

**LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO INSTRUMENTO MEDIADOR EN LA
EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS**



MAESTRA EN FORMACIÓN:
YUDY ELENA GALLO RESTREPO
CC. 43.111.946

ASESORA:
SANDRA HENAO FIGUEROA

**LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLIN**

2014

Tabla de contenido

RESUMEN.....	3
INTRODUCCION.....	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.2 Antecedentes.....	8
1.3 Planteamiento del problema	13
1.4 Pregunta de investigación	14
1.5 Justificación	14
2. OBJETIVOS	17
2.1 Objetivo general.....	17
2.2 Objetivos específicos	17
3. MARCO TEORICO	18
3.1 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....	18
3.1.1 Un contexto de educación de adultos	20
3.2 COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN CON ENFOQUE AUTÉNTICO.....	23
3.3 IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN	26
3.3.1 La evaluación: ¿un proceso o un producto final?.....	31
4. DISEÑO METODOLÓGICO	34
4.1 Tipo de investigación.....	34
4.2 Técnicas de recolección de información	37
4.2.1 Encuesta a estudiantes	37
4.2.2 Encuesta a docentes.....	40
4.2.3 Grupo focal	43
4.2.4 Observación participante.....	45
4.2.5 Entrevista dirigida	46
4.2.6 Fichas de contenido	47
4.3 Contexto donde se desarrolla la investigación.....	49
4.4 Proceso de sistematización y categorización.....	52
4.4.1 Resultados de las técnicas aplicadas	53
5. PROPUESTA EVALAUTIVA BASADA EN ACTIVIDADES AUTENTICAS PARA EL CLEI 4 DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LA GABRIELA	64

5.1 Objetivo general:.....	64
5.2 Objetivos específicos:	64
5.3 Justificación	64
5.4 Marco legal de la propuesta.....	66
5.4.1 Referente legal en la educación para adultos.....	66
5.4.2 Referente legal Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales	68
5.5 Marco teórico de la propuesta	70
5.6 Estrategias sugeridas para el trabajo con problemas auténticos.....	75
5.6.1 El portafolio.....	75
5.6.2 Las rubricas	75
5.7 Desarrollo de competencias a partir de problemas auténticos.....	77
5.7.1 Problema # 1: La esclavitud.....	77
5.7.2 Problema # 2: El desplazamiento forzoso	79
5.7.3 Problema # 3: La pobreza.....	81
5.7.4 Problema # 4: El madresolterismo.....	84
5.7.5 Problema # 5: Daños ecológicos en el suelo	86
6. RESULTADOS	88
7. CONCLUSIONES	91
8. RECOMENDACIONES	93
9. REFERENCIAS.....	96

RESUMEN

Una de las tareas más complejas a las que los maestros de Ciencias Sociales se enfrentan hoy es la evaluación, en muchas instituciones educativas aún la evaluación se concibe como un producto final y no como proceso, además, se prepara a los estudiantes para responder a pruebas estandarizadas que no guardan relación con el contexto de los estudiantes, en ocasiones no permiten el desarrollo de competencias e ignoran las expectativas de vida de los estudiantes, en particular en un contexto de educación para adultos como es el caso de este proyecto.

Esta investigación toma en cuenta la evaluación auténtica, la cual se vale de diversos procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto y dándole importancia a las actividades significativas y cotidianas que ocurren dentro del aula. Parte de la base de que se integra continuamente aprendizaje y evaluación, y promueve procesos de autorregulación de los aprendizajes centrándose en la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos.

Para el desarrollo de este enfoque con estudiantes jóvenes y adultos se diseñó una propuesta basada en problemas auténticos, teniendo en cuenta que ésta se logró construir después de la aplicación de métodos de investigación que permitieron identificar la problemática y plantear posibles soluciones que pueden llegar a generar cambios de perspectivas tanto en los estudiantes como en los docentes de Ciencias Sociales, en cuanto a los procesos evaluativos.

INTRODUCCION

Este trabajo académico da a conocer las indagaciones, las experiencias en el campo de práctica, el análisis y las interpretaciones a las que se llegó para la construcción de una propuesta evaluativa con un enfoque auténtico, la cual fue elaborada como resultado del ejercicio de investigación relacionado con los procesos evaluativos en el área de Ciencias Sociales.

El camino recorrido tuvo como punto de partida un proceso de observación de la ejecución de las clases de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Gabriela de Bello, y una aproximación a los protagonistas de la acción educativa, es decir maestra cooperadora, estudiantes y directivos; dentro de este proceso se logró identificar la forma como se piensa la evaluación en una institución que presta servicio de educación para adultos, en donde tanto los directivos como los maestros entienden la evaluación como un producto final y como una preparación para responder correctamente a las pruebas del Estado, priorizando así la calificación y no el desarrollo de competencias, y dando como resultado la instrumentalización de la evaluación, limitándola a un producto final en donde cobra importancia la calificación que se logre.

Desde esta problemática se plantea entonces la pregunta ¿Cómo implementar una propuesta de evaluación auténtica¹ en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que evidencie un proceso y promueva el despliegue de competencias?

¹ “La evaluación auténtica consiste en la resolución activa de tareas complejas y motivantes en las cuales los alumnos tienen que emplear sus conocimientos previos y una diversidad de habilidades complejas para la solución de problemas reales o la generación de respuestas originales. La evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación, no solo holistas, sino rigurosas. La evaluación auténtica es alternativa en el sentido que busca averiguar no solo qué sabe, sino también qué sabe hacer un alumno, utilizando instrumentos distintos de los tradicionales exámenes “de lápiz y papel”, en un intento por recuperar evidencias reales y vivencias significativas entorno a diversos tipos de conocimiento” Ahumada, P. (2005).

Al respecto se propuso como objetivo implementar una propuesta de evaluación auténtica a través de problemas auténticos², en la Institución Educativa La Gabriela para el área de Ciencias Sociales en el CLEI 4, a través de la construcción y puesta en práctica de un plan de acción que promueva el desarrollo de competencias, lo cual fue construyéndose a través del diseño y desarrollo de un plan de acción, que desde la perspectiva de la evaluación auténtica incorporó visiones alternativas del conocimiento, a las prácticas evaluativas instrumentales; además, se dio paso a la construcción de estrategias de evaluación auténtica que vincularon a los estudiantes a su proceso de formación, estas estrategias a su vez hicieron parte de lo que se constituyó como una propuesta de evaluación auténtica a partir de un enfoque por competencias.

Para alcanzar los objetivos planteados, se implementó una metodología de investigación cualitativa, puesto que este tipo de investigación apunta a la comprensión de la realidad y tiene como uno de sus aspectos fundamentales la construcción de significados en la interacción de los actores, además, la investigación cualitativa admite el contacto directo y permanente con los actores y escenarios que se estudian, privilegiando técnicas que favorecen las relaciones intersubjetivas, lo cual cobro gran relevancia en todo el proceso investigativo en cuanto fue el contacto directo con los estudiantes y la maestra cooperadora que facilitó la aplicación de los instrumentos para la recolección de información, técnicas que se implementaron teniendo como enfoque la investigación acción.

El término "**investigación acción**" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma

² “Se entienden como aquéllos que se sitúan en un contexto próximo al alumnado, son creíbles, y cuya solución no está definida de antemano, pudiendo no ser única” Jiménez, A. (2000).

simultánea avances teóricos y cambios sociales. El termino investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. (Murillo, 2011, p.3)

Teniendo en cuenta lo anterior, con la implementación del enfoque investigación acción se busca mejorar la práctica educativa, y en esta investigación, más específicamente, la practica evaluativa.

La investigación acción se caracteriza por tener una estructura en espiral, y es esta estructura la que fue direccionando la investigación, es decir, para iniciar se dio una etapa de planificación, en donde después de haber identificado, a través de la observación y aplicación de una encuesta diagnostica, el problema relacionado con el proceso de evaluación en el área de Ciencias Sociales, se plantean unas estrategias como posibles soluciones a dicho problema.

Posteriormente, se lleva a cabo la segunda etapa, explicada como la acción o ejecución de dichas estrategias, llevando registro cuidadoso de los resultados, reacciones, cambios, transformaciones u obstáculos que se suscitan al interior del aula al implementar las estrategias planteadas, estos registros se llevan en el diario de campo, herramienta fundamental de la investigación, puesto que allí se describieron las situaciones relacionadas con el problema de investigación y a su vez direccionó la investigación a la tercera etapa, es decir la etapa de observación de lo sucedido hasta el momento, la observación de los resultados obtenidos por la ejecución de estrategias, esta observación se hizo minuciosamente mirando cada detalle con relación a las reacciones de los estudiantes y de la maestra cooperadora al implementar nuevas formas de enseñar y evaluar.

En último lugar, se llegó a la tercera etapa, la etapa de reflexión, en esta se piensa acerca de los puntos álgidos descritos en el diario de campo relacionado con el problema de investigación, y a partir de allí se hace una reflexión fundamentada teóricamente no para cerrar con una solución al problema observado, sino para

iniciar una nueva etapa de planificación cambiando algunas de las estrategias que al ejecutarlas no arrojaron los resultados esperados.

Finalmente, de cada etapa implícita en la investigación acción, se aplicaron algunos instrumentos que sirvieron para la recolección de información, entre estos, grupo focal, entrevista no directa (cuestionario a profesores), observación participante (diarios de campo), diario personal y una entrevista estructurada a la maestra cooperadora, los resultados obtenidos al aplicar estos instrumentos sirvieron para diagnosticar el problema, para conocer las perspectivas docentes y de los estudiantes en cuanto a la evaluación y para identificar puntos importantes relacionados con las pruebas evaluativas implementadas en el centro de práctica, lo cual permitió plantear una propuesta de evaluación auténtica, basada en problemas auténticos, que servirá tanto a maestros de Ciencias Sociales, como a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, y llevará al desarrollo de competencias, no obstante, la investigación deja puertas abiertas que admiten seguirse cuestionando acerca de los procesos evaluativos y todos los aspectos relacionados con ello (estrategias de evaluación, desarrollo de competencias, calificación, evaluación como proceso o producto final, entre otros.) en un contexto de educación para adultos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2 Antecedentes

La evaluación aún sigue siendo tema de discusión, análisis e investigación en el contexto educativo, al respecto, se pueden encontrar valiosos aportes de maestros con una gran experiencia en el campo educativo y maestros en formación que se han interesado en el tema, sus trabajos, propuestos desde múltiples enfoques, le han sumado importancia al tema de evaluación, en tanto generan alrededor del mismo interrogantes en cuanto a la forma en que se aborda la práctica evaluativa en diversas instituciones educativas, con diferentes actores (niños, adolescentes, jóvenes y aun adultos), además, dejan caminos abiertos dando a entender de esa forma, que la evaluación no es un asunto terminado y definido, sino que por el contrario posee múltiples aristas que permiten su estudio.

Bordas & Cabrera (2001) afirman que:

El siglo XX ha sido un periodo decisivo en la evolución de la evaluación educativa. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler, seguido por los avances ofrecidos por Bloom y sus colaboradores, - evaluación diagnóstico, formativa y sumativa - y la contribución de Popham - la evaluación criterial -, el significado y las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales.

De esta forma, se entiende que la evaluación implementada en cada institución educativa responde a unas necesidades particulares del contexto y de los sujetos, de acuerdo a las demandas educativas y sociales como se mencionó en el párrafo anterior, por esto los enfoques con los que se ha abordado la evaluación han sido variados, vale la pena destacar algunas de las investigaciones desarrolladas por maestros en formación de la Universidad de Antioquia, tal como la de Nicolás Salazar Taborda que habla de la Incidencia de la falta de evaluación formativa en los aprendizajes significativos de los estudiantes, ha centrado su interés en el

tema de la evaluación, con el objetivo de proponer estrategias que posibiliten el cambio de actitud por parte de los docentes y posibiliten un proceso de evaluación formativa.

Por su parte, otras investigaciones, como la de Jairo de Jesús Arenas Ladino, de la licenciatura en matemáticas, se ha enfocado en la observación y descripción de los procesos evaluativos para favorecer la reflexión sobre los mismos.

En el caso de la investigación realizada por Laura Castro de la licenciatura en Ciencias Sociales, no se ha pretendido únicamente proponer estrategias que sirvan de apoyo para los procesos evaluativos, sino que además, se ha querido guiar a los docentes a la reflexión en cuanto a sus prácticas evaluativas, incluso, a través de esta investigación, se ha visto la necesidad de afianzar la formación de los maestros sobre la evaluación con el objetivo de que estos tengan elementos para transformar prácticas de evaluación que fortalezcan el aprendizaje.

Por su parte, en la licenciatura de Ciencias Sociales, se han realizado otras investigaciones, que si bien tienen que ver con la evaluación, su enfoque difiere un poco del enfoque de este trabajo investigativo, estas investigaciones están relacionadas con la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista, el desarrollo de competencias comunicativas para la promoción del pensamiento crítico y reflexivo en Ciencias Sociales, la evaluación como instrumento de poder, la evaluación formativa en la escuela y estrategias de evaluación en la educación popular.

Ahora bien, la evaluación se ha conceptualizado como parte integral y natural del aprendizaje, específicamente desde el concepto de evaluación auténtica, que se ha considerado como un cambio de paradigma en términos de evaluación en la educación, puesto que se aleja un poco de las practicas comunes de evaluación

centradas en la memorización de información y en la obtención de una calificación como producto final, Condemarín y Medina (citadas por Elías, 2000) afirman que:

La evaluación auténtica contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Por su parte, Aschbacher y Winters (citados por Díaz Barriga, 2002) expresan que:

Este tipo de evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas.

Desde esta perspectiva, la evaluación se constituye en un proceso en donde quienes tienen la mayor participación son los estudiantes, que en este caso son jóvenes y adultos, sin opacar la labor docente, pues éste desde su saber pedagógico plantea estrategias, desarrolla planes de observación de los procesos y propone mejoras de acuerdo a los resultados que se vayan dando durante el proceso.

La evaluación auténtica es una propuesta que “va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real” (Díaz, 2005, p.127). Y a través de este trabajo de investigación, se pretende rescatar dicho enfoque pero teniendo en cuenta un contexto de educación para jóvenes y adultos, de modo que puedan hacerse partícipes de su proceso evaluativo, y que entorno a este se genere una reflexión

en cuanto a la regulación de su propio aprendizaje y del desarrollo de competencias que les lleven a analizar, y según Monereo y Pozo (2007):

“A leer su contexto para activar conocimientos que se ajusten a sus necesidades, que les permitan proponer soluciones a las diversas situaciones cotidianas a las que se enfrentan, y que les dirijan a la resolución de problemas complejos implementando una serie de estrategias de manera coordinada, puesto que no se es competente solo cuando se lee, se habla o se escribe, sino cuando se usan estas habilidades para resolver problemas complejos de la vida cotidiana y al enfrentar nuevos desafíos”

La evaluación no es un proceso sencillo, integra muchos aspectos que es importante tener en cuenta en su estudio, y desde el enfoque auténtico, es significativo tener presente que estudios realizados como el de Díaz Barriga (2005) resaltan que:

Los hallazgos de la psicología cognitiva acerca de la naturaleza del aprendizaje significativo apoyan el empleo de las evaluaciones alternativas que se vinculan al currículo y la instrucción, y que resaltan las habilidades de pensamiento de alto nivel y la calidad del desempeño en tareas auténticas. (p.161)

Cuando se habla de tareas auténticas, vinculadas a la evaluación auténtica, se piensa en promover en los estudiantes la solución de problemas complejos y que estén relacionados con la vida real y los contextos particulares de estos, lo cual serviría de motivación para que los estudiantes mostraran sus capacidades cognitivas, sus talentos y sus diferentes formas de pensar y actuar ante situaciones que requieren la aplicación de sus habilidades.

Esto implica entonces que la evaluación esté vinculada a todo el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo a un momento final que se da a través de una prueba de lápiz y papel para obtener una calificación, o como lo demandan las pruebas estandarizadas para medir la calidad de la educación, logrando así, la instrumentalización de la evaluación.

Las pruebas estandarizadas, también han sido un punto fundamental en el dialogo que se teje alrededor de la evaluación, Gómez Yépez (2004) asevera que: “investigadores, políticos y representantes de la sociedad civil, y del sector productivo aseguran que la inversión en el sector educativo generará, a futuro, altas utilidades en diversos frentes” (p.76). De allí que la educación sea vista ahora como un eje fundamental del desarrollo económico y por ende se busque medir el rendimiento académico de los estudiantes a través de pruebas que “reflejarán la calidad educativa”.

A comienzos de la década del noventa, Colombia organizo el Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa (SABER), y desde 1964 ha aplicado a todos los estudiantes del último año de secundaria el examen de Estado para la admisión a la educación superior (ICFES).

Pero a pesar de los esfuerzos realizados por medir la calidad de la educación de los estudiantes, los resultados no han sido los esperados, los estudiantes se enfrentan a dichas pruebas con temor e inseguridad puesto que sienten incapacidad para resolver este tipo de pruebas que en muchos casos se alejan bastante de su realidad, y específicamente los jóvenes y adultos que hacen parte de una educación semiescolarizada, quienes en su afán por obtener un título de bachiller responden medianamente a lo que se les exige en materia de pruebas, pues su mayor interés no es posicionar a la institución educativa en un nivel de calidad más alto, sino obtener sus metas personales a través de la adquisición de un título para acceder a un empleo.

A través de esta investigación se pretende tener un acercamiento a la evaluación desde el enfoque autentico en un contexto de educación para jóvenes y adultos, con el propósito de contribuir a mejorar las practicas evaluativas de modo que

sean practicas más reales y que promuevan el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemas auténticos.

1.3 Planteamiento del problema

La Institución Educativa la Gabriela ha centrado su proceso evaluativo en capacitar a sus estudiantes para conseguir un buen resultado en las pruebas ICFES con el objetivo de obtener un mejor nivel en términos de calidad, por esta razón las estrategias evaluativas implementadas se diseñan teniendo en cuenta este propósito.

Como estrategia evaluativas se proponen pruebas de lápiz y papel en donde se da un enunciado y cuatro posibles respuestas para elegir solo una como correcta. Este tipo de pruebas generalmente limitan al estudiante puesto que no dan lugar para asumir un punto de vista crítico y argumentativo respecto a un contenido específico, la pruebas son realizadas al finalizar un tema expuesto durante varias clases y al terminar cada periodo académico, aunque éste último es acumulativo, pues contiene diferentes preguntas relacionadas con los temas del periodo.

Por su parte, para los estudiantes la evaluación cobra otro sentido y su razón está en los propósitos por los cuales ellos estudian, es decir, su principal motivación para estar en el sabatino es alcanzar un título de bachiller para obtener un mejor empleo y por lo tanto tener una mejor calidad de vida, por lo cual para ellos la evaluación toma el sentido de aprobación, para ellos ser evaluados significa conseguir una calificación de aprobación para pasar a otro grado que los acerque a su meta principal.

Desde esta perspectiva se plantea como problema de investigación el siguiente: entender la evaluación como un producto final y como una preparación para responder correctamente a las pruebas del Estado, en donde se prioriza la

calificación y no el desarrollo de competencias, ha dado como resultado la instrumentalización de la evaluación, limitándola a un producto final en donde cobra importancia la calificación que se logre.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo implementar una propuesta de evaluación auténtica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que evidencie un proceso y promueva el despliegue de competencias?

1.5 Justificación

Este proyecto de investigación es una construcción en torno a las inquietudes que como maestra en formación me han surgido a lo largo del camino recorrido en la universidad y, a partir de lo observado y de las intervenciones en la Institución Educativa la Gabriela, que se constituyó en mi campo de práctica.

La investigación me permitió no solo reconocer la importancia de la evaluación en el área de Ciencias Sociales, sino que además, me acercó a unos escenarios y actores de la educación, diferentes a los que en otras circunstancias he tenido la oportunidad de acercarme, es decir, la práctica pedagógica se llevó a cabo en un contexto de educación para jóvenes y adultos, lo cual fue muy significativo y enriquecedor en tanto son individuos cuyas motivaciones e intereses al estar estudiando son diversas, y por lo tanto son variadas las formas como conciben y asumen el proceso de formación y lo que éste implica.

Este proyecto se piensa desde la necesidad de reconocer la importancia de la evaluación y los significados que se tejen alrededor de ésta, en un lugar donde cobra relevancia la calificación u obtención de resultados cuantitativos en la

resolución de pruebas estandarizadas. De allí que sea evidente la necesidad de proponer otras formas evaluativas que lleven a los estudiantes y maestros, específicamente de Ciencias Sociales, a reflexionar sobre las prácticas evaluativas, y a pensar que es posible mirar e implementar otras alternativas en materia evaluativa que permitan otras formas de abordar el proceso evaluativo que se constituye en parte fundamental de la educación.

Al identificar la necesidad de pensar e implementar otra alternativa evaluativa, se tomó como enfoque la evaluación auténtica, que demanda el desarrollo de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, heterogeneidad, y más importante aún, el contexto propio de sus estudiantes. puesto que es desde allí donde se parte para plantear problemas auténticos a los que darán solución al poner en práctica sus habilidades cognitivas y sus destrezas, a su vez, su participación en la solución de problemas les llevará al desarrollo de competencias. De este modo, esta propuesta puede ser de gran utilidad en el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, en la Institución Educativa la Gabriela, puesto que desde el enfoque que se plantea involucra no solo al maestro como portador del saber pedagógico, sino a los estudiantes y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan, de modo que puedan ver en su proceso formativo una gran oportunidad para presentes y futuros desempeños académicos, laborales y profesionales.

El proceso de investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo enmarcado en la investigación acción, lo cual permitió realizar una observación e identificar la necesidad, plantear un plan de acción y llevarlo a cabo poco a poco y al mismo tiempo ir verificando su viabilidad y reflexionando sobre lo puesto en práctica, de forma que pudieran replantear estrategias que no fueron tan viables y que no cumplieron con los objetivos propuestos inicialmente. Además, se llevaron a cabo encuestas, un grupo focal, entrevistas y registros de diarios de campo que

facilitaron la obtención de información acerca de las ideas del concepto de evaluación, las reacciones de los estudiantes ante nuevas propuestas evaluativas, las reflexiones de la docente cooperadora respecto a su práctica frente a nuevas alternativas evaluativas y las necesidades de los estudiantes en su proceso de formación.

El proyecto de investigación, deja como resultado una amplia reflexión sobre la práctica pedagógica y los procesos evaluativos implícitos en ella, además, se deja en la Institución Educativa la Gabriela una propuesta de evaluación auténtica basada en problemas auténticos que han sido planteados desde las vivencias propias de los estudiantes, lo cual despertaría su interés en los procesos de aprendizaje, ya que se construiría el conocimiento partiendo de experiencias familiares a su contexto. Por otra parte, la propuesta se constituiría en una herramienta útil para el maestro de Ciencias Sociales, puesto que lo llevaría a la reflexión sobre su propia práctica y sobre otras formas diferentes de acompañar a un grupo de estudiantes al desarrollo de competencias.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Plantear una propuesta de evaluación auténtica para el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa la Gabriela, a través de la implementación de estrategias alternativas que contribuyan en el mejoramiento de la práctica evaluativa en un contexto de educación para adultos.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las ideas, concepciones y prácticas evaluativas en estudiantes y profesores de la institución educativa.
- Construir un plan de acción que oriente la toma de decisiones para la mejora de las prácticas evaluativa.
- Reflexionar en torno a los problemas auténticos que posibiliten el desarrollo de competencias y la mejora de las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales en la I E G.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La educación para adultos surge como alternativa para erradicar el analfabetismo, y como una oportunidad para aquellas personas que en un momento de su vida no lograron terminar su ciclo escolar (primaria, básica y media académica), o para quienes nunca lo iniciaron.

Para acceder a la educación de adultos solo basta con tener deseos de terminar un ciclo fundamental en la vida, ya sea con el propósito de continuar estudios superiores o con el objetivo de lograr un título de bachiller para acceder a un empleo, de allí la inmediatez con que muchos abordan esta clase de educación, pues su mayor preocupación no es tener un buen proceso de aprendizaje, desarrollar su capacidad de análisis, perfeccionar su proceso de lectoescritura, o ampliar sus conocimientos para mejorar su nivel intelectual, sino que por el contrario, su atención se centra en obtener una buena calificación en sus evaluaciones para conseguir el tan anhelado, o más bien, necesitado título como es el caso del CLEI 4 en la Institución Educativa la Gabriela, que de acuerdo a una encuesta realizada el 90% de los estudiantes manifestaron estar estudiando por esta razón, y un 10% si lo hacen pensando en realizar estudios superiores en el futuro.

Esto evidencia una contrariedad con lo que legalmente se ha planteado como propósito en la educación para adultos, puesto que, según el decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997 Capítulo I:

La educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades

de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales. (Artículo 2º)

Ahora bien, para cumplir con el propósito trazado legalmente (expuesto en el decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997), no bastaría con un cambio de perspectiva de los estudiantes en cuanto a sus metas y propósitos al estudiar, sería necesario que los maestros implementaran estrategias de aprendizaje, incluidas las evaluativas, que permitan que el joven y el adulto no vean la educación sólo como un medio para alcanzar un título que le servirá de pasaporte para ingresar al mundo laboral, y por ende al sistema económico dominante.

Por otra parte, es importante saber que los procesos y acciones formativas que constituyen la educación para adultos, están organizados por Ciclos Lectivos Integrados (CLEI), Los CLEI se dividen en seis: CLEI uno, grados primero, segundo y tercero de primaria; CLEI dos, cuarto y quinto; CLEI tres, sexto y séptimo de bachillerato; CLEI cuatro, octavo y noveno; CLEI cinco, décimo y CLEI seis, once media académica.

De acuerdo al MEN (2002) los Ciclos Integrados “Son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial para la consecución de los logros establecidos en cada institución educativa”.

Desde esta perspectiva, se infiere que la educación para adultos debe estar diseñada teniendo en cuenta el contexto del que hacen parte los estudiantes y sus necesidades básicas de aprendizaje, de forma que al seleccionar e integrar los contenidos a desarrollar se logre tocar la realidad en la que están inmersos; asimismo es importante que los procesos evaluativos también vayan de la mano con el desarrollo de estos contenidos, lo cual implicaría una evaluación más enfocada en la participación de los estudiantes y por lo tanto una evaluación como proceso y no como un resultado final, siendo esta la razón por la cual es necesario reflexionar en torno a la evaluación en la educación para adultos, pues en este contexto adquiere una configuración diferente de acuerdo a las finalidades para las cuales sirve.

3.1.1 Un contexto de educación de adultos

Debido a las demandas sociales y laborales, cada vez es más evidente la necesidad de que el ser humano continúe sus estudios y formación a lo largo de la vida, “el mundo en permanente cambio, la mayor longevidad y la posibilidad de mayor tiempo de ocio han convertido la educación no formal y la educación de adultos en puntos clave de los nuevos desarrollos educativos” (Ramírez & Víctor, 2010). De allí que muchas personas concurren a la educación para adultos persiguiendo múltiples fines u objetivos, y como se mencionó en el apartado anterior, para conseguir un título de bachiller que en últimas viene a ser lo que permita a estas personas acceder al mundo laboral productivo.

La realidad observada en la Institución Educativa la Gabriela, de acuerdo a una encuesta diagnóstica realizada es que la mayoría de estudiantes han recurrido a esta forma de educación con ese mismo objetivo, obtener rápidamente un título de bachiller, para poder aspirar a un mejor empleo, esto debido a la necesidad económica inmediata que enfrentan, otros expresan que son parte de este tipo de

educación debido a que fueron desescolarizados por conductas inadecuadas en diferentes instituciones educativas, mientras que otros han accedido a ella porque fueron desplazados de diversos lugares por la violencia y no encontraron cupo para estudiar en otra parte, a esto se suman aquellas jovencitas que al quedar en embarazo prefirieron estudiar en esta modalidad.

Hace parte de esta realidad también, el hecho de que son pocas las personas que estudian con aspiraciones a seguir estudios universitarios, de allí su desinterés por las temáticas expuestas por los profesores, el incumplimiento a tareas asignadas, y en sí, la insuficiencia en su desempeño académico. En este punto es importante preguntarse ¿qué sentido adquiere la evaluación en este contexto? ¿La enseñanza que se da, parte de las necesidades y contextos particulares de los estudiantes? ¿Los procesos evaluativos, están enfocados en el desarrollo de capacidades que les permitan un excelente desenvolvimiento en el mundo y su intervención en la resolución de situaciones complejas? O ¿los métodos de enseñanza y evaluación utilizados si son los apropiados de acuerdo a las personas a las cuales van dirigidos? Con relación a esto Sarrate & Pérez (2004) expresan que:

No se trata, simplemente, de adaptar los [*métodos*] utilizados para niños y jóvenes. La formación debe centrarse en el alumno, y fomentar el aprender a aprender y el auto aprendizaje. Esto exige la creación de sistemas flexibles que rompan con las restricciones que imponen el espacio, y el tiempo, y respondan a las circunstancias particulares de los adultos. (p.54)

En este sentido, hacer frente a la educación para adultos no es simplemente tomar temas de allí y de acá, plantear una lectura y un taller, para finalmente evaluar, la educación para jóvenes y adultos requiere pensar en la singularidad de quienes hacen parte de ella, es decir, requiere tener en cuenta sus procedencias, su

situación actual, su contexto y sus proyecciones, de modo que todos los contenidos que integren los planes de área sean muy acordes y pertinentes al contexto de una educación para adultos.

El hecho de no tener en cuenta, en la educación para adultos, su singularidad y su condición actual, genera desmotivación, desinterés y apatía en los estudiantes hacia los contenidos propuestos, y por el contrario, se centra su atención en la nota o calificación final, pues al fin de cuentas lo que más les interesa es pasar a otro grado rápidamente, o salir lo más pronto posible, esta es la razón principal por la que la evaluación cobra importancia en este proceso, y este es el caso particular de la Institución Educativa la Gabriela, puesto que es muy común allí que los estudiantes muestren gran interés por la evaluación debido al valor que les significa para su promoción a otro grado.

3.2 COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN CON ENFOQUE AUTÉNTICO

Como se ha venido diciendo, uno de los procesos más complejos del ámbito educativo es la evaluación, puesto que es un hecho que si no está acompañado de un buen diseño termina siendo tensionante y sin sentido en tanto no se logrará identificar los avances de los estudiantes, las falencias del maestro y de los programas educativos y la manera de implementarlos. Al respecto Santos Guerra (1999) expresa que:

Una evaluación planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. (p.4)

Esto significa entonces que, un proceso de evaluación no inicia cuando se evalúan los conocimientos al finalizar una temática definida, o cuando se diseñan las pruebas o exámenes para ser desarrollados al culminar un periodo escolar, el proceso de evaluación se diseña desde antes de iniciar un tema específico, al respecto Santos Guerra (1999) dice

Si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. (p.2)

Entendida de esta forma, la evaluación es un proceso que debe estar bien trazado y en el cual es importante tener en cuenta diversos aspectos que harán de ella un asunto productivo y satisfactorio tanto para los estudiantes como para los maestros y la institución en la cual se lleva a cabo.

Entre los aspectos que se deben tener en cuenta en la evaluación, están las competencias que se pretenden desarrollar, siempre y cuando sea una

evaluación por competencias; y para seleccionar dichas competencias, el maestro debe poseer una comprensión amplia de lo que estas significan. A pesar de que el concepto es muy ambiguo, una buena indagación y relación permitirá una excelente articulación de las competencias en el proceso de evaluación.

En este sentido, puede haber un primer acercamiento a las competencias y entenderlas como “un repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica correspondiente a algún contexto habitual de las actividades humanas” (Monereo, 2008, p.2), pero indudablemente estas estrategias tienen que ver con el despliegue de habilidades requeridas para la solución de un problema de la vida cotidiana.

Por otra parte, se entiende que algunos procesos de formación demandan altas cantidades de conocimientos dejando de lado las situaciones reales y las diferentes prácticas sociales, pero de acuerdo a Perrenoud (2009):

El enfoque por competencias afirma que esto no es suficiente, que sin darle la espalda a los saberes, sin negar que hay otras razones para saber y para saber hacer es importante relacionar los saberes con las situaciones en las que se propician que actúen, más allá de la escuela, más allá de las instituciones educativas. (p.47).

Esta práctica, a la que hace referencia Perrenoud (2009):

Supone afrontar las situaciones complejas y, por lo tanto, pensar, analizar, interpretar, anticipar, decidir, regular y negociar, y esta acción no se logra sólo con el ejercicio de habilidades motrices, perceptivas o verbales, puesto que implica saberes y movilidad de los mismos. (p.47).

Lo cual significa que desde la escuela, ya sea para niños, jóvenes o adultos, debe ejercitarse a los estudiantes para la “*movilidad de los saberes*”, es decir, para la aplicación de los conocimientos adquiridos en cualquier situación compleja de su cotidianidad.

Ahora bien, las competencias demandan la unión de un saber y un saber hacer en la educación, lo que quiere decir que se requiere tanto el conocimiento como la práctica, y es aquí donde vendría a bien integrar lo que se ha denominado como evaluación auténtica, que según Álvarez (2005): “exige una formación y desarrollo desde las competencias, desde el “saber” como “saber hacer”, es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos” (p.55).

Vista de esta forma una educación basada en el desarrollo de competencias y en una evaluación auténtica, va más allá del enriquecimiento intelectual, ya que, tiene en cuenta que el conocimiento adquirido debe ser aplicable a diversas situaciones cotidianas o familiares al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. Además, tiene en cuenta que la preparación del estudiante no se limita a la presentación de una prueba final para medir su aprendizaje, sino que está pensada también para un futuro desempeño profesional y laboral.

3.3 IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN

La educación para adultos, así como todo proceso educativo trae implícito el acto evaluador como parte del proceso enseñanza aprendizaje, por eso, estos son procesos transversales a aquellas relaciones que confluyen en la escuela, como explica Pérez (citado por Sacristán 1992) hablando específicamente de la evaluación:

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc.

Se observa entonces en este postulado, que en la evaluación están involucrados muchos asuntos, que no es un acto del maestro como único protagonista, siendo parte fundamental de él, y no se limita a un momento en el que participa el estudiante, Teniendo en cuenta esto, es muy importante que en todo proceso evaluativo se escuche al estudiante, es decir, que antes de diseñar e implementar la evaluación se examinen los intereses de los estudiantes, sus motivaciones y preferencias respecto a la misma (sean niños, jóvenes o adultos), y esto servirá de base, al maestro como portador del saber pedagógico, para diseñar e implementar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, y por lo tanto para la evaluación.

Así por ejemplo, para dar inicio al proyecto de investigación, se indago a través de una encuesta aplicada al CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela, respecto a su aporte a la clase y la forma de evaluar aplicada en el área de Ciencias Sociales específicamente, referente a esto la mayoría responde que les agradan las clases participativas, en donde no sea solo el profesor el que hable

continuamente, sino que se convierta más bien en dialogo dirigido, en este sentido Santos Guerra (1999) afirma que:

La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: trata por una parte, de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo (p. 6).

Cuando la evaluación se convierte en un *dialogo dirigido*, como lo expresa Santos Guerra, el estudiante entra a ser parte activa en este proceso, su participación cobra gran importancia, pero muchas veces este tipo de evaluación se hace difícil por la poca disposición no solo del maestro al estar encasillado en la implementación de estrategias de corte muy tradicional, sino además, de los estudiantes al acomodarse a estos tipos de evaluación, por ejemplo, en la encuesta realizada a los estudiantes del grado octavo, al preguntarles si prefieren ser valorados a través de evaluación escrita, talleres, participación en clase (foros, debates, etc.), o evaluación oral; la mayoría eligen ser valorados a través de evaluaciones escritas y talleres, pues están acostumbrados a este tipo de evaluación o desconocen otras formas de ser evaluados, y esta puede ser una causa por la cual sea difícil la implementación de nuevas estrategias evaluativas.

Lo paradójico ante esta posición, es que aunque prefieren ser evaluados a través de una prueba escrita o talleres, no manifiestan una actitud de tranquilidad o seguridad ante este tipo de pruebas, es decir, al preguntarles cómo se sienten al ser evaluados la mayoría de los estudiantes manifiestan tener temor y susto cuando son sometidos a pruebas escritas, y la justificación que dieron ante sus respuestas es que sienten temor o inseguridad porque no estudian lo suficiente, es decir, no logran buenos niveles de comprensión y por lo tanto no tienen certeza de lo que han aprendido y dicen haber olvidado lo que se les enseña y lo que escriben,

En cuanto a esto, Pérez Medina, (2013) indica que:

La experiencia y los resultados de investigaciones realizadas en torno a cómo ven los alumnos la evaluación ha arrojado elementos para concluir que la realización de exámenes es un acto que genera tensión, temor y preocupaciones entre los alumnos ante la posibilidad de no aprobar, cuyas consecuencias son terriblemente graves, pues desencadenan actitudes de inseguridad, falta de autoestima, aislamiento e incluso de agresividad y desinterés por los estudios. (p. 62)

Este tipo de experiencia, ratifican la evaluación como un instrumento de poder de la escuela y del maestro.

Ahora bien, el tipo de evaluación que se implementa en la Institución Educativa la Gabriela, específicamente en el área de Ciencias Sociales, es una evaluación que está pensada para la medición de temas que se aprenden por la memoria, es decir, una evaluación que se limita a la resolución de preguntas definidas y cuyo resultado exitoso depende del número de respuestas correctas que los estudiantes logren tener, de esta forma, es una evaluación que no da lugar a la construcción de conocimiento, sino que transmite la idea de un saber acabado que se aprende por la memoria. Además, de acuerdo a entrevistas realizadas a la docente encargada del área de Ciencias Sociales, las evaluaciones aplicadas están diseñadas para responder a las demandas actuales en cuanto a medición de los conocimientos a través de pruebas estandarizadas, entre estas las pruebas ICFES, convirtiéndose en un tema importante en la institución y en un punto de exigencia para la docente de parte de sus directivos, puesto que está en juego la posición, en términos de calidad, de la institución, es decir, son las pruebas ICFES, las que dan un nivel o jerarquía a la institución con relación a otras.

En este punto vale la pena recordar que de acuerdo a lo establecido en el artículo 27 de la Constitución Política Colombiana, respecto a la libertad de cátedra, a los

docentes se les garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación, lo cual significa que el maestro conocedor de su área y de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, está en el derecho de escoger o construir el sistema que guiará el desarrollo del área, y de determinar las estrategias evaluativas, siempre y cuando se ciñan a las normas que reglamentan la actividad educativa. Esto entonces significa que como docentes no estamos limitados a determinadas formas de enseñar y por lo tanto de evaluar, y que podemos determinar para el desarrollo de la labor docente otras estrategias a través de las cuales se pueda cumplir, no solo con los objetivos institucionales, sino con las metas académicas, en términos de competencias, de los estudiantes.

Se observa entonces, que las pruebas estandarizadas han tomado un lugar muy importante en la educación, tanto así que muchas veces los procesos educativos giran en torno a estas, olvidándose la posibilidad y el derecho de implementar otras estrategias, y proponerse otras metas, que no sean solo responder acertadamente a una prueba, en este sentido Bravo & Fernández (2000) afirman que:

Los procedimientos de evaluación estandarizados se convirtieron en la norma para evaluar el logro de los estudiantes y en el único punto de referencia para la toma de decisiones tan importantes como el permitir o no a un alumno pasar de curso, a la universidad u obtener un diploma. En muchos casos la puntuación obtenida en un único test ha sido suficiente para determinar las oportunidades educativas y económicas de una persona. (p. 95)

Teniendo en cuenta lo anterior, es de gran interés recordar que la evaluación estandarizada en el ámbito de la Psicología, tiene sus orígenes en las demandas sociales de principios de siglo, de este modo Bravo & Fernández, (2000) explican:

La primera de ellas surge en el ámbito educativo, donde al establecerse la enseñanza obligatoria se requería algún método para clasificar a los niños en

diferentes niveles. La respuesta a este problema la ofreció Binet con el primer test mental que evaluaba procesos superiores de pensamiento (test Binet-Simon, 1905). Un segundo origen se sitúa en la Primera Guerra Mundial, cuando un grupo de psicólogos de la APA elaboró los primeros tests colectivos de inteligencia (Army Alpha y Army Beta), con el fin de seleccionar entre miles de soldados a los más adecuados para desempeñar diferentes tareas. (p. 95)

Lo cual indica que las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas no tienen otro fin que clasificar a los estudiantes y a las instituciones en niveles jerarquizados, sin tener en cuenta realmente el nivel de aprendizaje, la capacidad de análisis y el despliegue de competencias, entre otras habilidades que debieran desarrollarse en la escuela, en donde la evaluación autentica al ser implementada, privilegia la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde ocurre el proceso de aprendizaje. Promueve desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes. Impulsa a reorientar el trabajo escolar (aumentando actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción) para situar la comprensión y construcción de significados, la identificación y resolución de problemas. (educarchile, 2013)

Esto se aleja un poco de la realidad que se vive en contextos particulares (como en el caso de la Institución Educativa la Gabriela), en donde el estudiante toma una actitud pasiva frente a los procesos de aprendizaje y quien más se destaca en ellos es el maestro, que tiene un amplio conocimiento del contexto en el que ocurre la enseñanza y el aprendizaje, pero poco adapta su intervención como docente a las necesidades contextuales y a los diferentes estilos de aprendizaje, asimismo se compromete poco a los estudiantes con su propio proceso evaluativo, a través de su participación en clase, de la realización de consultas y exploraciones relacionadas con su proceso de aprendizaje, a pesar de que cuentan con las herramientas para hacerlo (salas de internet cercanas, biblioteca) y con disponibilidad de tiempo durante la semana.

Para concluir, en la labor docente la evaluación es fundamental, puesto que desde que se inicia todo proceso de enseñanza aprendizaje se piensa en ella y esto implica proponerse unas metas, construir estrategias e implementarlas y verificar que estas hayan favorecido el desarrollo de unas competencias, mas no el resultado acertado de una prueba.

3.3.1 La evaluación: ¿un proceso o un producto final?

En muchas de las instituciones educativas actuales aún se evalúa a los estudiantes de acuerdo a los resultados finales que éste obtenga en una prueba final, un caso específico es el que se da en la Institución Educativa la Gabriela, en donde la evaluación aplicada en el proceso de enseñanza y aprendizaje se da al finalizar un tema enseñado o al final de cada periodo académico. Muchas veces la evaluación aplicada resulta muy compleja para los estudiantes, pues se trata de temas vistos dos o tres semanas anteriores y al momento de la evaluación no recuerdan nada de lo que se les ha enseñado. Al respecto Broadfoot, (citado por Jané, 2005) piensa que:

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigan considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de nuestros alumnos y, menos, que lo apoyen. (p. 1)

En uno de los instrumentos de investigación aplicados en CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela (grupo focal), se pudo observar que los estudiantes prefieren que se tenga en cuenta algunas de las actividades realizadas en clase como actividades evaluativas, entre estas, que su participación en clase se les tenga en cuenta para ser evaluada, que los temas enseñados sean evaluados

inmediatamente, puesto que corren el riesgo de olvidarlo todo al pasar el tiempo y que se les realice más quices envés de evaluaciones finales. A pesar de escuchar las voces de los estudiantes, la evaluación sigue siendo al final de cada tema o periodo académico, al respecto Álvarez, (2005) afirma que:

La fórmula tradicional y extendida de evaluación sumativa, al poner atención en el resultado, obliga a utilizar procedimientos o pruebas sobre "trabajo" terminado. De este modo se separa la evaluación de la enseñanza, en tanto ésta tiene lugar cuando supuestamente se ha conseguido el objetivo y más bien para el estudiante es un acto de hacer público su conocimiento o lo que es peor, someterlo a examen.

Pero en este caso, en la institución educativa, es incoherente lo que ocurre en relación con lo que piensan los maestros, puesto que en una de las encuestas realizadas, se observó que la mayoría (cuatro de seis) piensan que la evaluación es un proceso y no un producto final, cabe entonces cuestionarse al respecto ¿se ven los maestros de la institución obligados a responder a unas demandas del sistema que van en contra de su forma de pensar? O ¿a pesar de concebir la evaluación como proceso prefieren evitarse un mayor trabajo al implementar en su enseñanza otras alternativas evaluativas? Es en este punto donde los maestros deben volver sobre su práctica y reflexionar acerca de su posición como educadores, sus falencias, debilidades, fortalezas y posibilidades de mejorar en su ejercicio como maestro. De acuerdo a lo indagado y posteriormente analizado, la evaluación en la Institución Educativa la Gabriela, se tiene en cuenta entonces como un producto final.

Por otra parte, Broadfoot, (citado por Jané, 2005) expone que:

Desde finales de los años setenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que ésta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación. Por lo tanto actualmente ya no se mira como

simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje. (p.27)

En este sentido, la evaluación actualmente debe ser pensada como un proceso en donde no existe el maestro como único actor en el escenario de la enseñanza, sin llegar a subvalorarlo en tanto es el portador del saber pedagógico, sino que el estudiante toma una parte activa en su propio proceso de aprendizaje que lleva implícita la evaluación, es decir, el estudiante ya no estudia para ser evaluado, sino que es evaluado en el paso a paso del aprendizaje.

Finalmente, es importante recordar que la evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen.

El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. La evaluación, además, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. Evaluar no es “demostrar” sino “perfeccionar” y “reflexionar”. La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos. (Bordas & Cabrera, 2001, p. 15)

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de investigación

Esta investigación tiene como enfoque el paradigma cualitativo, el cual se fundamenta epistemológicamente en la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, al respecto Monje (2011), explica que:

La hermenéutica, parte el supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que les configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación. El pensamiento hermenéutico, interpreta, se mueve en significados, no en datos, está abierto en forma permanente [...] Por su parte la fenomenología reconoce una interdependencia entre el sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento, y afirma que el conocimiento esta mediado por las características sociales y personales del observador [...] finalmente, el interaccionismo simbólico postula que la conducta humana solo puede comprenderse y explicarse en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones. (p.12)

Esto entonces, significa que la investigación cualitativa, admite como prioridad las experiencias de los sujetos en contextos particulares, las concepciones de los mismos respecto su realidad, sus reflexiones y asimismo las reacciones del investigador como parte activa de la investigación.

Al inscribir la investigación en el enfoque cualitativo, se realizó sistemáticamente registro de los acontecimientos y de la aplicación de instrumentos; y posteriormente, se hizo la triangulación a través de la cual se pudo realizar el análisis y la interpretación de los datos para llegar a unas conclusiones.

De esta forma, desde el enfoque cualitativo, este proyecto se realizó a partir de la metodología investigación acción, que según Elliott, (citado por Sandín 2003):

Se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la misma*. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. (p.33)

Algunos autores han descrito ampliamente la investigación acción, entre estos Kemmis y McTaggart (citados por Murillo Torrecilla 2011), quienes han destacado las siguientes características:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.

- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Teniendo en cuenta estas características, se elaboró un plan de acción que se fue desarrollando poco a poco, el plan integraba actividades alternativas a las que comúnmente se desarrollaban en el aula de clase en el área de Ciencias Sociales, paralelamente se realizaba un proceso de observaciones de las reacciones de los estudiantes ante diferentes formas de aprender y de ser evaluados, este registro se llevó a cabo a través de los diarios de campo y diarios personales, en los cuales no solo hay aspectos relevantes de lo ocurrido, sino que además hay análisis teórico que su vez permitió realizar una ejercicio reflexivo de la practica pedagógica, además, el proceso de investigación fue sustentado por el rastreo bibliográfico y la aplicación de diversos instrumentos de recolección de información, tales como encuesta diagnóstica, grupo focal, entrevista no directa y entrevista estructurada, lo cual permitió diagnosticar un problema-necesidad, reflexionar y plantear posibles soluciones desde una fundamentación teórica, a través del diseño de una propuesta, para finalmente llegar a unas conclusiones en las cuales se piensa que es posible que como maestros implementemos otras formas de enseñar que motiven a los estudiantes, sin importar su edad, a ver en la educación más que un título, una parte esencial de su proceso de formación en el ámbito intelectual y personal.

4.2 Técnicas de recolección de información

La recolección de información estuvo fundamentada en la aplicación de algunas técnicas para la investigación, estas técnicas fueron:

4.2.1 Encuesta a estudiantes

En este caso la encuesta sirvió como diagnóstico, en tanto se aplicó al iniciar el proceso de observación, además, sirvió para identificar parte del problema – necesidad existente en el CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela.

La encuesta, es un formato resuelto en forma escrita por los propios sujetos de la investigación Tiene la ventaja de que reduce los sesgos ocasionados por la presencia del entrevistador, es un formato simple que facilita el análisis y reduce los costos de aplicación. (Monje, 2011, p.136)

La encuesta constó de ocho preguntas, de las cuales cuatro eran de respuesta cerrada y cuatro de respuesta abierta.

4.2.1.1 Encuesta realizada a estudiantes del CLEI 4 de la Institución

Educativa la Gabriela

Fecha: _____

1. ¿Por qué y para qué estudia en la Institución Educativa la Gabriela?

Marque con una X

2. Asignatura preferida

a. Matemáticas

b. Ciencias Sociales

c. Ciencias Naturales

d. Lengua Castellana

e. Ingles

f. Otra ¿cuál? _____

3. Prefiere una clase donde:

a. Solo el profesor hable

b. El estudiante trabaja y el profesor observa

c. Participan ambos, profesor y estudiante

d. El profesor enseña y el estudiante desarrolla talleres al final

4. ¿Qué tipo de evaluación prefiere?

a. Cuantitativa (números)

b. Cualitativa (Excelente, sobresaliente...)

5. Prefiere ser evaluado a través de

a. Examen escrito

b. Talleres

c. Participación en clase (foros, debates, etc.)

d. Examen oral

6. Cuando es evaluado se siente

a. Temeroso o asustado

b. Inseguro

c. Tranquilo

¿Por qué? _____

7. ¿Qué contenidos o temas de Ciencias Sociales le llaman más la atención?

8. ¿Considera que las Ciencias Sociales son importantes en su formación?

Sí ____ No ____ ¿por qué? _____

4.2.2 Encuesta a docentes

La encuesta fue dirigida a los seis docentes que laboran en la Institución Educativa la Gabriela los sábados.

Esta constó de seis preguntas relacionadas con la concepción que se tiene, como docente, acerca de la evaluación, de la evaluación auténtica, de las competencias y los propósitos que se establecen para diseñar e implementar estrategias de evaluación.

4.2.2.1 Encuesta realizada a docentes de la Institución Educativa la Gabriela

Área: _____ Fecha: _____

Nombre del docente: _____

1. Para usted la evaluación debe ser
 - a. Un proceso constante
 - b. Un resultado final obtenido
 - c. Ambos (proceso que lleva a un resultado final)
2. La evaluación debe ser un proceso en el que participa
 - a. Solo los estudiantes
 - b. Solo el profesor como proponente de las estrategias evaluativas
 - c. Ambos, estudiantes y profesor
3. Para usted una competencia es
 - a. Habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia. Legendre (1993)
 - b. La implementación de varias estrategias para enfrentar problemas complejos. Carles Monereo Font
 - c. Capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido. Perrenoud (1998)
4. Cuando diseña una estrategia de evaluación, lo hace pensando en
 - a. Conocer qué aprendieron los estudiante
 - b. Medir su capacidad de adquisición de conocimientos
 - c. Saber si están preparados para las pruebas del Estado
 - d. Otra opción ¿Cuál? _____
5. ¿Ha escuchado hablar de actividades y evaluación autentica? Sí _____
No _____
6. ¿Cuál de estas estrategias implementa más a menudo para evaluar a sus estudiantes?
 - a. Evaluación escrita

- b. Talleres individuales y en grupos
- c. Elaboración de mapas conceptuales
- d. Exposiciones
- e. Debates y mesa redonda
- f. Elaboración de escritos sobre un tema
- g. Trabajos prácticos

4.2.3 Grupo focal

Otro de las técnicas que permitió el análisis en torno al problema de investigación fue el grupo focal, el cual según Monje (2011):

Es una técnica de obtención de información en estudios sociales, particularmente en estudios de investigación cualitativa. Es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contratación de las opiniones de sus miembros.

[...] El objeto fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida sobre un aspecto particular de interés, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo.

4.2.3.1 Estructura grupo focal

Participantes: Estudiantes CLEI 4

Institución Educativa la Gabriela

Fecha: Sábado 7 de septiembre de 2013

Tema: la evaluación

- ✓ ¿Se sienten cómodos ante este tipo de pruebas (Contexto, pregunta y opciones de respuesta A, B, C, D)?
- ✓ ¿Prefieren ser evaluados a través de otro tipo de prueba?
- ✓ ¿A través de qué actividades les gustaría ser evaluados?
- ✓ ¿Los temas de la evaluación están relacionados de alguna forma con la realidad en que ustedes viven o son útiles para su vida?

- ✓ ¿Creen que los temas abordados durante el tercer periodo académico (evaluados hoy a través de esta prueba) guían su formación y les permiten aprender a enfrentar situaciones complejas y plantear soluciones para dichas situaciones?

4.2.4 Observación participante

La observación participante es una técnica en donde según Monje (2011):

El investigador o el responsable de recolectar los datos se involucran directamente con la actividad objeto de la observación, lo que puede variar desde una integración total al grupo o ser parte de este durante un periodo.

El objetivo en la observación en la perspectiva cualitativa es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras. (p.153)

La observación participante, se asimila a los diarios de campo que de acuerdo a María Eumelia Galeano (2001):

Es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de la misma, captar la cotidianidad de escenarios y participantes y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas.

4.2.4.1 Proceso de elaboración de los diarios de campo:

1. Observación de situaciones relacionadas con la evaluación o el desarrollo de competencias
2. Elección de una de las situaciones
3. Descripción de la situación
4. Análisis de la situación partiendo de un fundamento teórico
5. Conclusión

4.2.5 Entrevista dirigida

Esta técnica se aplicó a la docente cooperadora, teniendo en cuenta que, según Monje (2011):

El contenido, orden, profundidad y formulación se hallan sujetos al criterio del entrevistador. Las entrevistas no estructuradas se realizan mediante conversaciones y en medios naturales. Su objetivo es captar la percepción del entrevistado, sin imponer la opinión del investigador. Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. (p.149)

4.2.5.1 Preguntas de la entrevista la docente cooperadora

1. ¿Al observar los resultados de las evaluaciones aplicadas al final de periodo (lápiz a papel), considera usted que a través de estas pueden verse los logros alcanzados por los estudiantes?
2. Ahora, teniendo un poco más de conocimientos sobre qué es la evaluación auténtica, ¿Cuál es su opinión frente a ésta?
3. ¿Qué implicaciones piensa usted que tiene la implementación de la evaluación auténtica en el sabatino?
4. ¿Qué actividades o estrategias piensa usted que permitirían que los estudiantes se involucraran con mayor interés en su proceso académico?
5. ¿de qué forma cree usted que se están desarrollando competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje el sabatino, de acuerdo a las evaluaciones implementadas?

4.2.6 Fichas de contenido

Como técnica para la organización y el análisis de la información, se implementaron las fichas de contenido, que de acuerdo a Galeano (2001):

Es un instrumento que permite de manera funcional y organizada, consignar información proveniente de libros, folletos, revistas, periódicos, videos, audiovisuales y en general todo tipo de documento escrito o grabado. [...] Allí se pueden escribir resúmenes, interpretaciones del investigador o referencias textuales. El sistema de fichas permite ordenar por categorías de análisis, confrontar, validar y cruzar datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Como sistema abierto posibilita la entrada continua de datos, apoya la construcción de ejes temáticos y permite usar un sistema único de registro y sistematización que agiliza el intercambio y socialización de información con otros investigadores y docentes. (p.3)

Las fichas de contenido permitieron registrar de forma ordenada la información bibliográfica recopilada que sirvió de sustento teórico para el análisis de las diferentes técnicas de investigación, además, también permitió la selección de categorías de análisis.

4.2.6.1 Ficha de contenido utilizada

TEMA DE INVESTIGACIÓN: NOMBRE: FECHA:	FICHA N°
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
PROBLEMA O CONCEPTO A RESEÑAR	CATEGORÍA
TESIS PLANTEADA POR EL AUTOR	
¿CÓMO ARGUMENTA ESTA TESIS EL AUTOR?	
AUTORES CITADOS	
PAPEL DE LOS AUTORES CITADOS Y APORTES	
REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA TESIS Y PERTINENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN	

4.3 Contexto donde se desarrolla la investigación

La Institución Educativa la Gabriela se encuentra ubicada en la zona sur – oriental del Municipio de Bello (Antioquia) comuna 9.

De acuerdo a lo observado y a conversaciones sostenidas con habitantes de la comunidad, no se manifiesta en la comunidad un gran sentido de pertenencia hacia el barrio para una mejor convivencia y progreso, lo cual puede deberse a la diversidad de culturas y costumbres de sus pobladores y a la emigración constante, lo que a su vez hace difícil la conformación y consolidación de una junta de acción comunal que luche por el barrio, y por las diversas problemáticas que se presentan, entre estas la pobreza y la violencia, según datos de la alcaldía de Medellín a través de la Secretaría de Bienestar Social Unidad de Atención a la Población Desplazada³.

En general las familias son numerosas, la mayoría de personas en edad de trabajar se ocupan en oficios de comercio informal, obreros de construcción y empleadas domésticas; se presentan además numerosos casos de madre solterismo.

En el sector existen varias Empresas como: Inca Metal, La Rof, El Metro de Medellín, Canteras de Colombia, Interactuar, El ICA, Argos y Triturados La Gabriela. Sin embargo la mayoría de estas empresas no han presentado un verdadero impacto positivo al sector, de acuerdo con lo que expresan los estudiantes de la Institución Educativa la Gabriela.

³ Secretaría de Bienestar Social Unidad de atención a la población desplazada. Unidad de Análisis y Evaluación de Política Pública. Recuperado de http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/Conflicto%20y%20Desplazamiento%20-%20Caso%20Sinai_Nov%20de%202011.pdf

Por otra parte, el barrio se encuentra ubicado en un sector que es considerado como lugar de alto riesgo a nivel geológico, además debido a cercanía de las canteras se presenta contaminación del medio ambiente.

En este sector, es donde se ubica la Institución Educativa la Gabriela, su planta física cuenta con 16 aulas de clase para atender 30 grupos, 15 en la mañana y 15 en la tarde durante la semana, pero los días sábados atiende 6 grupos de personas jóvenes y adultas, de 6:30 a. m a 4:30 p. m, además, cuenta con restaurante escolar (para la semana), tienda escolar, sala de profesores, baños para niños y niñas, una oficina para secretaria, una para rectoría, y un espacio para la coordinación.

Tiene además, un patio, como sitio de recreo y a su vez cancha de microfútbol y baloncesto, y como lugar de encuentro para los actos cívicos y culturales.

La Institución no cuenta con laboratorio para las actividades investigativas y pedagógicas en las áreas de ciencias, química, física e idiomas.

Según información de la docente cooperadora, Las familias de los estudiantes de la jornada de los sábado, son de escasos recursos económicos, la mayoría de ellos dependen económicamente del sector informal, algunos se desempeñan como vendedores, trabajadores de construcción, amas de casa, y otros se encuentran desempleados; algunas de las mujeres que estudian en la institución no laboran en ningún lugar y son sostenidas por sus padres o por sus esposos.

Muchos de los estudiantes vienen de familias que no terminaron la primaria y en algunos casos no ingresaron siquiera al sistema educativo, lo cual se constituye en una de las causas por las cuales no hubo interés en terminar sus estudios en una edad más temprana, pero esto también puede haber generado desmotivación y apatía de los estudiantes con su proceso de aprendizaje e ideales para su vida (Proyecto de vida).

A lo anterior se añade que en el entorno en que conviven influye de manera significativa en su baja autoestima e inexistencia de ideales para su vida, anhelando cierto facilismo para superarse y alcanzar metas.

A nivel comportamental se encuentra que algunos estudiantes presentan características relevantes como: agresividad, intolerancia, rebeldía, resentimiento, pereza e irresponsabilidad.

No obstante es importante rescatar que algunos si tienen en cuenta los valores en la interacción y convivencia con los demás y que también tienen potencialidades por destacar y afianzar en ellos como la solidaridad, colaboración, liderazgo y deseos de superarse.

Lo anterior se constituye entonces en datos que permiten tener una aproximación al tipo de población que hizo parte del proyecto de investigación, pero además, identificar que es de gran importancia ofrecer un tipo de educación que vaya muy acorde a las necesidades de la población, una educación que tenga en cuenta las motivaciones, intereses y proyecciones de los estudiantes, una educación con enfoque auténtico, de modo que parta de sus necesidades y les involucre en su proceso de formación de tal modo que desarrollen competencias a través de las cuales puedan dar solución a situaciones complejas como estudiantes, como ciudadanos comunes o como futuro profesionales.

4.4 Proceso de sistematización y categorización

El proceso de sistematización se llevó a cabo a través del registro y la organización de la información que fue recolectada con la aplicación de las técnicas de investigación, este orden permitió una recuperación fácil de la información requerida, además facilitó el análisis e interpretación de la misma, realizándose así una triangulación continua de la información en todo el proceso investigativo, es decir, cada técnica aplicada se registró a través de la organización de la información que arrojó, posteriormente se contrastó la información con los postulados teóricos para realizar de esta forma su análisis e interpretación y llegar a unas conclusiones.

El proceso de sistematización también facilitó realizar un ejercicio de categorización a través del análisis realizado en las fichas de contenido, el cual se efectuó por medio de la revisión bibliográfica de todo el proceso de investigación y la aplicación de las técnicas, puesto que con la aplicación de estas, surgían asuntos relevantes relacionados con la evaluación, la educación de adultos, las competencias y la evaluación auténtica, que resultaban importantes por lo tanto necesitaban ser sustentados y contrastados teóricamente.

4.4.1 Resultados de las técnicas aplicadas

4.4.1.1 Resultado y análisis de la encuesta a estudiantes

La encuesta a los estudiantes del CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela, se realizó con el objetivo de conocer algunas reacciones de los estudiantes con relación a las formas como se lleva a cabo la evaluación en la Institución, y específicamente en el área de Ciencias Sociales.

De acuerdo a los resultados, la encuesta revela que las Ciencias Sociales no son de preferencia para la mayoría de estudiantes, de allí que varios procesos relacionados con el área no sean de agrado para ellos, entre estos la forma como se evalúa en el área. Otros de los aspectos que reveló la encuesta es que en su mayoría los estudiantes optan por una clase en donde no sea solo el profesor quien tenga participación de la clase, sino que por el contrario, ambos, profesor y estudiantes sean partícipes de toda la dinámica que integra la clase, este aspecto favorece en gran manera que se pueda implementar una propuesta de evaluación auténtica, puesto que una de sus características es que los estudiantes se hacen partícipes de su propio proceso de aprendizaje, como lo menciona Álvarez (2005): “El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica” (p.55).

Solo unos pocos manifiestan sentirse mejor en una clase en donde el profesor enseñe y al final sean evaluados a través de talleres, aunque de acuerdo a lo observado en la institución, la estructura de clase propuesta por la profesora comprende la participación de los estudiantes, la dirección de la profesora y parte de la evaluación a través de talleres, para finalmente hacer una evaluación escrita tipo prueba saber, ya que uno de los principales propósitos de la institución es preparar muy bien a sus estudiantes para lograr un buen nivel en las pruebas ICFES, puesto que este es un factor fundamental para posicionar mejor a la

institución en términos de calidad y rendimiento académico, al respecto Gómez Yepes (2004) expresa que:

Existe la tendencia, entre algunos investigadores, autoridades educativas y diseñadores de políticas públicas, a equiparar rendimiento escolar con desempeño en pruebas estandarizadas, y, a partir de ahí, sacar conclusiones sobre la calidad educativa. [...] Una de las consecuencias más graves de la política actual sobre calidad educativa y rendimiento escolar, es que el uso de evaluaciones estandarizadas para medir la calidad educativa conlleva a que, cuando los resultados no son los esperados, se culpe injustamente a los docentes y a las escuelas (generalmente de carácter público) desconociendo que hay factores ajenos a ellos que afectan el desempeño de los estudiantes (pobreza, violencia, etc.). (p.77)

Cuando políticas, como la mencionada anteriormente, están tan presentes en los propósitos educativos, es muy probable desviarse del propósito por el cual se debe educar, y quizás tomen más relevancia los propósitos externos al contexto donde se realiza la acción educativa

Por otra parte, en cuanto a la estrategia para ser evaluados, la mayoría de los estudiantes, eligen ser evaluados a través de talleres y evaluaciones escritas, siendo esta última una estrategia de corte muy tradicional, sólo unos pocos les gusta que su participación en clase se les tenga en cuenta como evaluación.

La mayoría del grupo se siente inseguro, temeroso y asustado ante la evaluación, muchos de ellos se sienten inseguros porque no estudian lo suficiente, no tienen certeza de lo que han aprendido y por lo tanto dicen haber olvidado lo que se les enseña y lo que escriben, dando a entender con esto que el aprendizaje es mecánico y momentáneo, se aprende para responder al examen escrito, mas no para la vida, para el desarrollo de competencias que les permitan solucionar situaciones complejas en los diversos campos de la vida humana.

4.4.1.2 Resultado y análisis de la encuesta a docentes

Los resultados de la encuesta permiten pensar que aunque se considere que la evaluación es un proceso constante, en la práctica se observa que se da mucha importancia a la evaluación final como prueba de aprendizaje, poco se concibe la idea de una evaluación como proceso, una evaluación presente en cada momento de la enseñanza aprendizaje, una evaluación continuada como la que explican Bordas & Cabrera (2001):

La cual implica el concepto de “permanente” en el espacio y en el tiempo, en sentido horizontal y vertical. Por lo tanto no afecta solo en situación directa de aprendizaje (aprendizaje formal) sino a toda clase de situaciones, formas y contextos; no afecta solo en aprendizajes que se realizan en diferentes momentos sino a lo largo de toda la vida. Y siempre haciendo hincapié en la actitud de permanente. Este tipo de evaluación da respuesta en el proceso continuado de formación. Con estas premisas detecta que, la evaluación a la que nos estamos refiriendo, se caracteriza por: Substituir el concepto de momento por el de continuidad, tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no, estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso, y ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

De esta forma se estaría hablando de una evaluación flexible y que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las situaciones más comunes entre ellos relacionadas con su contexto de modo que el proceso de enseñanza aprendizaje parta de situaciones reales y familiares a ellos, puesto que esto les involucrará con mayor facilidad en su proceso de formación.

Otro de los componentes de la encuesta, reflejó que no hay una clara conceptualización de lo que es una competencia, hablando en términos de educación, y que se vuelve compleja su comprensión por su ambigüedad, de acuerdo a Perrenoud (2006):

La competencia como poder de actuar se entiende como un conjunto de medios para realizar una acción con sentido y eficacia, y que además, dicho poder de actuar debe servirse de ciertos saberes para que pueda haber una acción eficaz. Estos saberes son adquiridos de las diferentes disciplinas y de las experiencias, pero de acuerdo al autor no basta solo poseer estos recursos o saberes, puesto que las competencias implican la movilización o uso de dichos saberes, y es aquí donde afloran las habilidades y capacidades que se dan según los saberes adquiridos. (p.69)

La educación por competencias implementada en la escuela actualmente pocas veces responde a un poder actuar como lo plantea Philippe Perrenoud, puesto que la educación por competencias se entiende en un sentido diferente, se entiende más como la preparación para enfrentar el mundo laboral, y en sí, para responder al sistema económico dominante, pero de igual forma, aunque en teoría se dice preparar a los estudiantes para enfrentar el mundo laboral, la realidad es otra, puesto que entre el conocimiento y la práctica no se está dando ningún tipo de relación, o más bien, el conocimiento adquirido a través de las diversas disciplinas no está en relación con la vivencia, no se está contextualizando o llevando a la práctica.

Finalmente, la encuesta deja notar que el propósito con que se evalúa no es consecuente con su diseño, puesto que aunque se implementa la evaluación para conocer qué aprendieron los estudiantes, se diseñan evaluaciones que se limitan a preparar a los estudiantes para las pruebas del Estado simplemente.

4.4.1.3 Resultado y análisis del grupo focal

El grupo focal se llevó a cabo con quince estudiantes del CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela, y se tuvo en cuenta algunos aspectos importantes relacionados con la evaluación en Ciencias Sociales.

- La cultura del examen escrito con única respuesta.

Se planteó la pregunta ¿se sienten cómodos con el tipo de evaluación que se ha venido implementado en la institución? al tener en cuenta la participación de los estudiantes y sus múltiples respuestas, se realiza el siguiente análisis:

Una de las principales problemáticas que se ha podido observar en la Institución Educativa la Gabriela, es que se concibe como única forma de evaluar la prueba escrita, sustentando que es la manera más adecuada de preparar a los estudiantes para las pruebas ICFES, sin tener en cuenta que la prueba escrita limita la capacidad del estudiante, pues no da lugar a la argumentación ni al análisis.

Por otra parte, es importante entender que cuando el docente implementa estrategias de enseñanza adecuadas, es decir, que lleven al estudiante al análisis, a la reflexión, a la argumentación y a una relación de los contenidos con la realidad, entonces se estarán desarrollando competencias y se le está preparando para el tipo de pruebas que se requiera, en este caso las pruebas ICFES.

Además, esto da a entender que en la institución, se piensa la evaluación como un proceso desligado o separado de la enseñanza-aprendizaje en sí, al respecto Gulikers, Bastiaens y Kirschner (citados por Monereo 2012) dicen:

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la

dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alienada con una evaluación basada también en competencias auténticas. (p.2)

Lo cual significa que la evaluación indiscutiblemente es un proceso inmerso en la enseñanza-aprendizaje.

- Actividades alternas para la evaluación.

Para generar y guiar la discusión entre los estudiantes se propusieron las siguientes preguntas ¿Prefieren ser evaluados a través de otro tipo de prueba? Y ¿A través de qué actividades les gustaría ser evaluados? Después de recoger sus respuestas y analizarlas se llega a la siguiente conclusión:

Algo fundamental que se debe entender en la enseñanza es que las pruebas escritas no son la única forma de observar qué tanto aprendieron los estudiantes, pues son múltiples las actividades que se pueden plantear y a través de las cuales se alcanza a ver el nivel de aprendizaje que lograron los estudiantes.

Desde la evaluación autentica centrada en el desempeño, existen estrategias diferentes a la prueba escrita, que pueden ser implementadas en el aula, y a través de las cuales se logra observar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, “los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración” (Díaz Barriga, 2005). Son actividades que además de ser novedosas para los estudiantes, despertara su interés al saber que no tendrán que enfrentarse a la tensión que les produce la prueba escrita.

- Aplicabilidad de los contenidos evaluados a la realidad de los estudiantes.

Este aspecto fue discutido a partir de la pregunta ¿Los temas de la evaluación están relacionados de alguna forma con la realidad en que ustedes viven o son útiles para su vida? La mayoría de las respuestas fueron negativas y afirmaron la poca relación de los contenidos con la realidad de los estudiantes.

Ahora bien, desde la propuesta de una evaluación auténtica todo proceso evaluativo debe tener como característica ser “funcional es decir, útil para resolver necesidades del alumno en sus diferentes escenarios de desarrollo (también en el académico)”. (Monereo, 2005).

Esto significa que los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la escuela, y por lo tanto los evaluados, deben ir de acuerdo a las vivencias propias de los estudiantes, además porque esto garantiza que ellos se identifiquen con lo que están aprendiendo y por lo tanto que su participación sea muy activa en cada proceso.

- Formación para la vida.

Para dirigir el dialogo en relación a este aspecto se hace la pregunta ¿Creen que los temas abordados durante el tercer periodo académico guían su formación y les permiten aprender a enfrentar situaciones complejas y plantear soluciones para dichas situaciones? Las respuestas a esta pregunta, en su mayoría fueron afirmativas, es decir, los estudiantes consideran que si están siendo formados para la vida.

Tanto la evaluación como todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, debe ser diseñado teniendo en cuenta no solo las situaciones del presente inmediato en las que están inmersos los estudiantes, sino que además, deben tener en cuenta lo que los estudiantes pueden llegar a ser en el futuro, de allí que la evaluación auténtica deba partir de lo real, es decir, como lo plantea Monereo (2005):

La actividad desarrollada no solo se produce en condiciones prácticamente idénticas a las que habitualmente conocemos, sino que además se trata de una actividad en la que el alumno o ya ha estado involucrado en la vida cotidiana o lo estará en un futuro próximo. (p.4)

4.4.1.4 Resultado y análisis de la observación participante

La observación participante se registró a través de los diarios de campo y diarios personales. Por su parte los diarios de campo se convirtieron para la investigación en una técnica que permitió identificar falencias, problemas, fortalezas y oportunidades relacionadas con los temas centrales de la investigación, además, llevo a la reflexión acerca de las debilidades u obstáculos, lo cual sirvió para replantear y proponer otras alternativas posiblemente viables.

En los diarios de campo se registró lo observado en cada una de las intervenciones que se realizaron en el lugar de práctica, allí se describieron las experiencias relevantes relacionadas con los procesos evaluativos, tanto los observados como aquellos que se intervinieron.

Uno de los aspectos más relevantes de la práctica, registrados en los diarios de campo, fue la reacción de los estudiantes al empezar a implementar actividades alternas a las que comúnmente se les presentaba para ser desarrolladas, la oposición y resistencia al cambio tanto de estudiantes como de la docente fue uno de los puntos principales al iniciar la experiencia, en cuanto a esto Bandia (2001) expone que:

En el aula pueden presentarse dificultades relacionadas con las creencias previas de los alumnos sobre el área curricular. Así, muchos de ellos pueden presentar fuertes resistencias a aprender procedimientos, pues pueden opinar que, cuando se enseña procedimientos, no se está 'haciendo materia'; y puede no encontrar sentido a su aprendizaje o puede considerarlas 'técnicas de estudio' inútiles para hacerles cambiar su propio método de estudio".

Cuando se está acostumbrado a un modo de proceder, es difícil aceptar con facilidad los cambios, para los estudiantes del CLEI 4 fue un poco complejo admitir nuevas formas de trabajar en el aula, y en este caso la dificultad para ellos radicó en que las estrategias implementadas demandaban de ellos más participación y esfuerzo, lo cual fue dándose muy lentamente, y en algunos casos particulares no se logró.

Entre los aspectos observados se destacó el tipo de evaluación implementado en la institución, que, como se ha explicado anteriormente, está limitado a pruebas de lápiz y papel, inscribiendo así el proceso de evaluación a una corriente tradicionalista, en donde cobra gran relevancia la memorización de los contenidos para responder correctamente a un examen final, en contraposición a esto Santos Guerra (1999) dice que:

La evaluación es procesual, no meramente final [...] se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede, y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. (p.68)

Los cambios que la evaluación como proceso permite, se piensan desde las necesidades de los estudiantes y sus formas particulares de aprender, además, admiten tener en cuenta el contexto particular donde se desarrolla la acción pedagógica, lo que a su vez implica vincular “escenarios no escolares” (Monereo, 2012) al proceso evaluativo, es decir, situaciones vividas en su barrio, en su hogar y en su vida misma.

Por otra parte, como respaldo al diario de campo, se elaboró un diario personal, que estaba más enfocado en las reacciones que suscito la investigación con relación a las formas de enseñar y evaluar implementadas en la institución educativa, el diario personal también cobro gran relevancia para la investigación y fue realmente significativo, puesto que direccionó varios de los momentos de reflexión acerca de la práctica pedagógica al interior del aula.

4.4.1.5 Resultado y análisis de la entrevista dirigida

La entrevista dirigida se realizó a la docente cooperadora, algunas de sus respuestas permitieron comprender el nivel de reflexión al que llegó gracias a la implementación de formas de evaluar alternas a las que comúnmente se aplican en la institución, es decir, la puesta en práctica de una nueva estrategia de enseñanza en la Institución educativa la Gabriela, permitió a la docente cooperadora reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza tradicionales que se han implementado al interior del aula, considerando que son prácticas que limitan al estudiante en cuanto al desarrollo de capacidades argumentativas y críticas, y que por lo tanto sería ideal poder implementar otro tipo de estrategias que contribuyera a esta clase de aprendizaje, pero es lamentable porque al interior de la institución existen unas políticas que exigen que a los estudiantes se les evalúe con un tipo de prueba en donde es coartado el desarrollo de la capacidad argumentativa y crítica.

Por otra parte, la profesora cooperadora, afirma haber un mayor interés de parte de los estudiantes al realizar proyectos integradores, puesto que estos proponen actividades que llaman su atención y que les involucran directamente en la realización de dichas actividades.

Al respecto puede decirse que, los proyectos integradores tienen en cuenta actividades que son pensadas según el tipo de estudiantes que hacen parte de la institución, es decir, son actividades que ellos mismos desarrollan de acuerdo a sus capacidades y talentos. En este sentido, es importante recordar que, de acuerdo a Sacristán y Ángel Pérez (1992):

La evaluación ha ido tomando un carácter holístico, de acuerdo con la homóloga tendencia en la evolución de los contenidos curriculares, pretendiendo abarcar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos. De ahí que Los formatos en los que la evaluación se expresa se hayan ido haciendo cada vez más

complejos. En los procedimientos empleados para reflejar y expresar evaluaciones de los alumnos aparecen multiplicidad de aspectos referidos a cualidades sociales, personales, hábitos de comportamiento, dominio de habilidades, asistencia al colegio, intereses, etc. (p.68)

En conclusión, es necesario pensar y llevar a la práctica una evaluación desde las necesidades de los estudiantes y para los estudiantes, es lamentable pensar que el interés por estar en una posición de “calidad” se está poniendo por encima de la formación del ser humano y que se le dé mayor importancia al cumplimiento de requisitos que a capacitarlos para responder de forma correcta a cada situación compleja particular de la vida cotidiana, ya sea a nivel laboral, profesional o incluso, familiar.

5. PROPUESTA EVALAUTIVA BASADA EN ACTIVIDADES AUTENTICAS PARA EL CLEI 4 DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LA GABRIELA

5.1 Objetivo general:

Promover estrategias evaluativas desde una perspectiva autentica para maestros y estudiantes del CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela.

5.2 Objetivos específicos:

- ☞ Motivar al maestro a la auto reflexión sobre su práctica y la necesidad de la implementación de otras perspectivas evaluativas.
- ☞ Proponer actividades auténticas que permitan un trabajo unido entre maestro y estudiantes al interior del aula.
- ☞ Suscitar momentos de autoevaluación, observando los avances y mejorando las prácticas posteriores.

5.3 Justificación

La necesidad de alcanzar un mejor nivel de calidad a través de la obtención de un buen resultado en pruebas estandarizadas, hace que las actividades académicas en la Institución Educativa la Gabriela giren en torno a esto, los momentos de la evaluación son pensados para el final de las temáticas trabajadas, y las estrategias implementadas se centran en la resolución de preguntas cerradas sin dar lugar al análisis y la argumentación, de esta forma la evaluación se deja ver como un producto final y no como un proceso en el que participan docente y estudiantes.

Esta forma de evaluar puede ser una de las causas por las cuales los estudiantes muestran poco interés en la evaluación, es decir, para los estudiantes, específicamente los del CLEI 4, la evaluación se ha convertido en un momento

que les genera temor y angustia, debido a que para ellos lo más importante no es si responden correctamente, sino la calificación que obtengan, puesto que su meta principal es aprobar el curso y pasar prontamente al siguiente.

Sin desmeritar el gran esfuerzo de parte de los docentes, y debido a la problemática observada, se hace necesario pensar un poco que desde la implementación de otras estrategias evaluativas, tal como lo muestra la evaluación autentica y el trabajo basado en problemas auténticos, los estudiantes del CLEI 4 de la Institución Educativa la Gabriela pueden llegar a desarrollar ciertas competencias que les permitan no solo tener un mejor desempeño en labores futuras (como estudiantes de una carrera profesional, comerciantes, entre otros), sino también obtener un mejor resultado en las pruebas que se les exija.

5.4 Marco legal de la propuesta

5.4.1 Referente legal en la educación para adultos

Como referente legal en la educación para adultos se tiene el decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos que el Artículo 3º plantea como principios básicos:

- **El desarrollo Humano Integral:** según el cual el joven o adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y participante de su proceso educativo con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida.
- **Pertinencia:** según el cual se reconoce que el joven o el adulto, poseen conocimientos sociales, habilidades y prácticas que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo.
- **Flexibilidad:** según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico de los adultos.
- **Participación:** según el cual, el proceso formativo de los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente.

Y de otra parte, el marco de Acción Regional en Educación, planteó unos ejes prioritarios relacionados, de igual forma con la educación para adultos, que se expresan como sigue (Jáuregui, 2003):

- La alfabetización, como acceso a la cultura escrita, a la educación de adultos y a la información.
- la educación para la ciudadanía, derechos humanos y participación de jóvenes y adultos.
- la educación para jóvenes y nuevos desafíos.
- igualdad de género en la educación de jóvenes y adultos.
- La educación, desarrollo sostenible y desarrollo local. El papel del aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Desde este punto de vista es importante resaltar la percepción sobre la educación de adultos que se propone desde este marco, pues indica que

“debe ser vista como un proceso educativo a lo largo de toda la vida y como una extensión de la educación básica que cubre la educación básica y secundaria de toda la población, incorpora el lenguaje, el género, la cultura local y el trabajo como ejes de acción múltiple” (Jáuregui, 2003, p.47)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mirar lo educativo como un proceso a lo largo de la vida que invita a promover procesos de educación formal y no formal, de manera que esto permite pensar que en nuestro contexto se eduque continuamente.

Además, implementar diferentes formas de enseñanza y evaluación, como se plantea en esta propuesta, con relación a la manera tradicional, en donde la participación de los estudiantes cobra gran relevancia, deja ver la educación para adultos “como una modalidad medida en términos de destrezas más que de años de escolaridad” (Jáuregui, 2003).

Por su parte, el decreto 1290 de 2008 en el artículo 3, establece como propósitos para la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

5.4.2 Referente legal Estándares Básicos de competencias en Ciencias

Sociales

Teniendo en cuenta los cambios continuos en la sociedad y el desarrollo acelerado de los pueblos cada vez se hace más necesaria una mejor comprensión de todos estos procesos por parte del ser humano, por esto y para la comprensión de dichos procesos desde las Ciencias Sociales se plantea una propuesta de educación fundamentada en una formación científica básica.

Dicha formación se propone a través de estándares básicos de competencias que según el MEN (2006):

Son criterios objetivos que indican lo que debe saber y saber hacer un estudiante en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Un estándar de calidad en educación de acuerdo al MEN es un criterio claro y de dominio público que permite valorar si la formación de un estudiante cumple con las expectativas sociales de calidad en su educación.

Los estándares están orientados a las competencias en tanto estas comprenden el ser, el saber y el hacer, es decir proponen el uso del conocimiento en el desempeño de una acción con el objetivo de que el estudiante y la sociedad vean qué tan bien se están alcanzando los estándares.

Por su parte, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, están ordenados en ámbitos de formación como sigue:

- Me aproximo al conocimiento como científico-a social
- Manejo conocimientos propios de la Ciencias Sociales, integrado por:
 - Relaciones con la historia y las culturas
 - Relaciones espaciales y ambientales
 - Relaciones ético políticas
- desarrollo compromisos personales y sociales

Cada uno de estos ámbitos es tenido en cuenta en la siguiente propuesta evaluativa, con el objetivo de desarrollar las competencias alineadas a cada uno de los problemas planteados, problemas que se proponen de acuerdo al contexto particular de los estudiantes de la Institución Educativa La Gabriela.

5.5 Marco teórico de la propuesta

Para llevar a la practica un proceso de enseñanza basada en la evaluación autentica, teniendo en cuenta problemas auténticos, se debe entender qué es evaluación autentica, y partiendo de allí, diseñar propuestas evaluativas que involucren tanto al maestro como a los estudiantes su contexto.

Así entonces, se entiende que la evaluación auténtica es:

Un enfoque de evaluación que tiene ciertos principios y estrategias, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta.

La evaluación auténtica como enfoque es muy cercano a lo que hoy se conoce como evaluación *para* el aprendizaje (Ahumada, P. 2005), está emparentada con la evaluación formativa o formadora y con la evaluación con sentido pedagógico.

Estos modelos parten de la misma noción del aprendizaje como un proceso de creación de significado. En este proceso se usa el conocimiento previo y la nueva información para crear una síntesis con sentido, y está mediado por experiencias complejas, que involucran procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales. Adicionalmente, este enfoque propone que aprender es un proceso que nos permite realizar acciones que no podíamos efectuar en el pasado (Callison, D. (2002) , y coincide con las definiciones de UNESCO y su enfoque de habilidades para la vida, en las que lo que importa es aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Educarchile, 2013)

Es importante comprender que hablar de evaluación autentica implica integrar en las actividades de clase experiencias complejas que se relacionen con las experiencias de vida de los estudiantes, y guiar a los estudiantes en la búsqueda de solución para estas situaciones complejas. Es en este sentido que se implementan la estrategia de problemas auténticos para la evaluación, dicha implementación facilita, según López & Costa (1996):

Un proceso interactivo entre profesor, alumnos, contextos problemáticos y tareas, que sin poner en segundo plano los conceptos, las experiencias y el lenguaje, parte de los contextos problemáticos, las tareas-problema y los problemas para la construcción del conocimiento conceptual y procedimental. El «modelo de enseñanza aprendizaje centrado en la resolución de problemas es una manera de organizar la enseñanza-aprendizaje con vista a una mejora del aprendizaje, permitiendo a los profesores bosquejar estrategias adaptadas a las unidades didácticas. Está caracterizado por los siguientes aspectos:

- a) La enseñanza y aprendizaje están centrados en la resolución de problemas (pudiendo asumir en ciertas fases la forma de «tareas-problema»).
- b) Todo el proceso en el aula se inicia explorando y cuestionando «contextos problemáticos».
- c) Los conceptos se identifican, maduran, operacionalizan, desarrollan y formalizan de manera progresiva.
- d) Los problemas y tareas-problema tienen diferentes características y finalidades, y se usan en distintos momentos de la enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo planteado por Dumas (citado por Palacios 1993)

Los «problemas» podrían ser definidos genéricamente como cualquier situación prevista o espontánea que produce, por un lado, un cierto grado de incertidumbre y, por el otro, una conducta tendente a la búsqueda de su solución. En la vida ordinaria se resuelve un problema para obtener un resultado; por el contrario, en el contexto escolar el resultado importa poco (a menudo es conocido). La resolución de problemas se utilizaría para referirse al proceso mediante el cual la situación incierta es clarificada e implica, en mayor o menor medida, la aplicación de conocimientos y procedimientos por parte del solucionador, así como la reorganización de la información almacenada en la estructura cognitiva, es decir, un aprendizaje

Ahora bien, evaluar desde una perspectiva auténtica, también exige que se desarrollen procesos de autoevaluación con el propósito de que los estudiantes sean autónomos en cuanto a su proceso de aprendizaje, identifiquen sus logros, busquen estrategias que les permitan mejorar y perfeccionen sus procesos.

La evaluación auténtica centra su trabajo más en el aprendizaje que en la enseñanza y por lo tanto:

“Exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo”

Por otra parte, la evaluación auténtica se rige por unos principios, y según Condemarin y Medina (2000), estos principios son:

- **La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes:** Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.
- **Constituye una parte integral de la enseñanza**
Por este motivo, la evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un estudiante toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada.
- **Evalúa competencias dentro de contextos significativos.**
Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada,

apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1999).

- **Se realiza a partir de situaciones problemáticas.**

De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1999).

- **Se centra en las fortalezas de los estudiantes.**

Consistente con los planteamientos de Vygotsky, la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, los ayuda a identificar lo que saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo).

- **Constituye un proceso colaborativo**

La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los estudiantes participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida.

- **Diferencia evaluación de calificación.**

Cuando se confunde la noción de evaluación con la de calificación, los estudiantes tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc.

- **Constituye un proceso multidimensional**

La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones

referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un estudiante en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

- **Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.**

Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000)

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean a continuación algunos problemas auténticos para trabajar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales con el CLEI 4, y las competencias a desarrollar de acuerdo al análisis, las preguntas, las consultas, los debates y las posibles soluciones que se planteen para el problema expuesto.

Además se sugieren algunos procesos para que el docente tenga en cuenta en la apropiación de una evaluación auténtica a través de problemas auténticos,

Es importante recordar que no se trata de cambiar de un día para otro las estrategias que se han implementado durante muchos años, se pretende más bien, ir realizando poco a poco algunos cambios, preparando a los estudiantes para que asimilen las nuevas formas de evaluar, de trabajar y de desarrollar competencias.

5.6 Estrategias sugeridas para el trabajo con problemas auténticos

A continuación se relacionan algunas estrategias que servirán a los estudiantes para el registro y organización de la información que van adquiriendo y elaborando respecto a los contenidos que se van abordando. Esto además, permitirá que el maestro vaya observando el avance de los estudiantes, sus niveles de comprensiones, sus trabajos y sus desempeños.

5.6.1 El portafolio

Es una herramienta de gran utilidad que permite llevar un orden en todo el proceso enseñanza aprendizaje. Además, de acuerdo a Díaz Barriga (2005), el portafolio permite:

Evaluar lo que las personas *hacen*, no sólo lo que *dicen* que hacen o lo que *creen* saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta manera, la evaluación mediante portafolios suele contraponerse directamente a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo, sobre todo de tipo factual, o a las escalas e instrumentos de opinión e instrumentos de autor reporte, en donde los alumnos *dicen* que saben hacer o mencionan lo que *creen* saber, pero no ofrecen evidencia de su desempeño real.

5.6.2 Las rubricas

Es un instrumento de gran utilidad para el maestro, pues le permitirá establecer los criterios de evaluación y llevar un registro en todo el proceso de enseñanza

aprendizaje de los niveles de desempeño de los estudiantes. Según Díaz Barriga (2005) se caracterizan por ser:

Guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación.

En este punto, es importante reconocer que se requiere de gran disposición, en un principio del docente, y seguidamente de los estudiantes, puesto que es una propuesta en donde ambos juegan un papel fundamental en el buen desarrollo de las estrategias.

Por último, no debe olvidarse que la evaluación auténtica, de acuerdo a lo expuesto en educarchile (2013):

No descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada en exámenes escritos pasa a basarse en otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de instrumentos variados. Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso pueden ser diferentes para cada alumno.

5.7 Desarrollo de competencias a partir de problemas auténticos

5.7.1 Problema # 1: La esclavitud

Competencias a desarrollar	Problema planteado para el desarrollo de competencias	Procedimientos para el trabajo con problemas auténticos
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) social</p>	<p>La esclavitud como forma de trabajo legal ha sido abolida en todos los países del mundo, pero la abolición no hizo que desapareciera, la esclavitud es una realidad que existe hoy en día.</p>	<p>➤ Análisis de una imagen sobre la esclavitud</p>
<p>➤ Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (Orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.</p> <p>➤ Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico organizo, comparo y archivo la información obtenida.</p>	<p>Existen diversas formas de esclavitud a la que normalmente conocemos, por ejemplo, la servidumbre por deudas, los trabajos nombrados como legales pero que no tienen garantías salariales,</p>	<p>Procedimientos para analizar una imagen</p>
<p>Relaciones con la historia y las culturas</p>	<p>las personas son sometidas a largas jornadas laborales, se obliga al personal a realizar grandes esfuerzos físicos y mentales y no se garantizan los pagos</p>	<p>1. Identificar la imagen: tipo de imagen (pintura, fotografía, grabado, cartel, caricatura), autor, tema, lugar, fecha, características técnicas (color, tamaño)</p> <p>2. Obtener información a través de una observación de las imágenes, partiendo de lo general a lo particular.</p> <p>3. Describir las escenas de los diferentes planos (de los más próximos a los más lejanos)</p> <p>4. Explicar el significado de la escena, situarla en el contexto histórico de la época.</p> <p>5. Redactar un comentario. Introducción con datos que identifiquen la imagen representada, desarrollo (se centra en el acontecimiento representado, destacando los hechos más importantes)</p>

<p>XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).</p>	<p>legales a los trabajadores.</p>	<p>y las circunstancias históricas, así como el punto de vista del autor. La Conclusión debe contemplar una valoración del significado histórico de la fotografía como fuente de información.</p>
<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>		
<p>➤ Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...</p>		

5.7.2 Problema # 2: El desplazamiento forzoso

Competencias a desarrollar	Problema planteado para el desarrollo de competencias	Procedimientos para el trabajo con problemas auténticos
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) social</p>	<p>De acuerdo a Documento del Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno (El Espectador):</p>	<p>➤ Estudio de una noticia de actualidad</p>
<p>➤ Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).</p>	<p>“El total de desplazados por la violencia en el mundo alcanzó una cifra récord de 28.8 millones en 2012. Lo que supone un aumento de 2.4 millones con respecto de 2011. El informe revela además que del total de desplazados, 6,5 millones lo eran por primera vez, lo que significa un aumento preocupante si se compara la cifra con los 3,5 millones de desarraigados del año 2011” (Herrera, 2013)</p>	<p>Procedimiento para analizar una noticia 1. Identificar: - Quien es el autor, de qué trata la noticia, fecha y lugar en que fue escrita - Naturaleza de la noticia: política (discurso, manifiesto), jurídica (leyes, tratados), económica (contratos estadísticas), testimonial (memorias, diarios).</p>
<p>Relaciones espaciales y ambientales</p>		
<p>➤ Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio. ➤ Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad.</p>		<p>2. Analizar: - Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo. - Relacionar las ideas principales con el contexto inmediato (situaciones similares en el colegio, barrio, vecindario) 3. Explicar lo que el autor quiere comunicar. 4. Interpretar el contenido de la noticia, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc. Con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. Emitir un juicio sobre el texto.</p>
<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>		
<p>➤ Participo en discusiones y debates académicos.</p>		

		5. Redactar el comentario: Introducción (identificación del tema), desarrollo (análisis y explicación) y conclusión (interpretación personal y qué solución daría).
--	--	--

5.7.3 Problema # 3: La pobreza

Competencias a desarrollar	Problema planteado para el desarrollo de competencias	Procedimientos para el trabajo con problemas auténticos
<p>Relaciones con la historia y las culturas</p> <p>➤ Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina</p>	<p>“A pesar de que el promedio de pobreza del departamento de Antioquia esté en el 22 por ciento, que lo hace ver con un buen índice de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), la situación por regiones e incluso por municipios no es tan favorable en lo que a desigualdad se refiere” (El Colombiano, 14 de abril de 2014).</p> <p>Los índices de pobreza y desempleo son altos en barrios como la Gabriela, la carencia de oportunidades de tener mejores niveles de vida muy probablemente se deben a la falta de oportunidades a nivel educativo.</p>	<p>➤ Video foro</p> <p>Procedimiento para analizar una película</p> <p>1. Realizar ficha de identificación: título, nacionalidad, fecha de producción, director, género al que pertenece.</p> <p>2. Identificar el tema y resumir el argumento</p> <p>3. Señalar el contexto histórico destacando aquellas escenas que ponen de relieve la situación política, económica, social y cultural de la época.</p> <p>4. Identificar los personajes y su ambiente, analizando si son representativos de una época, de una mentalidad o de un medio social determinado.</p> <p>5. Valorar la propuesta del director: la ambientación general y su punto de vista sobre el tema que relata.</p> <p>6. Redactar informe escrito:</p> <p>✓ Introducción: identificación de la película y la</p>
<p>Relaciones espaciales y ambientales</p> <p>➤ Explico las políticas que orientaron la economía colombiana a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX (proteccionismo, liberalismo económico...).</p>		
<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>		
<p>➤ Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.</p>		

		<p>temática abordada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo: análisis de los hechos históricos que aparecen y del contexto histórico en general. ✓ Conclusión: destacar valor histórico de la película. Comentarios personales, impresiones. <p>7. Video foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se nombra un moderador 2. Se señalan las reglas del foro 3. Se anuncia el tema a discutir y el objetivo de la discusión 4. Se determina el tiempo de la discusión 5. Se da inicio a la discusión 6. Se cierra el tema una vez se haya dado una solución o se haya discutido ampliamente llegando a consensos conclusiones respecto al tema discutido. 7. El moderador hace una síntesis de las opiniones expuestas y extrae las posibles
--	--	--

		conclusiones
--	--	--------------

5.7.4 Problema # 4: El madresolterismo

Competencias a desarrollar	Problema planteado para el desarrollo de competencias	Procedimientos para el trabajo con problemas auténticos
<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>	<p>“La vida de cada madre soltera es una historia, un mundo que encierra experiencias, motivos y consecuencias. Pero no todas, aceptan contar la historia y se enorgullecen públicamente de su maternidad. La mayoría, protegidas o refugiadas en el anonimato, prefieren, por miedo o por vergüenza, guardar silencio. Son un ejército de mujeres de todas las edades y clases sociales con un común denominador: el de ser madres solteras” (Semana, 11 de agosto de 1986).</p>	<p>➤ Debate</p> <p>Procedimiento para organizar un debate</p> <p>1. Preparación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elegir el tema del debate y presentarlo en forma de pregunta para facilitar las distintas respuestas que confirmen la proposición, o la que rechacen. ✓ Fijar los límites cronológicos del tema. ✓ Buscar información y organizar en diversos apartados (hacer entrevista a mujeres que hayan vivido el problema) ✓ Preparar un plan de discusión. <p>2. Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los participantes podrán intervenir en forma individual o en grupo ✓ Cada grupo buscará y ordenará información para defender sus argumentos. ✓ Un portavoz del grupo anotará las conclusiones para exponerlas en el debate. <p>3. Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Una vez reunidos los participantes el profesor o profesora dará la palabra a los portavoces para que lean las conclusiones de su grupo. Cuando se haya terminado la lectura, se
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y mis relaciones con los demás. ➤ Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia... 		
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) social</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses). 		
<p>Relaciones con la historia y las culturas</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparo procesos históricos teniendo en 		

<p>cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.</p>		<p>abrirá el debate en que los miembros de cada grupo podrán pedir el uso de la palabra para rebatir los argumentos expuesto por sus oponente o apoyar los suyos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al final del debate se expondrán y sintetizarán las conclusiones a las que se ha llegado. <p>4. Conclusiones: Es necesario que quede constancia escrita de las conclusiones: se propone lo siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Informe escrito (para ser consignado en el portafolio) ✓ Panel de resumen en el aula.
--	--	---

5.7.5 Problema # 5: Daños ecológicos en el suelo

Competencias a desarrollar	Problema planteado para el desarrollo de competencias	Procedimientos para el trabajo con problemas auténticos
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) social</p>	<p>En Bello, se destaca un alto grado de desarborización de todas las laderas y montañas, aspecto agravado por la presencia de 45 canteras y areneras que rodean el Municipio, afeando su paisaje dándole un aspecto árido y desértico y causando graves daños ecológicos en suelo, aire y agua. Son las areneras y canteras los más grandes destructores del medio ambiente bellanita. (Semiósfera, 2007) En el barrio la Gabriela, se cuenta en la parte norte del barrio, muy cerca de la institución educativa la Gabriela, con unas canteras y en la parte sur con una arenera, la cual genera incomodidades en</p>	<p>➤ Análisis fotográfico</p> <p>Procedimientos para analizar una fotografía</p> <p>1. Identificar la fotografía: Autor, tema, lugar, fecha, características técnicas (color, tamaño)</p> <p>2. Obtener información a través de una observación de las fotografías, partiendo de lo general a lo particular.</p> <p>3. Describir las escenas de los diferentes planos (de los más próximos a los más lejanos)</p> <p>4. Explicar el significado de la fotografía, situarla en el contexto inmediato.</p> <p>5. Redactar un comentario. Introducción con datos que identifiquen la imagen representada, desarrollo (se centra en el acontecimiento representado, destacando los hechos más importantes y las circunstancias históricas, así como el punto de vista del autor. La Conclusión debe contemplar una valoración del significado histórico de la fotografía como fuente de información.</p>
<p>➤ Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.</p>		
<p>Relaciones espaciales y ambientales</p>		
<p>➤ Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.</p> <p>➤ Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...).</p>		
<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>		
<p>➤ Asumo una posición</p>		

crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conservación.	el ambiente y perjuicio en la salud de los habitantes del barrio.	
--	---	--

6. RESULTADOS

Es preciso mencionar que el camino de investigación recorrido permitió el enriquecimiento respecto a la evaluación y muchos de los aspectos que ella integra, de esta forma a través de ejercicios de observación, e intermediación directa con el centro de práctica y sus actores se logró identificar un problema – necesidad relacionado con la enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, problema que dio lugar al planteamiento de una pregunta que direccionó la investigación y sobre la cual se trabajó para llegar, no a una solución definida, sino más bien a una propuesta que posibilite otras formas evaluativas que contribuyan a la formación de quienes se hagan partícipes de ella.

La metodología utilizada en la investigación fue abriendo paso al análisis de situaciones particulares relacionadas con los procesos evaluativos implementados comúnmente en el centro de práctica, dentro de estos, se logró identificar que el tipo de evaluación utilizada, es de corte tradicional, limitándose a pruebas finales de lápiz y papel, además, son pruebas diseñadas pensando en obtener mejores niveles en las pruebas estandarizadas tal como las pruebas ICFES, puesto que para la institución es de gran importancia posicionarse en un mejor nivel de calidad. A raíz de esto, la evaluación se ha instrumentalizado y por lo tanto se ha limitado a ser solo un producto final dentro del proceso enseñanza aprendizaje. De allí que se haya notado la necesidad de proponer formas de evaluación alternativas, como la evaluación auténtica a través de problemas auténticos, que aparte de capacitar a los estudiantes para obtener mejores niveles en las pruebas estandarizadas, les permitirán el desarrollo de competencias para la solución de problemas existentes que hacen o harán parte de su realidad.

La implementación de formas alternativas para enseñar y evaluar, tal como la evaluación auténtica a través de problemas auténticos, permitió que los estudiantes, que en este caso eran jóvenes y adultos, se involucraran e

interesaran un poco más en su propio proceso de aprendizaje, esto a través de su participación activa y dinámica en cada una de las clases que se llevaron a cabo en el centro de práctica, a lo cual se suma el desarrollo de competencias que se evidenció al identificar que los estudiantes estaban en condiciones de dar solución a diversos problemas al traer a colación los conocimientos adquiridos en el área de Ciencias Sociales, o incluso conocimientos de otras áreas requeridos para dar posibles soluciones a problemas relacionados con su contexto particular.

Además, los mismos estudiantes, mediante las actividades alternativas propuestas lograron establecer relación entre sus aprendizajes y su propia realidad, por ejemplo, partiendo de un hecho histórico como la época de la colonia, ellos podían enterarse de lo ocurrido, pero igualmente establecían relación entre lo acontecido anteriormente y lo que ocurre en la actualidad con su propia realidad con relación a este hecho histórico.

Las actividades alternativas desarrolladas también integraron algunos ejercicios de coevaluación, esto motivó a los estudiantes a participar de su propio proceso de aprendizaje y del de otros compañeros a través de la expresión de juicios críticos sobre el trabajo de estos, los llevo a centrar su atención no solo en lo que ellos realizaban, sino en lo que otros podían llegar a hacer y cómo esto se convertía en una oportunidad más de aprendizaje.

Por su parte, la aplicación de diversas técnicas de recolección de información permitió conseguir datos que sometidos a la contrastación teórica y al análisis sirvieron de fundamento no solo para establecer unas categorías de análisis fundamentales para el desarrollo de la investigación, sino que además, sirvieron de base para elaborar una propuesta de evaluación basada en problemas auténticos para el área de Ciencias Sociales, propuesta que quedará dispuesta

para que la institución la lleve a la práctica en el área de Ciencias Sociales en el CLEI 4.

Entre lo recolectado se deja ver una incongruencia entre el discurso manejado por los docentes y las prácticas en realidad, puesto que aunque la mayoría de docentes comprenden la importancia de tener en cuenta una evaluación como proceso, en su ejercicio sigue dándose como un resultado final, es aquí donde es importante tener en cuenta que la evaluación debe darse como un proceso de diálogo entre los actores que participan en él para llegar a una comprensión y por lo tanto a una mejora de la práctica como lo expresa Santos Guerra (1999).

La investigación también deja claro que la educación atraviesa momentos difíciles en tanto existe de parte de estudiantes, profesores y directivos un enorme interés en los resultados más que en los procesos, claro está, todos en busca de intereses propios, los profesores y directivos por posicionar mejor la institución y los estudiantes por tener una mejor calidad de vida a través de la consecución de un título de bachiller.

finalmente, los procesos reflexivos que se suscitaron al realizar la investigación, cobraron gran relevancia no solo para mí como maestra en formación, sino también para la maestra cooperadora en su ejercicio, puesto que logró expresar la comprensión a la que llega al ver la necesidad de pensar que más importante que los resultados que logren alcanzar los estudiantes en una prueba final, es lograr que los estudiantes vean en la formación que se les brinda una oportunidad de aprender para la vida, y que además, en ella como maestra y portadora del saber pedagógico, está la responsabilidad de mirar formas diferentes de direccionar los procesos al interior del aula, de acuerdo con la necesidad de los estudiantes, motivándolos a la participación en su propio proceso formativo desde

la implementación de estrategias que llamen su atención y sean cercanas a su realidad.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo del proceso de investigación, la práctica, la implementación del método de investigación, la aplicación de las técnicas, su análisis y contrastación teórica dejan, además de una gran experiencia para mí como maestra en formación, una reflexión en cuanto a los procesos que hacen parte del ejercicio docente y del proceso enseñanza aprendizaje, entre estos la evaluación como parte fundamental de las experiencias propias del aula tanto para maestros como para estudiantes, al respecto debe pensarse en ésta inmersa en el proceso enseñanza aprendizaje y no como un producto final del mismo, además, los estudiantes requieren que tanto la enseñanza que reciben como los procesos evaluativos, estén relacionados con su contexto, que sean procesos fundamentados en acciones muy cercanas a ellos para que puedan tener una mejor comprensión y participación en su propio proceso de formación.

Queda claro también que la educación, así sea para jóvenes y adultos, debe ser para la vida y no para responder a una prueba estandarizada buscando servir a los propósitos demandantes del sistema económico en vigencia.

Por otra parte, la formación, y todo lo que ella comprende, debe pensarse teniendo en cuenta los futuros desempeños de los estudiantes, y debe buscar el desarrollo de competencias para la resolución de problemas laborales, profesionales e incluso cotidianos.

Ahora bien, es posible una educación que lleve al desarrollo de competencias y más aún si esto se hace a través de la implementación de estrategias de

enseñanza aprendizaje como la que se plantea desde una educación y evaluación auténticas, que involucra a los estudiantes haciéndolos protagonistas de su propio proceso de formación, que parte de experiencias propias de los mismos y les guía a través de diversos procesos al desarrollo de dichas competencias.

En este punto es donde el maestro debe asumir con responsabilidad su labor y pensarse como participe de la acción educativa en tanto portador de ese saber pedagógico, que le permite disponer las condiciones de aprendizaje acordes con las características de sus estudiantes y los estilos de aprendizaje de los mismos, aunque muchas veces se encuentre con obstáculos como la apatía por aprender de parte de algunos estudiantes, la resistencia al cambio, las imposiciones institucionales para responder a intereses particulares, la falta de recursos y la inmediatez con que algunos estudiantes asumen el proceso con interés de adquirir un título académico para poder ingresar al mundo laboral, lo cual les desmotiva y les lleva a responder con pereza a las estrategias propuestas por el maestro.

Finalmente, el ejercicio investigativo no solo lleva al maestro en formación a centrar su atención en uno de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, como la evaluación para este caso, sino que además, le permite apropiarse aún más de su presente o futura labor docente, lo cual le lleva a reflexionar sobre lo que es o será su práctica, y a asumir una posición de responsabilidad frente a las personas que han decidido estar bajo su cobertura pensando en él cómo portador de un saber que le permitirá escalar otros peldaños en su vida.

8. RECOMENDACIONES

De acuerdo a la investigación y a la experiencia en el campo de práctica, que para este caso fue la Institución Educativa la Gabriela, quedan las siguientes recomendaciones para el área de Ciencias Sociales, con relación al proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que en él se encuentra inmersa la evaluación:

- La evaluación es un proceso que hace parte, de principio a fin, de la enseñanza aprendizaje, por lo tanto cada estrategia propuesta que involucre la participación de los estudiantes, y a través de la cual se observe el paso de un nivel de pensamiento básico a uno más complejo, debe tenerse en cuenta como avance en el proceso de aprendizaje.
- La implementación de rubricas para el seguimiento de los procesos de los estudiantes permitirá tener criterios de evaluación claros y establecidos para todo el proceso de aprendizaje, y por lo tanto facilitará al maestro tener una perspectiva de todo el grupo en términos evaluativos.
- El trabajo a través de problemas auténticos, con jóvenes y adultos permitirá que estos se involucren con mayor facilidad en su proceso de aprendizaje, pues dichos problemas estarán relacionados con su realidad, con sus vivencias y experiencias cotidianas, además, les dará a ellos el lugar de protagonistas en el aula de clase, teniendo en cuenta que en este caso el maestro direccionará cada momento y seguirá siendo quien tenga el saber pedagógico.
- La implementación de una enseñanza aprendizaje basada en problemas auténticos, permitirá que los estudiantes tengan otras motivaciones que no se limitan solo a pensar en adquirir un título para acceder al mundo laboral, por ejemplo, los problemas auténticos les llevará a poner en evidencia sus

habilidades de pensamiento y sus destrezas en la solución de problemas reales de su contexto, les permitirá discutir sobre situaciones que han hecho parte de sus vivencias y podrán exponer diversas alternativas de solución, de modo que se sientan parte de una realidad en la que pueden ser agentes de cambio y solución.

- El trabajo con actividades auténticas se puede realizar implementando la estrategia del portafolio, lo cual resulta muy útil para que los estudiantes vayan llevando un registro ordenado de sus producciones, y para el maestro asimismo pueda ir observando el trabajo que estos realizan.
- El desarrollo de una enseñanza aprendizaje basada en problemas auténticos, es realmente útil, pero no debe olvidarse que al plantear los problemas es conveniente proponerse las competencias a desarrollar a través de los procesos con los cuales se vaya a trabajar el problema.
- Es conveniente que se propongan para el trabajo con cada uno de los problemas auténticos una estrategia guiada por una serie de procesos explicados paso a paso, de modo que los estudiantes puedan ir desarrollando cada proceso, registrando los resultados o reacciones, relacionándolos con su realidad y finalmente asumiendo una postura valorativa o crítica frente a lo resuelto, analizado o discutido.
- En el trabajo con jóvenes y adultos no debe suponerse un saber previo de todos los asuntos tratados al interior del aula, siempre debe empezarse considerando que hay una precognición de lo tratado, pero que aun así habrán otros para quienes los problemas son lejanos a ellos.

- La evaluación auténtica no descarta del todo el uso de pruebas elaboradas por el profesor, puesto que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los estudiantes, pero estas solo servirán de apoyo al proceso, ya que no son suficientes como única fuente de información en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Debe hacer parte de la evaluación auténtica la autoevaluación, puesto que esta ofrece al estudiante la oportunidad de evaluar su propio progreso y para que esta sea consistente deben establecerse criterios claros que le permitan a los estudiantes formular juicios sobre su propio rendimiento y saber hacia dónde avanzar.

9. REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45) 45-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Arenas, J. (2011, 7 de julio). CLEI: educación escolar para adultos. *El Mundo*. Recuperado de http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/clei_educacion_escolar_para_adultos.php
- Bordas & Cabrera (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, (218), pp. 25-48 recuperado de <http://dpeqp.files.wordpress.com/2012/04/lectura-1-eva-apren.pdf>
- Bravo & Fernández (2000) La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica, 12 (2), pp. 95-99 Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997 normas para el ofrecimiento de la educación de adultos. recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Díaz, Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. Recuperado de <http://redeca.uach.mx/evaluacion/La%20evaluacion%20autentica%20centrada%20en%20el%20desempeno.pdf>
- educarchile, (2013). Educarchile, Recursos educativos interactivos. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217517>
- Elías, I. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. Blog del Área de Formación Inicial Docente. Recuperado de

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/025_evaluacion_autentica.pdf