Ciencias Sociales? permite complementar el propósito general de nuestra investigación dado que esgrime los elementos y procedimientos a tener en cuenta si queremos adjudicar a la salida de campo la connotación de estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales. En la siguiente tabla destacamos esos elementos y procedimientos que dan respuesta a dicha pregunta:

Tabla 1. *Elementos y procedimientos de la salida de campo como estrategia evaluativa*

<b>Elementos</b>	<b>Procedimientos</b>
✓ Una metodología abierta y participativa.	✓ La motivación.
✓ Unos objetivos que incluyan las necesidades del alumnado.	✓ La contextualización.
✓ Unos recursos y medios para alcanzar los objetivos.	✓ La cooperación, trabajo en grupo.
✓ Guías de trabajo claras y específicas.	✓ La retroalimentación.
✓ Actividades coherentes, intencionadas con el espacio a visitar.	✓ La observación en campo.
✓ Criterios de observación.	✓ La recolección de información.
✓ Un plan B.	✓ La socialización.
✓ Reglas y pautas de organización.	✓ El registro de datos.
	✓ La conceptualización previa.
	✓ Trabajo investigativo.
	✓ El análisis.
	✓ La interpretación.



En suma, estos elementos y procedimientos, posibilitan ampliar el panorama de actuación de los docentes frente al componente evaluativo partiendo de unos principios cualitativos y abarcadores, de allí que las Ciencias Sociales se beneficien de la salida de campo entendida como estrategia evaluativa. Puntualmente podríamos decir que el carácter variado y multidireccional que ofrece esta estrategia irrumpe en otras modalidades de enseñanza y aprendizaje que desdibujan el conductismo, la memorización y el tradicionalismo que han conservado su hegemonía hasta la actualidad y revierte las formas de organización escolar que ha privilegiado el aula como el único espacio apto para los procesos formativos. Primordialmente la salida de campo aporta a las Ciencias Sociales el concepto de experimentación desde el cual se atisban múltiples realidades, interpretaciones, análisis y demás procesos en ella presentes.

Para terminar nos parece importante manifestar algunos aportes del trabajo desde diferentes ámbitos:

Desde nuestra formación como maestras esta investigación nos insinúa un reconocimiento más consciente de la evaluación como puente para alcanzar una verdadera formación, puesto que hoy en día pasamos por alto que esta función es la mediadora por excelencia entre la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo el trabajo nos lleva a reconocer que existen múltiples miradas y formas de entender la realidad y que estas se constituyen en las plataformas para sustentar las acciones de los docentes y de los estudiantes. Los resultados de cada proceso formativo, dependen entonces de la perspectiva en la que nos inscribamos y por consiguiente depende de la coherencia que establezcamos entre metodologías y propósitos de enseñanza.

Por otro lado, nos incita a reconocer en la evaluación un proceso complejo que acarrea responsabilidades para toda la comunidad educativa, esto es, no solo los docentes sino también los estudiantes y padres de familia deben participar en su construcción, de la misma manera, resulta ser un proceso flexible que debe aplicarse no sólo con precaución sino también con rigurosidad para no desvirtuar la finalidad formativa del mismo, por ende, es menester que todos los estamentos estudiantiles estén de acuerdo en los criterios y metodologías que se van a emplear para reconocer e identificar las fortalezas y debilidades en el quehacer académico.



Igualmente, para la licenciatura en Ciencias Sociales, este trabajo, nos advierte sobre el vacío metodológico asociado a la falta de motivación de los docentes encargados del área. El apego a modelos tradicionales ha relegado dicha disciplina a una parsimonia cuasi perversa y la han estereotipado en conceptualizaciones que no trascienden la memorización y la ubicación. Desde este aspecto pudimos profundizar en la salida de campo como estrategia de evaluación para el aprendizaje en las Ciencias Sociales, la cual, no solo posibilita una actuación desde el plano de lo real, sino que abre la puerta a otros aprendizajes mediante la retroalimentación y la investigación de campo.

De una u otra manera el trabajo es un llamado a repensar la evaluación, a buscar otras alternativas que lleven a un aprendizaje más completo, más coherente, más significativo y más crítico. En esta medida, la evaluación debe asumirse desde un papel más humano, más cualitativo y más social para promover y proponer otras prácticas que como la salida de campo lleven a la aplicación contextualizada de los conocimientos y a comprender la importancia de los contenidos teóricos abordados en un aula de clase.

También, es importante clarificar que, de manera espontánea, la evaluación debe evolucionar de lo tradicional a lo desconocido, lo que significa pasar por una metamorfosis que no solo le otorgue otros sentidos sino que también se los otorgue a la educación y por consiguiente a la misma sociedad.

Aunque los limitantes de la investigación fueron pocos y se pudo llevar a feliz término y de manera satisfactoria, nos parece importante resaltar que la salida de campo, como estrategia fundamental para responder a nuestro propósito central tuvo inconvenientes desde varios aspectos, el primero de ellos tuvo que ver con el temor del docente de Ciencias Sociales de sacar a los estudiantes del contexto institucional para llevarlos al recorrido planteado. Su temor se asociaba en términos generales a la seguridad y cuidado de los estudiantes dado que el grupo era bastante numeroso. El segundo inconveniente estuvo dado por la administración de la institución con el argumento de no tener los medios para financiarla y el tercero en efecto tenía que ver con la directiva ministerial que exigía un permiso de los padres de familia y unos lineamientos específicos, asuntos que por demás son necesarios pero resultan siendo impases a la hora de llevar a cabo una propuesta como esta.



Pese a esas pequeñas vicisitudes, pudimos concretar nuestros propósitos y con ello dejamos abiertos varios caminos o perspectivas. En primera instancia es importante y más que eso, es necesario seguir indagando por otras alternativas metodológicas en relación con la evaluación en el área de Ciencias Sociales. Frente a esto cabe preguntarnos ¿Qué otras estrategias se pueden adaptar al enfoque de evaluación para el aprendizaje para fortalecer académicamente las Ciencias Sociales? Y frente a este interrogante dejaremos algunos esbozos sobre algunas estrategias que pueden responder, y se pueden profundizar, ¿Es posible presentar la salida de campo como estrategia de evaluación en las ciencias exactas?

Para finalizar se presenta la tabla 2, sobre algunas estrategias metodológicas adaptadas al enfoque evaluar para aprender, que no pretende ser exhaustiva, con algunas estrategias alternativas, sus características y aplicación, con el fin de resaltar los aportes a las Ciencias Sociales, aporte que por demás complementa nuestro propósito de estudiar dicho enfoque adelantando que la salida de campo no es la única estrategia que aporta al aprendizaje de esta disciplina.

Planteamos entonces la posibilidad de que desde otras estrategias, diferentes a la salida de campo, se puedan desarrollar contenidos propios de las Ciencias Sociales bajo la lupa de la evaluación para el aprendizaje y con esto dejaremos abierta la invitación a profundizar más en futuras investigaciones sobre el tema, teniendo como objetivo el reconocer el papel tan importante que tiene la evaluación dentro del sistema educativo, y estar conscientes de la importancia de una estrategia pensada de manera detallada y juiciosa para que aporte a un aprendizaje más significativo.

Tabla 2. Estrategias metodológicas adaptadas al enfoque evaluar para aprender

Algunas estrategias vistas desde el enfoque “evaluar para aprender”			
Estrategia	Características, que se debe tener en cuenta	Aplicación	Aportes a las Ciencias sociales
<b>Debates</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se hacen sobre temas previamente definidos o consensuados.</li> <li>Debe hacerse una investigación previa sobre el tema.</li> <li>Se establecen reglas de intervención a partir de un moderador.</li> <li>Debe tomarse de postura frente a las diferencias, de manera lógica y argumentativa.</li> <li>Busca aclarar el tema planteado.</li> <li>Existencia de un cierre y unas conclusiones finales.</li> </ul>	Se debe de realizar un trabajo de investigación y de preparación de las intervenciones, para que este se lleve de manera organizada y por ende se pueda diferir de manera clara, argumentada, incluso de manera contextualizada y teniendo como referente la situación actual, que le permita a los participantes hacer comparaciones, problematizaciones, y atreverse a plantear soluciones, vías alternativas o tomar postura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El cultivo de la retórica.</li> <li>Mejora la capacidad de argumentación.</li> <li>Fortalece la habilidad para recoger y organizar ideas.</li> <li>Potencia la habilidad para sintetizar.</li> <li>Fomenta el pensamiento crítico.</li> <li>Posibilita la retroalimentación, la contextualización, la comparación y el contraste.</li> </ul>
<b>Simulación situada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se basa en situaciones específicas y reales.</li> <li>Busca la resolución de problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas.</li> <li>Trabajo en equipo y cooperativo.</li> <li>Aplicación de métodos analíticos.</li> <li>Apela a la pertenencia, participación y praxis.</li> <li>Indica un carácter contextualizado del aprendizaje.</li> <li>Se realiza bajo un objetivo común bien definido.</li> </ul>	En primer lugar se debe elegir la temática de interés general, luego se plantean situaciones reales que permitan el análisis y la reflexión sobre la temática, seguidamente el grupo se dividirá en subgrupos que deben construir una o varias alternativas de solución a las situaciones planteadas. Por último de manera general se hace una socialización donde se sientan posturas con argumentos y se dan las conclusiones colectivas para abrir paso a la retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una mayor retención y comprensión de conceptos.</li> <li>Posibilita la autorregulación del aprendizaje.</li> <li>Incentiva el trabajo en equipo.</li> <li>Promueve la aplicación de métodos analíticos que tienen en cuenta todo tipo de relaciones y vinculaciones.</li> <li>Potencia la participación, la interpretación y la reflexión.</li> <li>Permite la aplicación de la teoría en contextos reales.</li> <li>Da pie a la retroalimentación.</li> </ul>
<b>Estudios de caso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deben plantear una situación real y estimular la curiosidad e invitar al análisis.</li> </ul>	En primer lugar se diseña el estudio de caso donde se describe, de manera resumida, la experiencia y el contexto en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrena a los estudiantes en la generación de soluciones.</li> <li>Estimula la comprensión,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser claro y comprensible.</li> <li>• No debe sugerir soluciones sino proporcionar datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas.</li> <li>• Debe fomentar la participación y apelar al pensamiento crítico de los estudiantes.</li> </ul>	<p>cual ésta tiene lugar, se definen el propósito, las preguntas de reflexión, los instrumentos para recoger la información y la forma en que se analizará. Seguidamente se recopila la información para posteriormente analizarla y poder redactar un informe de los hallazgos que deben dar cuenta de la interpretación y la comprensión del tema. Al finalizar se hace una socialización y una discusión sobre los casos.</p>	<p>valoración y resolución de casos a través de la discusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conlleva a la reflexividad y al contraste.</li> <li>• Posibilita la participación y la libre expresión respetando puntos de vista</li> <li>• Ejercita en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo.</li> <li>• Se adapta a cualquier audiencia niños, jóvenes y adultos.</li> </ul>
<p><b>Cine foro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libre expresión de ideas y opiniones de los integrantes.</li> <li>• Se adapta a cualquier tema.</li> <li>• Formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema elegido.</li> <li>• Distribuye el uso de la palabra.</li> <li>• Controla la participación.</li> <li>• Plantea una serie de temas relacionados con las Ciencias Sociales.</li> </ul>	<p>Se anuncia el tema y se plantean interrogantes que direccionan el film a ver, tanto antes como en el transcurso de la película. Seguidamente se inicia un conversatorio y se lanzan cuestionamientos que permitan sostener la concentración. También se deben hacer resúmenes sobre el estado de la discusión. El docente debe ir guiando el debate y retroalimentando aquellas cosas que no estén claras y para finalizar se deben esbozar unas consideraciones finales sobre la temática abordada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite la discusión de cualquier tema.</li> <li>• Potencia el aprendizaje por descubrimiento.</li> <li>• Fomenta el debate.</li> <li>• Permite la reflexión sobre cuestiones que no se habían planteado.</li> <li>• El cine por su papel socializante puede lograr que los estudiantes asuman diferentes actividades, comportamientos y emociones frente a las películas para luego relacionarlas con la realidad.</li> <li>• Fomenta la retroalimentación, la comparación y el contraste.</li> </ul>
<p><b>Dilemas morales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantean situaciones conflictivas extraídas de la vida cotidiana.</li> <li>• Tienen personajes y circunstancias claramente enunciadas.</li> <li>• Presenta alternativas o razones morales para juzgar la situación como justa o injusta o bien dejarla de lado.</li> <li>• Desenlazan en una decisión que tiene en</li> </ul>	<p>Se presenta el dilema y se hacen preguntas sobre su contenido. Acto seguido se debe tomar posición individualmente con razones que justifiquen la alternativa escogida. Luego se expresan de manera colectiva las expresiones sobre el dilema buscando alternativas al mismo. La puesta en común del trabajo debe calcular las consecuencias de cada opción y llevarlas a la cotidianidad de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilita la discusión potenciando la capacidad argumentativa.</li> <li>• Favorece la toma de decisiones y el pensamiento crítico.</li> <li>• Fortalece la contextualización y la transversalización de saberes.</li> <li>• Conlleva a la contrastación de casos de la vida real.</li> </ul>



	<p>cuenta los condicionamientos legales, sociales y económicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los sucesos deben centrarse en cuestiones morales.</li> </ul>	<p>Por último cada estudiante debe presentar de manera individual un escrito que señale argumentos que la justifiquen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite apreciar el valor del razonamiento y las críticas otro para el propio desarrollo.</li> <li>• Genera conciencia social.</li> </ul>
<b>Juego de roles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es de carácter interpretativo y narrativo.</li> <li>• Los estudiantes asumen personajes a lo largo de una historia.</li> <li>• Se adapta a diferentes edades, niveles y áreas de conocimiento.</li> <li>• Exige creatividad por parte del docente y los estudiantes.</li> <li>• Exige un estudio e investigación previa sobre la temática y el personaje.</li> </ul>	<p>Para esta ocasión es primordial hacer la elección de un tema a partir del cual se pueda generar una investigación por parte de los estudiantes y el docente. Para el siguiente paso, es importante la creación de una historia que puede ser creada en compañía de los estudiantes, aquí demostrarán dominio del tema y creatividad.</p> <p>Posteriormente se entrega los roles, personajes a desempeñar, los materiales y se crean espacios para por último entrar a la representación de la historia que al final será socializada retroalimentando el tema en cuestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aprende haciendo.</li> <li>• Se desarrollan habilidades de comunicación.</li> <li>• Permite comprender temas adoptando papeles diferentes a los que se desempeñan en la vida real.</li> <li>• Potencia la creatividad y la espontaneidad.</li> <li>• Permite acceder al conocimiento de forma significativa.</li> <li>• Aporta al desarrollo de la empatía y la tolerancia.</li> <li>• Fomenta el trabajo colaborativo.</li> <li>• Favorece la retroalimentación</li> </ul>
<b>Cartografía social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Reconocimiento del entorno socio-territorial a través de la construcción de mapas y la utilización de imágenes</li> <li>• Representa la realidad.</li> <li>• Hace uso de la localización, exploración y delimitación.</li> <li>• El trabajo en equipo</li> <li>• Los recorridos de campo</li> <li>• El acercamiento a la comunidad de diversas maneras: geográfico, histórico, social, cultural y económico.</li> <li>• La mezcla de saberes</li> </ul>	<p>Para llevar a cabo esta estrategia debemos de tener presente un objetivo claro y luego hacer una delimitación del contexto. Luego se debe continuar con la realización todo el proceso que incluye investigación sobre la realidad social en el contexto a trabajar, aplicación de entrevistas para recoger más información sobre el pasado y presente y así poder contrastar los cambios. Es importante resaltar que el proceso se lleva a cabo teniendo en cuenta lo que los estudiantes pueden aportar. Una vez terminada esta fase de indagación, se procede con el análisis de problemáticas y las posibles soluciones que se verán plasmadas en la construcción o elaboración de los mapas, que nos muestran los hallazgos que al final serán socializados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejor conocimiento de la realidad</li> <li>• Genera espacios de reflexión</li> <li>• Permite construir un lenguaje simbólico de interpretación de las realidades</li> <li>• Facilita la percepción dado que posibilita diferenciar cómo se dan las relaciones en la sociedad y las consecuencias de estas</li> <li>• Potencia el análisis de la situación actual y futura para identificar prioridades de acción</li> <li>• Da elementos e insumos para la toma de decisiones</li> <li>• Permite construir conocimiento integral del territorio</li> </ul>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomenta el trabajo colaborativo y el conocimiento contextualizado.</li> </ul>
<b>Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La información se obtiene, a través de un interrogatorio directo que puede ser estructurado y sin estructurar.</li> <li>Dota al relato de fuerza e interés</li> <li>Establece una relación entre entrevistador y entrevistado (os)</li> <li>Permite la posibilidad de aclarar preguntas, orienta investigaciones.</li> <li>Se debe estar informado en profundidad sobre el caso a investigar.</li> <li>Retroalimentación inmediata (comunicación verbal y no verbal).</li> </ul>	<p>Existe la posibilidad de entrevistar a los estudiantes a partir de la combinación con un juego de rol, en donde se tome el papel de investigar previamente sobre un personaje o un tema y se plantea toda una serie de preguntas; otra posibilidad radica en hacer que el estudiante o un grupo de estudiantes, creen y planifiquen una entrevista para una persona en específico que les demandará investigar sobre temas de interés, crear preguntas coherentes y abiertas, concentración, observación de detalles, que le darán todo el material para un ensayo, artículo, informe entre otros que al final se socializa para dar cuenta de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aprendizaje es significativo, en cuanto se deben de tener conocimientos previos</li> <li>Las entrevistas dentro del proceso de evaluación y seguimiento nos aclaran las incógnitas acerca de los motivos, el origen y los posibles factores que están interviniendo en la situación, esclareciendo las dudas y permitiendo plantear alternativas al problema.</li> <li>Se puede utilizar como herramienta diagnóstica.</li> <li>Incentiva la imaginación</li> <li>Promueve la investigación y el análisis</li> </ul>
<b>Cómic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El cómic en su narrativa marca los tiempos: presente, pasado y futuro.</li> <li>Su carácter es narrativo.</li> <li>Usa un soporte temporal.</li> <li>Los textos e imágenes tendrán una interacción durante todo el cómic para darle sentido.</li> <li>Uso de códigos propios específicos.</li> <li>Es un medio de comunicación masiva.</li> <li>Busca dejar una enseñanza.</li> </ul>	<p>Se plantea un tema o problemática a trabajar, esto lleva a realizar una investigación previa. Seguidamente la información obtenida pasa por unos momentos (distribución, organización de la información) que ayudará a guiar la creatividad del cómic. Una vez se termine con esto se elabora un plano gráfico o guion en donde el estudiante desarrollará su creatividad, permitiéndole proponer, contrastar, relacionar etc. Esta actividad por último debe de ser socializada con el fin de solucionar dudas, aclarar conceptos e intercambiar visiones entre todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el cómic se refleja la vida de una sociedad, pero también busca generar juicios críticos sobre una ideología.</li> <li>Análisis colectivo de la realidad.</li> <li>Interiorización de ideas acerca de las circunstancias sociales.</li> <li>Aprendizaje social a través de la representación visual y gráfica.</li> <li>Desarrolla la habilidad de síntesis.</li> <li>Incentiva la participación a través del pensamiento, la creación y la escritura.</li> <li>Motiva a los estudiantes con bajo interés en la escritura.</li> </ul>

## Capítulo 7. Referencias

- Alegría Llantén, J. (2013) *La exploración y experimentación del entorno natural: una estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006, diciembre). La Hermenéutica: una actividad interpretativa *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>.
- Arredondo, S. C., Diego, J. C., y Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. Recuperado de <https://estibook88.files.wordpress.com/2013/11/evaluacion-educativa-de-aprendizajes-y-competencias.pdf>.
- Ávila, L.P (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Universidad del Valle de México. (Maestría en Ciencias de la Educación Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza Querétaro). Campus Querétaro.
- Bolaños, E, A. y Vargas, N, J. (2016). *Diseño y construcción de un material didáctico que orienta las salidas de campo a partir de la resolución de problemas* (Trabajo de investigación). Universidad Del Valle, Cali. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9388/1/3467-0510849.pdf>.
- Caicedo, Y. (2010). La salida de campo como estrategia pedagógica aplicación de la experiencia: Propuesta " Conociendo mi ciudad". *Revista de educación y pensamiento*, (17), 7-22.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP: Cooperación Española.
- Cifuentes, R.M (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros



- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(001), 61-71.
- Coello, J. (2001). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *Revista de la Educación del Pueblo*, 81. 5-23.
- Díaz, L., Torruco, G, U., Martínez, H, M., y Varela, R, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7), 162-167.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallardo F, E. y Viera M, A. (2016). *Estrategias de evaluación* (tesis de pregrado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.
- Gallego, L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 57-76.
- García, M. D., Bravo, R. B., Albero, J. G., Cuello, R. O., y Sancho, L. S. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de estudios y análisis*.
- Gómez, C., Monteagudo, J., y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2170/217024398003/>.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Henao, D y Cifuentes, S (2015). *El estudio del territorio local en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Trabajo de investigación). Medellín, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2432> .



- Hernández, J. C., Hevia, L. C., de Dios Maeso, P., Hernández, M. F., y Muñoz, C. L. (2010). Grupos de Discusión. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- López, B. y Hinojosa K, E. (2010) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- López, J. (2007). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Revista Educar en el 2000*, 11, 100-103.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>.
- Ministerio de Educación. (2006). *Unidad de Currículo y Evaluación. Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile.
- Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. *Revista UNIMAR*, 34(1), 87-94.
- Moreno, H. (2013). *Estrategia de evaluación en Ciencias Sociales: Un debate necesario*. Recuperado de: <https://goo.gl/fh6h4X>.
- Moreno, N, Rodríguez, L y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Recuperado de: [http://www.geopaideia.com/publicaciones/salida\\_campo.pdf](http://www.geopaideia.com/publicaciones/salida_campo.pdf).
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Pérez, A y Rodríguez, L (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2), 229-234.
- Puentes P, C. (2012). *Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, DC.



- Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, 2.
- Ramírez, M; Gouveia, E. L; Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17, 9-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73720790002>
- Samboy, L. (2009). *La evaluación sumativa*. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14872/LECT93.pdf?sequence=1>.
- Santos Guerra, M. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. *Varios: Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Centro de profesores de Granada.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Ed. Graó.
- Secretaría de Educación pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Cuauhtémoc, México, D.F. Recuperado de: <https://goo.gl/H35QVo>.
- Tejuca, V. J. (2015). *Las salidas didácticas al entorno más próximo: visita al ayuntamiento*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12374/1/TFG-B.612.pdf>.
- Umaña, G. (2004). Importancia de la salida de campo en la enseñanza de la geografía. *Revista Folios*, (20) ,105-120.
- Zayas, E. L. B. (2004). La observación participante. *Educación para la salud:(reto de nuestro tiempo)*, 437.



Anexo 1. Consentimiento informado

*Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades desde la salida de campo.*

La presente investigación, dirigida por Daniela Henao Macías y Paula Andrea Bedoya Marín, estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, pretende describir cómo la salida de campo como estrategia evaluativa posibilita el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda. Por tal motivo, nos es indispensable aclarar que su participación en la misma es de carácter voluntario y que en ella se realizarán entrevistas, observaciones de clase y una salida de campo. La información recuperada será utilizada sólo con fines académicos y busca aportar al sistema de evaluación institucional y al aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por lo anterior, queremos su aprobación para participar de manera voluntaria,

Yo \_\_\_\_\_ docente de la Institución Educativa Francisco Miranda acepto que me han informado sobre la investigación y aceptó participar en su desarrollo. También soy consciente de que me harán entrevistas, observaciones de clase y una salida de campo a lugares cercanos a la institución. Una copia de este consentimiento me será entregada y puedo solicitar información de los resultados del proyecto cuando haya finalizado.

Firma: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ Madre (  ) Padre (  ) Acudiente (  ) identificado con C.C: \_\_\_\_\_ acepto que me han informado sobre el proyecto de investigación que se está desarrollando en la Institución Educativa Francisco Miranda, en el grado 7° y permito la participación del estudiante \_\_\_\_\_ en el desarrollo de la misma, soy consciente que se desarrollarán entrevistas, observaciones de clase y una salida de campo a lugares cercanos a la Institución con el fin de potenciar su aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales.

Firma: \_\_\_\_\_

Una copia de este consentimiento me será entregada y puedo solicitar información de los resultados del proyecto cuando haya finalizado.



**Anexo 2. Lista de cotejo para la observación de clases**

CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIONES / DESCRIPCIÓN
• Evalúa antes, durante y después			Cómo:
• Utiliza diversas técnicas e instrumentos			Cuáles:
• Evalúa el aprendizaje			De qué manera:
• Evalúa la aplicación y aprehensión de conocimientos			Cómo:
• Hay retroalimentación			De qué manera
• Hay autoevaluación			Como funciona:
• Se promueven las competencias			De qué manera:
• Se realizan salidas de campo			Cuando:
• La evaluación articula teoría y práctica			De qué manera

**Anexo 3. Formato protocolo de observación de la salida de campo**

CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIONES / DESCRIPCIÓN
Disciplina			Cuando se les da alguna orientación a los estudiantes, lo toman de manera respetuosa y atenta.
			Hay un buen manejo de la disciplina por parte de todos los estudiantes.
Participación			El estudiante se encuentra motivado durante la salida de campo a aprender o a compartir sus conocimientos.
			Hay una buena participación y disposición del grupo referente a cada actividad que se desarrolla.
			Se observa una buena apropiación de los conceptos trabajados en esta salida de campo como lo son: Patrimonio y Paisaje, cuando se



	desarrolla cada una de las actividades propuestas.			
Apropiación	Se exploran y reflexionan otros problemas que no están planteados como objetivo de la salida pero son gran interés.			
	El estudiante logra articular y entender otros conceptos vistos en clase por medio de la salida de campo.			
Autoevaluación	Los estudiantes son conscientes de lo que no han entendido y pide una mejor explicación.			
	Los estudiantes toman postura sobre lo que ya saben y profundizan sobre otros aspectos.			
Retroalimentación	Durante la salida de campo se recuerda lo visto en clase para un mejor entendimiento de la actividad y del concepto a trabajar.			
	Se le comunica a cada estudiante de manera adecuada cuáles son las debilidades o aspectos a mejorar frente a lo que está desarrollando con el fin de superarlas y convertirlas en fortalezas.			
Planeación	El tiempo fue suficiente para el desarrollo de la salida.			
	La planeación logró cumplir con el objetivo de evaluar para aprender.			
	Se presentan algunos contratiempos frente al desarrollo de la salida.			
	Las actividades estuvieron acordes a los objetivos propuestos y al enfoque de la evaluación para el aprendizaje.			

**Anexo 4. Formato para organizar la información de la entrevista al docente**

PREGUNTAS PARA EL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA			
PREGUNTA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TEXTO DE LAS ENTREVISTAS – GRABACIONES

**Anexo 5. Formato para organizar la información de la entrevista a los estudiantes**

PREGUNTAS PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA				
PREGUNTA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	NUMERO DE ESTUDIANTE	TEXTO DE LAS ENTREVISTAS – GRABACIONES

**Anexo 6. Entrevista #1 al docente de Ciencias Sociales**



*Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades desde la salida de campo.*  
*Daniela Henao Macías y Paula Andrea Bedoya Marín*



Todos aquellos elementos que giran en torno a la educación, son de gran interés a la hora de investigar, proponer y reflexionar. Como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia, nos es de particular disposición enfocarnos en el componente de la evaluación, principalmente por su importancia en el proceso educativo y por ser un factor que se encuentra en constante cambio y re significación por parte de estudiantes y docentes.



Esta entrevista es dirigida al docente cooperador del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda sobre las prácticas evaluativas utilizadas en el área de Ciencias Sociales y la salida de campo como estrategia que posibilita el desarrollo de la evaluación para el aprendizaje, esto con el fin de mirar las fortalezas y debilidades de la evaluación, y tiene como base cumplir con uno de los objetivos específicos del trabajo de grado en mención el cual es: **Identificar las prácticas evaluativas utilizadas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda.**

### Preguntas

¿Cómo concibe la evaluación para el área de Ciencias Sociales?

¿Cuál es la intencionalidad y/o propósito a la hora de evaluar?

¿Qué técnicas e instrumentos utiliza para evaluar a los estudiantes del grado séptimo en el área de Ciencias Sociales?

¿Qué estrategias evaluativas utiliza en el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

¿Cuáles son aquellos recursos didácticos utilizados a la hora de enseñar? ¿Con qué fin o propósito son utilizados?

¿Cómo sabe si el estudiante ha aprendido o no?

¿Se remite a simples notas cuantitativas o recurre a otros procesos cualitativos? ¿Cuáles?

¿Qué entiende por evaluación **para** el aprendizaje y evaluación **del** aprendizaje? ¿Hay diferencias entre estos dos enfoques? ¿Podría mencionarlas?

¿Cómo entiende la retroalimentación? ¿La desarrolla en su proceso de evaluativo?

¿Para usted que es una salida de campo?

¿Cree que es posible evaluar con una salida de campo? ¿Por qué?

¿Qué momentos y características cree que debe tener una salida de campo para que se convierta en una estrategia evaluativa?

¿Considera la salida de campo como una estrategia evaluativa **para** el aprendizaje o **del** aprendizaje? Explique.

## Anexo 7. Entrevista #1 a los estudiantes



*Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades desde la salida de campo.*  
*Daniela Henao Macías y Paula Andrea Bedoya Marín*



Todos aquellos elementos que giran en torno a la educación, son de gran interés a la hora de investigar, proponer y reflexionar. Como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia, nos es de particular disposición enfocarnos en el componente de la evaluación, principalmente por su importancia en el proceso educativo y por ser un factor que se encuentra en constante cambio y re significación por parte de estudiantes y docentes.

Esta entrevista es dirigida a varios estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda sobre la evaluación utilizada en el área de Ciencias Sociales y la salida de campo como estrategia que posibilita el desarrollo de la evaluación para el aprendizaje, esto con el fin de mirar las fortalezas y debilidades de la evaluación, y tiene como base cumplir con uno de los objetivos específicos del trabajo de grado en mención el cual es: *Identificar las prácticas evaluativas utilizadas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda*

### Preguntas

- ¿Qué es para ti la evaluación?
- ¿Cómo es la evaluación en el área de Ciencias Sociales?
- ¿Cómo te sientes cuando te evalúan?
- ¿Crees que aprendes cuando te evalúan?
- ¿Cómo crees que debería de ser la evaluación en Ciencias Sociales?
- ¿Qué haces cuando no entiendes algo? ¿Pasas de largo o profundizas sobre el tema?
- ¿Para usted que es una salida de campo?
- ¿Cree que es posible evaluar con una salida de campo? si no ¿Por qué?
- ¿Crees que la salida de campo aporta a tu proceso de formación? si no ¿Por qué?
- ¿Es necesario implementar otras formas de evaluar en Ciencias Sociales? Sí, no ¿Porque?

## Anexo 8. Entrevista #2 al docente de Ciencias Sociales



### *Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades desde la salida de campo*



Esta entrevista es dirigida al docente cooperador del grado séptimo de la Institución Educativa Francisco Miranda sobre la salida de campo como estrategia evaluativa, la cual está enfocada en una perspectiva de evaluar para aprender, la cual fue desarrollada en el área de Ciencias Sociales con el grado séptimo y tiene como objetivo cumplir con los objetivos específicos del trabajo de grado en mención:

- *Analizar las principales características de la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje que se equiparan y se corresponden con la salida de campo como estrategia evaluativa en las Ciencias Sociales.*
- *Describir los elementos y procedimientos que deben contemplarse para que la salida de campo opere como una estrategia de evaluación para el aprendizaje resaltando los aportes para las Ciencias Sociales.*

#### **Preguntas**

- ¿Qué aportes pudiste encontrar al utilizar la salida de campo como una estrategia evaluativa?
- ¿Qué elemento se deben tener en cuenta a la hora de plantear la salida de campo como estrategia evaluativa?
- ¿Qué es lo más importante a la hora de evaluar para aprender, luego de realizar esta estrategia?
- Es posible un mejor aprendizaje de las Ciencias Sociales, teniendo como eje principal una evaluación para el aprendizaje
- ¿Qué otras estrategias se podrían utilizar para que la evaluación cumpla su función “para aprender”?
- ¿Qué aspectos por mejorar encontraste a la hora de planear una estrategia teniendo como énfasis la evaluación para el aprendizaje?

### Anexo 9. Entrevista #2 a los estudiantes



#### *Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades desde la salida de campo*



Para nosotras como maestras de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales nos es importante conocer su apreciación sobre lo trabajado y desarrollado con ustedes durante este periodo de práctica en la Institución Educativa Francisco Miranda en el grado séptimo, específicamente en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se dieron durante nuestros encuentros.

En esta ocasión queremos saber cómo fue su experiencia durante la salida de campo desarrollada a la Universidad de Antioquia donde trabajamos conceptos y habilidades pero también tuvimos en cuenta la evaluación, que durante diversas actividades y trabajos en clase desarrollamos para posteriormente potenciar con su apropiación por medio de saber en contexto. Por lo tanto lo invitamos a desarrollar lo más sincera y claramente posible estas series de preguntas

#### **Cómo se sintieron durante la salida de campo en aspectos como:**

- ¿Pudieron tener una mejor apropiación de los conceptos trabajados (patrimonio, paisaje, orientación) al trabajarlos en un contexto cercano a ustedes?
- ¿Puedes encontrar una conexión de lo visto y trabajado en clase con lo desarrollado durante la salida de campo? si no ¿Por qué?
- ¿En el transcurso de la salida de campo, tuviste más interés por comprender mejor o profundizar en otros aspectos que cuando estás en el aula de clase? Si no ¿Por qué?
- ¿Cómo valora su disciplina, concentración, atención y participación, durante la salida de campo?
- ¿Qué aspectos resaltas de la salida de campo para tu aprendizaje?
- ¿Qué aspectos mejorarías de la salida de campo?

1 8 0 3

## Anexo 10. Guía salida de campo



---

*Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: perspectivas y posibilidades a partir de la salida de campo.*  
*Daniela Henao Macías y Paula Andrea Bedoya Marín*

---



### ¿Qué es la salida de campo?

Es considerada como una estrategia que posibilita la comprensión de los diversos problemas que hacen parte de las dinámicas del espacio que se habita, permite crear una relación directa entre la teoría y la práctica, además posibilita un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales, en tanto se estudian aspectos biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos y políticos de la región o lugar que se va a visitar.

La salida de campo vista ahora como una estrategia evaluativa, nos permite estar conscientes del proceso formativo de los estudiantes de una manera más real y consciente, en donde se genere un proceso de retroalimentación constante que nos ayude a generar un aprendizaje significativo y consciente, ya que genera un proceso educativo en contexto.

Dicha salida, es guiada por unos objetivos claros, y acordes a los contenidos a trabajar y estos se planean antes, durante y después de la misma, por lo que contamos con tres momentos claves:

**Antes de la salida:** Se desarrollará una prueba diagnóstica sobre la apropiación de algunos conceptos claves de las Ciencias Sociales trabajados durante el año: Patrimonio y Paisaje principalmente aunque también desarrollaremos otros conceptos como el de orientación y ubicación espacial, los cuales estarán presentes durante todo el recorrido.

Luego de aplicar la prueba diagnóstica, desarrollaremos actividades dentro de la institución que nos permitirá conocer, reflexionar sobre estos conceptos para luego entenderlos en la realidad. Dichas actividades consistirán en:

1. Recorrido por las inmediaciones de la institución reconociendo aquellos objetos o edificaciones que puedan ser nombradas patrimonio material e inmaterial al tiempo que se van ubicando de acuerdo a los puntos cardinales para fortalecer el sentido de orientación y ubicación en el espacio más cercano.
2. Elaboración de un paisaje que se observe dentro o en los alrededores de la institución y posterior a ello, se hará una descripción del mismo que dé cuenta del tipo de paisaje y del por qué es considerado como tal.
3. Aproximación al espacio a visitar, por medio de google maps.

**Durante la salida:** Se enfatizará en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido desde la observación y el análisis; se realizan las paradas necesarias que lleven a la comprensión del tema. Se realizará una visita guiada a la Universidad de Antioquia declarada patrimonio arquitectónico y cultural y en general se obtiene la información requerida para lograr los objetivos previstos.

**Después de la salida:** Al regresar de esta se realiza una actividad de análisis de las problemáticas encontradas en la salida, esto se realiza en un escrito y se socializa, además también se desarrolla una evaluación de la salida y de su impacto en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes. Se indagara pues por los aprendizajes afianzados y se hará un proceso de autoevaluación y co-evaluación

**NOTA:** Cabe resaltar que la retroalimentación se dará en todo el proceso de la salida, dado que es importante aclarar dudas, solucionar interrogantes para poder ir avanzando en el desarrollo de la misma

### **Objetivo general de la salida**

*Reconocer la salida de campo como estrategia de evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la medida que posibilite su estudio y comprensión en contextos cercanos a las realidades de los estudiantes.*

### **Ruta de la salida tomada de Google Earth**





**Itinerario de la salida:**

Hora	Descripción		
	Responsabilidad	Lugar	Aspectos a observar
7:30 am 8:00 am	<b>Daniela</b>	Institución educativa Francisco Miranda	*Saludo e Información, entrega de materiales *Recolección del permiso.
8:00 am 8:30 am	<b>Paula y Daniela</b>	Recorrido desde la institución a la Universidad de Antioquia	*Lugares reconocidos en la ciudad, importancia y su uso. (Jardín botánico, Parque explora, Planetario, Parque de los deseos) *Orientación y ubicación en el espacio.
8:30 am 9:00	<b>Daniela</b>	Ingreso a la universidad y ubicación en el teatro al aire libre	*¿Qué es un paisaje? *Paisajes observados *Representación del paisaje observado
9:00 am 9:30		Universidad de Antioquia	Refrigerio y receso
9:30 am 10:30 am	<b>Guías Universidad de Antioquia</b>	Recorrido Guiado por la universidad	Universidad de Antioquia como patrimonio cultural. *Se encuentran en el recorrido vestigios de patrimonio *¿Por qué es importante el patrimonio para nuestra sociedad? ¿Por qué la universidad de Antioquia es catalogada como patrimonio?
10:30 am 11:00 am	<b>Daniela y Paula</b>	Universidad de Antioquia teatro al aire libre	¿Según la visita a la universidad: da una definición de patrimonio? Da ejemplos de patrimonio ¿Qué problemáticas se asocian al patrimonio?

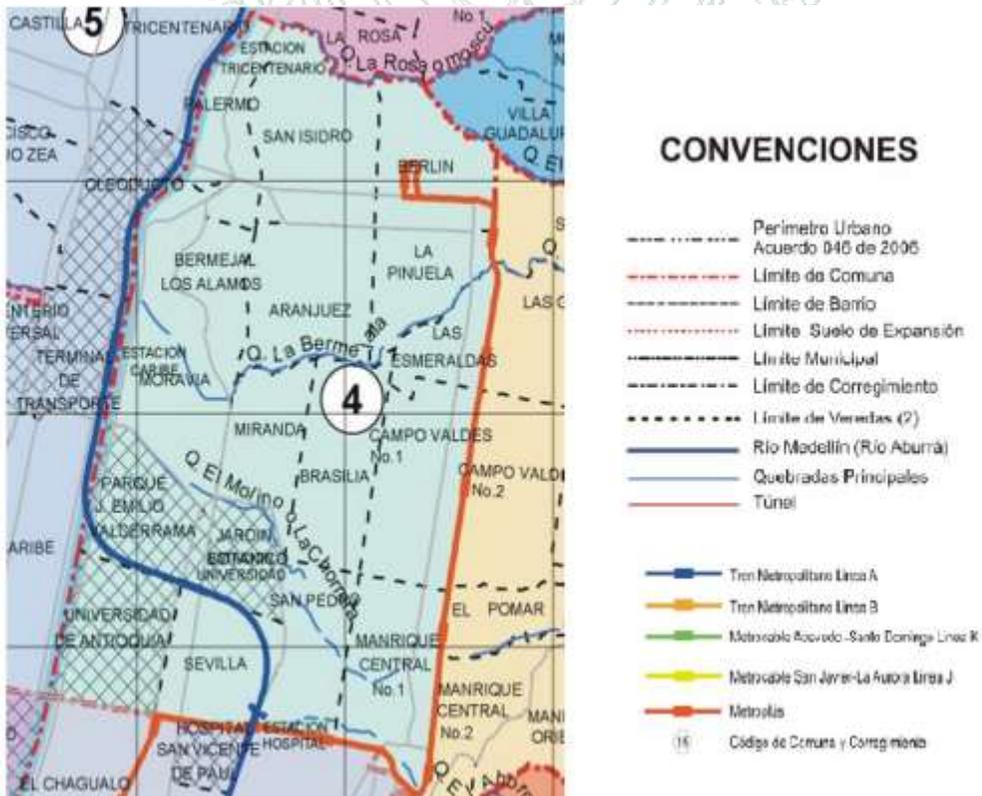
11:00 am 11:30 am	Daniela y Paula	Universidad de Antioquia Institución	*Regreso
11:30 am 12:15 pm	Daniela y Paula	Institución Educativa Francisco Miranda	*Socialización *Entrega de guías desarrolladas de la salida de campo *Conclusiones

## Actividades

### Ubicación espacial

La Comuna 4 de Medellín está localizada en la zona nororiental de la ciudad. Sus límites son: al norte, el barrio Villa Guadalupe de la Comuna 1 y el barrio La Rosa de la Comuna 2; al oriente, los barrios: La Salle, Las Granjas, Campo Valdés No 2, El Pomar y Manrique Central No. 2 de la Comuna 3; al occidente, el Río Medellín; al sur con los barrios: Prado, Jesús Nazareno y El Chagualo de la Comuna 10.

1. Ubica en el mapa 1 tu barrio y lugar de residencia, referencia su punto cardinal.



Mapa #1: “Catálogo de Mapas” del sitio web oficial de la Alcaldía de Medellín: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin>



2. Mi barrio es importante por:

---

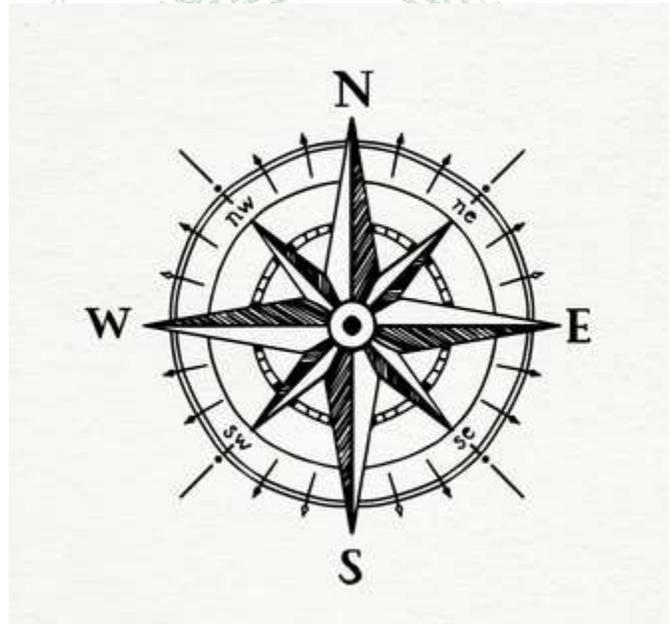
---

---

---

Vamos a ubicarnos.

Observaremos las brújulas reales y vamos a orientar el punto cardinal exacto de mi barrio. Señala en qué dirección está tu barrio.



3. Ubica los lugares visitados y significativos en el recorrido, en el mapa #2.
4. Indicar en qué dirección se encuentra en atención a los puntos cardinales.
5. Referencia otros puntos cercanos, de gran importancia para la ciudad
6. Crear convenciones



Mapa#2 división barrial de la comuna Aranjuez



**Cuál es tu relación con estos lugares**

**Jardín botánico:**

---

---

**Parque explora:**

---

---

**Planetario:**

---

---

**Parque de los deseos:**

---

---

**Universidad de Antioquia:**

---

---

**Metro de Medellín:**

---

---

**¿Por qué crees que estos lugares son importantes para la ciudad?**

---

---

---

---

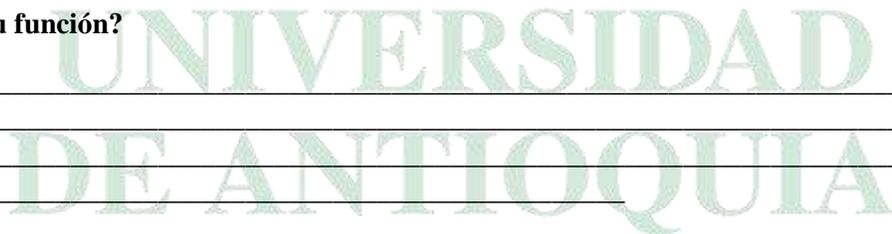
**¿Cuál es su función?**

---

---

---

---

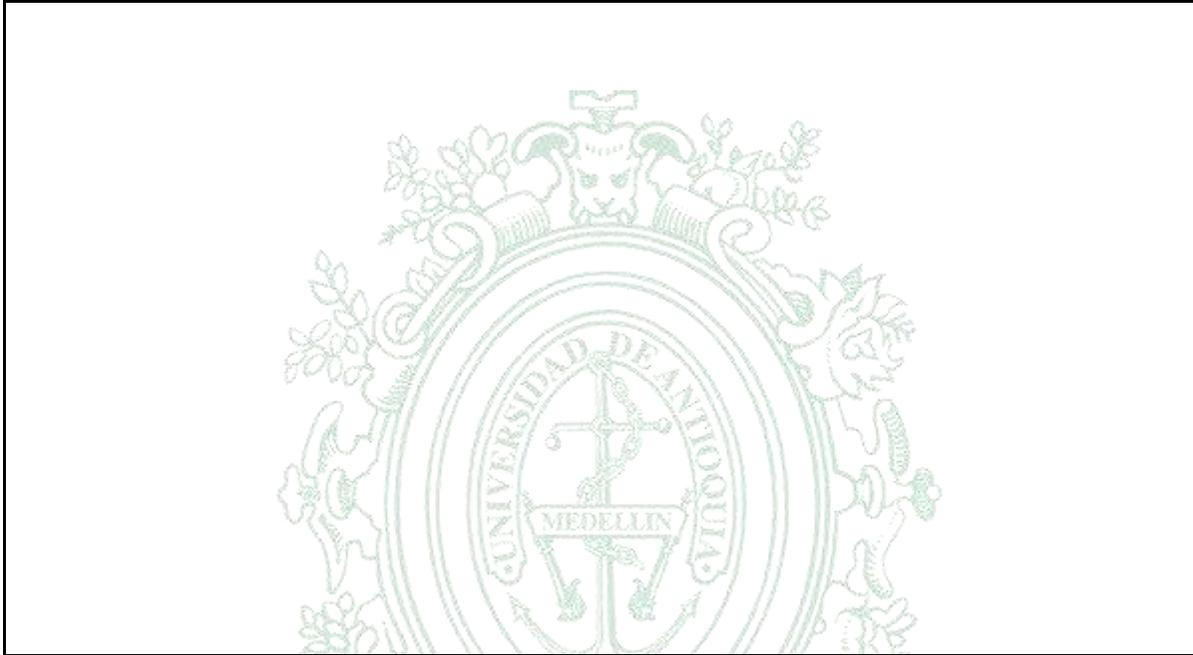




**Representación de un paisaje Urbano**

Aquí el estudiante debe:

1. Elabora un dibujo en el que des cuenta de un paisaje que necesariamente debe reflejar su comprensión de lo que entiende por el mismo, luego debe de indicar su ubicación.



**¿Qué entiendes por paisaje urbano?**

---

**¿Como ves estéticamente la ciudad que recorrimos?**

---

**¿A qué huele ese paisaje percibido?**

---

**¿Cómo se oye ese paisaje?**

---

**¿Qué elementos interactúan en él, que lo compone?**

---

**Patrimonio**

Luego de realizar el recorrido guiado por la universidad de Antioquia, donde enfatizamos en lo que es patrimonio responde:

- ¿Qué puedes definir por patrimonio?

---

---

- ¿Cuál es tu patrimonio más significativo? ¿Por qué?

---

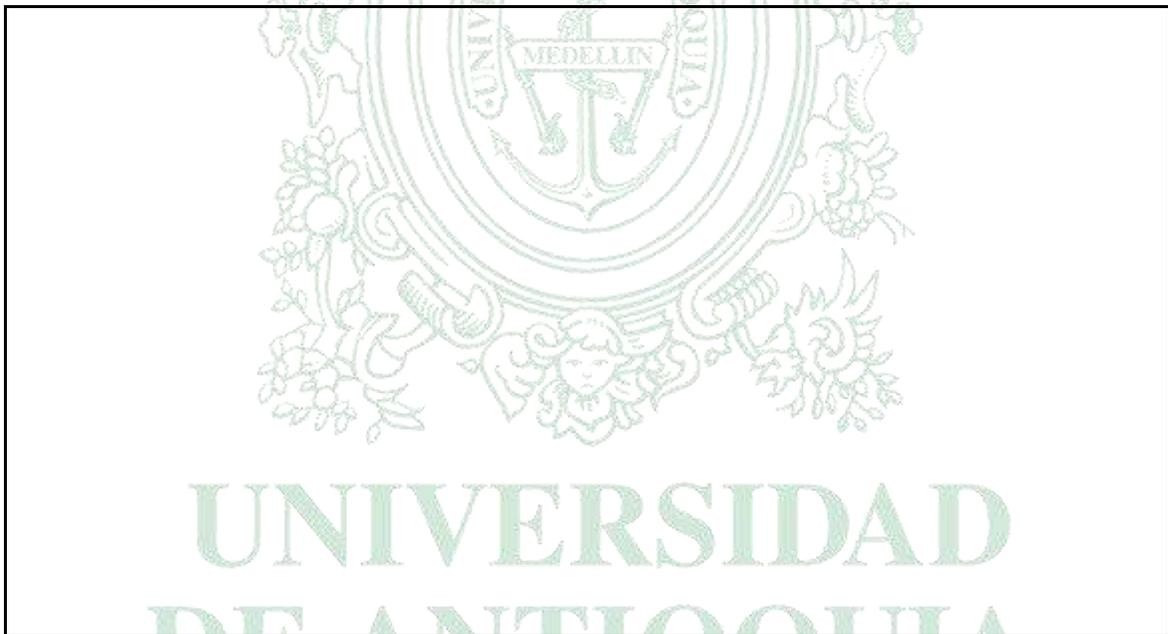
---

- ¿Qué problemáticas se pueden asociar al patrimonio?

---

---

- Elabora una reflexión, problematización, significación de lo trabajado en la salida de campo, en el que relaciones los temas vistos. (puede ser a través de un escrito, un cómic, un dibujo, una frase significativa) Para socializar.



*Queremos que valores la salida de campo, y su pertinencia como estrategia evaluativa en el área de Ciencias Sociales, ventajas y desventajas, pertinencia de los temas trabajados y en general qué tan significativa fue para ti, acercarnos y relacionarnos con el conocimiento desde otra perspectiva.*

---

---

---

---

---