

UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DESDE LA ACCIÓN DOCENTE Y LAS VIVENCIAS DEL ESTUDIANTE

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un diseño cualitativo que describe las prácticas utilizadas por los docentes para evaluar los aprendizajes escolares, a la luz del paradigma constructivista, en un contexto de vulnerabilidad social. El estudio se desarrolla en establecimientos educacionales municipal y particular subvencionado de la comuna de Máfil, Región de los Ríos, Chile. Se plantea un estudio de caso para comprender el tipo de aprendizaje que promueve el docente, mediante la interacción pedagógica y la evaluación de los mismos; contratándolos con las experiencias de los estudiantes.

Los instrumentos de recolección de datos empleados fueron la observación no participante en el aula, entrevista en profundidad a profesores y grupos focales; abarcando de esta forma la apreciación de los docentes en la evaluación de los aprendizajes. En el análisis inductivo de las entrevistas, grupos focales y observaciones de clases fueron explorados mediante el ATLAS ti.

La importancia de esta investigación radica en que el aprendizaje significativo es el mecanismo mediante el cual las personas adquieren y almacenan gran cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento (Ausubel, 1978). El aprendizaje significativo produce una retención más perdurable en el tiempo de la información, facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los adquiridos previamente de forma significativa, la nueva información al ser relacionada con la anterior, permanece guardada en la memoria de largo plazo, facilitando el aprendizaje y el éxito escolar de los estudiantes.

Mg. María Angélica Norambuena Moya.
Temuco, Chile.
angelica_nm@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Evaluación educativa, aprendizaje significativo, estructura cognitiva, conocimientos previos, aprendizaje contextualizado, motivación.

A LOOK AT THE EVALUATION OF THE SIGNIFICANT LEARNING: FROM EDUCATIONAL ACTION AND STUDENTS' EXPERIENCES.

ABSTRACT

The present investigation uses a qualitative design that describes the practices used by the teachers to evaluate the school student's learning, from a constructivist paradigm; in a context of social vulnerability. The study is developed in public and semiprivate schools of Máfil area, Región de los Lagos, Chile. A case study is presented to understand the type of learning that the teacher promotes, by means of pedagogic interaction and the evaluation of the same; confirming them with the students' experiences.

The instruments of data collection were the non-participant observation in the classroom, in depth interviews to teachers and focal groups; including the appraisal of the teachers in the evaluation of the learning process. In the inductive analysis of the interviews, focal groups and observations of classes were explored by means of the ATLAS/ Ti.

The importance of this research lies on the fact that meaningful learning is very important in the education process, because it corresponds to the human mechanism to acquire and store a vast amount of information and ideas represented by any field of knowledge (Ausubel, 1978). Significant learning produces a more lasting storage of the information throughout time. It facilitates the acquisition of new knowledge related to the previously acquired ones in a significant form. The new information acquired is related to the previous knowledge and it remains stored in the long-term memory, facilitating the learning and academic students' success.

KEYWORDS

Educational assessment, significant learning, cognitive structure.

Introducción

Los resultados que se presentan en este artículo se inscriben en una investigación de dos años, denominada Evaluación de Aprendizajes Escolares en un contexto de vulnerabilidad social, que pretendió analizar las prácticas evaluativas utilizadas en los aprendizajes escolares, a la luz del paradigma constructivista.

En la actualidad la evaluación de los aprendizajes en el aula, es uno de los aspectos más debatidos del proceso enseñanza aprendizaje, muchos autores especializados ubican esta tarea en el centro del proceso, porque la concepción de la evaluación y las funciones que se le asignan; de alguna forma condicionan las estrategias de enseñanza.

Algunos autores manifiestan que la evaluación del aprendizaje tiene una connotación sociológica fundamental, que no debe ser subestimada, al respecto (Perrenoud, 1996) señala que las desigualdades reales existen en la sociedad y éstas se manifiestan en algún momento, en la escuela; con o sin evaluación formal, pero tampoco la evaluación del aprendizaje debe ser sobreestimada; como si al aplicarla formalmente no dieran origen a jerarquías formales.

La evaluación escolar no da origen a las desigualdades iniciales, pero tampoco puede explicar por qué después de años de escolaridad, de ejercitación, de coercibilidad, no todos los alumnos se apropian de la cultura escolar y del oficio de estudiante.

De acuerdo, a las expresiones de Ahumada “la evaluación del aprendizaje sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, es decir, cada vez que se realiza algún tipo de evaluación se suele detener el proceso continuo del aprender” (Ahumada, 2005. p, 38). En general, concluye que las prácticas evaluativas están centradas en un aprendizaje superficial de carácter reproductivo, es decir lo que interesa es que el alumno, manifieste su fidelidad al conocimiento en un área disciplinaria.

Los programas ministeriales de estudio, a su vez, sugieren un modelo de enseñanza que favorece la participación, el autoconocimiento y la construcción del aprendizaje a partir del hacer y el trabajo colaborativo teniendo como base el modelo constructivista centrado en la persona, en sus experiencias previas a partir de las cuales realiza nuevas construcciones mentales.

Considerando lo anteriormente expuesto, esta investigación enfatizó una propuesta de estudio de caso que buscó conocer las prácticas evaluativas de aprendizajes utilizados por los docentes, en un contexto de vulnerabilidad social, como es el caso de la comuna de Máfil, Chile.

Planteamiento del problema

En la política educacional vigente en nuestro país se considera la evaluación de los aprendizajes significativos como un aspecto fundamental del currículum, ubicándose en la dimensión gestión curricular, la que a su vez constituye el centro

del Modelo de la gestión de la Calidad Escolar y que abarca los ámbitos de preparación de la enseñanza, acción docente en el aula y evaluación de la implementación curricular, sin la evaluación de aprendizajes significativos no se podría cumplir con el proceso de enseñanza, de acuerdo a las políticas del Estado.

El marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2003) enfatiza en el dominio D Responsabilidades profesionales, que el compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

En la descripción de este dominio subyace la teoría constructivista del aprendizaje, la que a su vez contempla la evaluación de aprendizaje significativo con sus elementos básicos.

En este contexto, la concepción que posee el docente de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la forma en que la llevan a cabo en el aula, constituyen aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según numerosos estudios la evaluación constituye un punto de partida para mejorar las prácticas pedagógicas y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes. Cassanova (1997) titula precisamente el capítulo IV de su "Manual de evaluación educativa" como: Reformar la evaluación para reformar la enseñanza", Álvarez Méndez (2001) en su libro "Evaluar para conocer, examinar para excluir" fundamenta largamente acerca de las características, finalidades y formas que debe reunir la evaluación para promover el aprendizaje de calidad. El pensamiento generalizado es que la evaluación de los aprendizajes es un ámbito descuidado en el proceso de enseñanza aprendizaje, pese a que es el que define el éxito o fracaso escolar.

Esta propuesta pretende conocer el tipo de aprendizaje y evaluación que promueve el docente en el aula, a partir de su discurso y la observación de su acción pedagógica contrastándolas con las vivencias de los estudiantes en torno a ello.

Este conocimiento puede ser una oportunidad para diseñar una propuesta que contribuya a mejorar el proceso de evaluación orientándolo hacia la evaluación de aprendizajes significativos, por otro lado esta investigación puede constituir una oportunidad para que los alumnos se sientan atendidos en sus necesidades individuales, abordando las problemáticas en forma oportuna, brindándoles la oportunidad de opinar y participar en el proceso de evaluación de su aprendizaje y buscando soluciones contextualizadas a sus inquietudes o requerimientos de aprendizaje.

Tanto el empoderamiento del rol docente evaluador como la interacción en el aula, permitirán establecer espacios que retroalimenten el proceso de cambio y mejora en el proceso de evaluación.

Por todo lo anterior expuesto, en la investigación se propuso conocer la realidad de la evaluación de aprendizajes desde el relato de los distintos protagonistas del proceso, es decir los docentes y los estudiantes; en un contexto de vulnerabilidad y teniendo como referente el paradigma constructivista.

La investigación acerca de este tema tiene gran relevancia, por cuanto la evaluación del aprendizaje significativo, es fundamental para que los estudiantes demuestren logros de aprendizajes efectivos, especialmente en contextos de vulnerabilidad, porque considera elementos tales como: Rescate de conocimientos previo, tareas conectadas al mundo real (Actividades contextualizadas), orientación hacia la metacognición (autonomía en el aprendizaje), oportunidad de aprender activamente (Percepción de equidad en el trato), mediación del aprendizaje, uso de materiales, relación aprendizaje-evaluación (consustancial al aprender), enseñanza personalizada, variedad metodológicas para aproximar al alumno al conocimiento.

Por el contrario, cuando la evaluación cumple principalmente con la función de calificar, definiendo el fracaso o éxito escolar; influye poderosamente en la autoestima de los estudiantes en un sentido u otro; y puede provocar que jóvenes de 14 o 15 años ya sientan que son fracasados e incompetentes. Esto porque, en el desempeño docente, el gran problema es qué y cómo evaluar, y por sobre todo cómo traducir esa evaluación en una calificación justa (Frida Díaz Barriga, 2006).

Supuestos:

- Los docentes de la comuna de Máfil del subsector de Historia, no promueven en los estudiantes el desarrollo de aprendizaje significativo, basado en la teoría constructivista propuesta por el MINEDUC.
- Los docentes de la comuna de Máfil del subsector de Historia, tienden practicar con mayor frecuencia una evaluación de aprendizajes tradicionalistas, sin considerar los principios de la concepción de aprendizaje significativo.
- Los docentes de la comuna de Máfil del subsector de Historia, utilizan poca variedad de técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes en el subsector de Historia.

Objetivos

Objetivo General: Analizar las prácticas evaluativas de los aprendizajes escolares, a la luz del paradigma constructivista; evidenciándolas a través de la interacción pedagógica y la evaluación de los mismos en el aula.

Objetivos específicos:

- Analizar el tipo de aprendizaje que promueve el docente del subsector de Historia, en su acción pedagógica en el aula.

- Conocer la concepción y valoración que hace el docente del subsector de Historia al proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.
- Indagar las vivencias de los estudiantes acerca de los procedimientos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes desarrollados por los docentes del en la comuna de Máfil.

Metodología

A. Paradigma de investigación

En concordancia con los objetivos planteados la presente investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, en el que predomina la descripción a través de un método descriptivo que interpreta una realidad determinada.

El paradigma cualitativo, pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas, el investigador se implica (Arnal, 1996). Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3).

B. Tipo de estudio

Estudio de caso de tipo transversal descriptivo, por cuanto describe una realidad en un espacio y tiempo determinado.

En este caso analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes a luz del paradigma constructivista

C. Método de investigación

Como método de investigación se decidió seguir, el Modelo Respondente de Stake, por cuanto él considera que los evaluadores realizan dos tareas básicas: la descriptivas y las relativas a como formulan sus juicios. Para ello, propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación: los antecedentes circunstanciales, anteriores al desarrollo de un programa educativo, las transacciones (las interacciones y modificaciones producidas durante su desenvolvimiento) y los resultados (los productos finales originados tras la aplicación del plan) (Stake, cit. en Monedero, 1998).

El autor afirma que “la evaluación, para que sea tal, ha de responder a los intereses y necesidades de quienes la patrocinan (la administración, generalmente) y de aquellos que están implicados en ella (alumnos, padres, profesores etc.) de acuerdo con el nivel de conocimientos de cada uno. La manera de “responder” adecuadamente a las distintas, y a veces opuestas necesidades, está en recoger las diferentes visiones de cada sector. Esto le confiere al modelo un avance ético respecto de otros además de, por vez primera, un carácter ciertamente democrático” (Monedero, 1998, p. 100).

D. Sujetos de investigación

El tipo de muestra es no probabilística ya que todos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, sino que son escogidos por las características de la investigación. Para efectos de este estudio se eligieron los estudiantes de primer a cuarto año medio de un liceo municipal y de uno particular subvencionado de la provincia de Valdivia, comuna de Máfil.

Además la muestra estuvo integrada por tres docentes de Historia; uno del sector particular subvencionado y dos del municipal.

E. Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron observación no participante, grupos focales, entrevista en profundidad.

a) Observación no participante

Esta técnica consiste en la toma de contacto de investigador con la comunidad o grupo que se encuentra estudiando, pero permanece ajeno a la situación que observa. El carácter externo y no participante no quita que ella sea consciente, dirigida y ordenada hacia los fines de la educación” (Flores, 2009). Entonces el investigador con la clara misión de sólo observar y registrar sin intervenir en el ambiente, ingresa al espacio de los sujetos de investigación, poniendo especial atención en aspectos que se relacionan con la propuesta de investigación, en este caso se observará el espacio sala de clases de primeros y segundos años, con apoyo de una pauta de observación registrándose las formas en que los docentes evalúan los aprendizajes significativos de los estudiantes. Se denomina no participante porque en este caso, el observador es un agente externo ya que no forma parte de la situación que observa, lo que permitirá una postura más objetiva frente a lo que espera o requiere conocer. Para ello se visitaron las aulas desde primero a cuarto año de la enseñanza media del liceo Gabriela Mistral y el Liceo Santo Cura de Ars entre los meses de mayo y junio durante las clases de Historia. Se tomó la decisión de visitar las aulas, porque el análisis de la interacción pedagógica y las características de las prácticas de evaluación bajo el paradigma constructivista, no se puede realizar a partir del discurso del docente sino de su accionar en el aula.

Se realizaron ocho observaciones de clases: cuatro por cada establecimiento educacional de la comuna.

b) Entrevista en profundidad

“Es una forma de entrevista no estructurada o abierta que, en muchos casos, se asemeja a un diálogo íntimo y personal, donde el entrevistado se expresa con sus mismas palabras en una presentación no fragmentada ni precodificada” (Flores, 2009, p. 158).

La entrevista en profundidad en esta investigación tiene como finalidad conocer la concepción y valoración que hace el docente del subsector de Historia al proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Para realizar las entrevistas en profundidad fue necesario establecer los tiempos y espacios en forma anticipada para crear un ambiente de confianza en el que el docente se pueda explayar en sus ideas y relatos.

Previo a la entrevista se preparó un guión que contempló los aspectos que se quería indagar en la entrevista, dejando igualmente el espacio para que el docente se sienta en libertad para establecer una conversación sincera.

Cada entrevista fue grabada, escuchada detenidamente y luego se volvió a realizar dos, tres y hasta cuatro más cuando aparecían nuevos conceptos o ideas que no se alcanzaron a desarrollar en su totalidad.

Posteriormente, fueron transcritas y presentadas a la entrevistada correspondiente para que pueda verificar la información en ella contenida. Para el análisis de datos provenientes de datos textuales se utilizó el programa ATLAS/ti que es un programa informático cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo, principalmente de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2003). Las fases de este análisis cualitativo serán sistemáticas y exhaustivas: preparación de datos, lo que corresponde a recogida y almacenamiento de datos, seguido de un análisis inicial, en el que se codificaran, posteriormente emplearemos el análisis principal donde se incluye la anotación de escritura y las relaciones entre códigos, finalmente llegar a los resultados en el que se expondrán los conceptos claves de los entrevistados, las anotaciones, definiciones, relaciones y modelos.

c) Grupos focales

Instrumento cualitativo de investigación en que se ofrece un espacio de discusión a un grupo de personas, con temas atingentes a la investigación, con el objetivo de que interactúen, presenten sus opiniones y se puedan contrastar, para conocer de mejor manera al grupo en diversas situaciones y poderlos describir con mayor propiedad. El grupo focal “es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también como y por qué piensa lo que piensa” (Flores R, 2009) En este caso se utilizará para averiguar las vivencias de un grupo de alumnos; en relación a procedimientos e instrumentos de evaluación aplicados por los docentes en el aula.

El grupo focal aportará las vivencias, experiencias, emociones que experimentan los estudiantes ante las prácticas de evaluación a las que son sometidos durante su proceso de aprendizaje, sus discursos serán también un punto que facilite el contrastar con los relatos de los docentes.

Se realizaron dos grupos focales en cada establecimiento educacional; con grupo de 8 estudiantes.

Análisis y resultados

Del análisis de la observación no participante, surgen las siguientes categorías sobre el tipo de aprendizaje que promueve el docente de Historia mediante la interacción pedagógica y la evaluación de los aprendizajes desarrollados en el aula.

Categoría	Descripción
Relación docente alumno	Esporádica, se produce en algunos momentos y ocasiones. Se asocia a fundamentalmente establecimiento de normas de comportamiento en el aula, consultas a la docente de las dudas de las temáticas tratada y mejora con la participación de los alumnos en trabajos grupales.
Rescate de conocimientos previos	Poco frecuente se realiza mediante preguntas orales y principalmente, se confunde con recapitulación de contenidos realizados por la docente: <i>“Claro porque recuerdan que la Rusia que iniciaron ellos no estaba industrializada, era una Rusia pobre analfabeta con muchos dialectos entre sí, muchos conflictos entre sí. Por eso Stalin no quiere iniciar una política de expansionismo al principio, después se encuentra con los enemigos”</i>
Uso de materiales	El uso de materiales cobra relevancia para la docente solicitar materiales didácticos a los alumnos para diferentes actividades a desarrollar, como así mismo la utilización de la pizarra para anotar contenidos, tareas, utilización de diapositivas para explicar la materia y la utilización de recursos tecnológicos. <i>Profesora solicita a los alumnos traer el próximo viernes un mapa de Europa mudo, que se vea una parte de África y de Asia (Infor. 2). Profesora exhibe tercera diapositiva (Infor. 2). Anota en el pizarrón las tres interrogantes económicas (Infor. 2).</i>
Variedad metodológica	La variedad metodológica para aproximar a los alumnos al conocimiento, y en ese sentido se destaca las exposiciones realizadas por los alumnos de diferentes temáticas relacionadas con la asignatura; dictado de materia; interrogaciones que realiza la docente a los alumnos ya sea en exposiciones, pruebas o diversas actividades; orientaciones de trabajos, cuadros comparativos, indagación de la docente frente a la escritura de la materia por parte de los alumnos,

	<p>desarrollo de actividades relacionados con la materia, repetición de ideas cuando los alumnos no entienden lo que se les está explicando, también se realiza un repaso general de los contenidos, y un constante monitoreo mediante preguntas para asegurar la comprensión de los contenidos, así se observa que cada vez que explica la materia, le pregunta a los estudiantes si entienden o no. Amplia variedad metodológica. Uso de material audiovisual: documentales, cuadros comparativos, repaso general, dictado de contenidos, exposiciones orales, dramatizaciones, producción de textos.</p>
Relación enseñanza evaluación	<p>En esta categoría denominada relación evaluación-aprendizajes, nos encontramos con la revisión de pruebas entre la docente y los alumnos, inexistencia de respuestas de los alumnos ante interrogaciones de la docente, siendo ella quien debe responder cuando genera una pregunta a los alumnos; el escaso tiempo para resolver actividades en clases, connotaciones positivas que la docente utiliza cuando los alumnos obtienen calificaciones sobresalientes en pruebas o realizan un buen trabajo; además de la revisión de trabajos en clases. Escasa relación enseñanza aprendizaje. Está dada por la entrega de pruebas en clases y la revisión de dichas pruebas entre la docente y los alumnos, donde la docente suele dar explicación de respuestas correctas, y de la puntuación de ítems. Por ejemplo: <i>El día miércoles se va a revisar la prueba de nivel (Infor. 2). Está a cargo de los gestores responde la docente, ella misma entrega la respuesta (Infor. 3).</i></p>
Vinculación teoría-práctica	<p>Se realiza en forma esporádica y se ve favorecida en las actividades participativas, la docente insta a que los alumnos incorporen o hagan una vinculación entre lo antiguo y lo moderno, principalmente en trabajos expositivos, además de ello, suele hacer un refuerzo de las exposiciones. Profesora: <i>“¿va quedando claro hasta este instante? ¿Hay alguien que tenga alguna duda?, Me imagino que saben lo que estamos viendo, ¿y cómo se llama la unidad?” (Infor. 2).</i></p>
Mediación del aprendizaje	<p>Con protagonismo de la docente y breves intervenciones de los estudiantes.</p>

De las entrevistas e profundidad se desprenden las siguientes categorías sobre las prácticas evaluativas de los docentes.

Categoría	Descripción
Concepción de la evaluación	<p>Las docentes hacen una profunda valoración de la evaluación abordándola de diferentes ámbitos y funciones, también está asociada a posibilidades de cambiar estrategias didácticas en función de las necesidades o debilidades que los alumnos van demostrando en el proceso de aprendizaje. por ejemplo:</p> <p><i>“Es que, sabes que en realidad la evaluación debería ser como lo central para uno como profesora” “Hay veces en que tú no alcanzas a ver la unidad, pero tienes que cumplir con evaluar, con la calificación propiamente tal, porque el sistema te lo está pidiendo de esa manera”</i></p> <p><i>“La evaluación dentro de mi desempeño profesional, viene siendo como la retroalimentación”.</i></p>
Intencionalidad de evaluación	<p>Reconocen el uso frecuente de la evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa; también <i>“Si, al empezar la el año escolar tenemos que aplicarla, al empezar el semestre o si empezamos una nueva unidad, en todos esos casos la tenemos que aplicar”.</i></p> <p><i>“Si, cada clase prácticamente voy haciendo como el diagnóstico de ver, si es que agregaron algún conocimiento si se acuerdan de lo “que hicimos la clase pasada”</i></p>
Procedimientos evaluativos	<p>Principalmente pruebas de lápiz y papel, por ejemplo: <i>“La más recurrente es la evaluación escrita verdadero y falso, términos pareados, de desarrollo y las de alternativas”</i></p>
Tipo de evaluación	<p>Sólo heteroevaluación. Escasa aplicación de autoevaluaciones y coevaluaciones, debido principalmente a la desconfianza de las docentes. <i>“Tal vez no confío en que los chicos tengan la capacidad de evaluarse .</i></p>

Retroalimentación	Escasa valoración de la retroalimentación de la evaluación. Ocurre básicamente cuando se entregan las evaluaciones y se revisan las respuestas correctas y la asignación de puntajes <i>“Bueno entregar la prueba revisarla en conjunto eh...habitualmente hago que la corrijan en su cuaderno para que me quede la certeza que todos se centraron en algún momento en lo que hicimos... en la prueba. “Bueno entregar la prueba revisarla en conjunto eh...habitualmente hago que la corrijan en su cuaderno para que me quede la certeza que todos se centraron en algún momento en lo que hicimos</i>
Concepto aprendizaje significativo	de Lo concibe como la Internalización de conocimientos por parte de los alumnos. <i>“Mira lo asocio como que el alumno, en realidad que cualquier persona internaliza el conocimiento, de tal manera que no se le olvida más” “Lo que el alumno aprende y luego puede aplicar”</i>

De los grupos focales se originan las siguientes categorías acerca de las vivencias de los estudiantes respecto a los procedimientos de enseñanza y evaluación.

Categoría	Descripción
Función de la evaluación	Los estudiantes manifiestan que las evaluaciones entregan información a los padres, permite al docente verificar los aprendizajes en los alumnos/as y permite a los propios alumnos un autoconocimiento de los aprendizajes obtenidos. <i>“Bueno, también para que los papás también sepan si aprendimos o no.” “Las evaluaciones son para que el profesor sepa cuanto aprendimos de lo que nos enseñó.” “También para que nosotros sepamos cuanto aprendimos...de lo que nos quisieron enseñar”.</i>
Aprendizaje situado	Los informantes piensan que la asignatura está asociada a la capacidad de memorizar y a la lejanía de los contenidos. <i>“Yo cuando estudio Historia lo veo como algo muy lejano. “Lejaaano.” “Para mí la Historia es algo lejano que...fue ya...ya fue”. “Hay que tener memoria</i>

	<i>para que te vaya bien en Historia”.</i>
Motivación	Está dada por recompensas en las notas <i>“Vamos a dar un punto para la prueba”.</i> <i>“El profesor ofrece una anotación positiva”.</i> <i>“Punto base para la prueba”.</i>
Interacción pedagógica	Poca interacción entre docentes y alumnos, la escasa indagación de la docente en conocimientos previos de los alumnos, y además, los informantes consideran que las oportunidades de expresar opinión se da a través de pruebas y cuando deben resolver dudas. <i>“La interacción con los profesores en algunas asignaturas se da más que en otras”.</i> <i>“En historia la profesora siempre está explicando y pregunta ¿Qué entendieron ustedes por ese concepto? Así uno está atento en la clase”.</i>
Variedad en los procedimientos e instrumentos	Generalmente estos están compuestos por diversos ítems como preguntas de desarrollo, completación, verdaderos y falsos y de selección múltiple. <i>“Tienen Verdadero o falso”.</i> <i>“De alternativas.”</i> <i>“De desarrollo, completar oraciones”.</i>
Significados de las calificaciones	Las notas genera un cambio en el estado anímico y además se produce un estigma en el sentido de que los compañeros califican de “porro” al estudiante por posee malas notas. En el sentido positivo las buenas calificaciones otorgan mayor seguridad para estudiar y superarse, y de motivación para la obtención de mejores aprendizajes. <i>“Para nosotros estudiar son las notas”.</i> <i>“Cuando uno se saca malas notas se siente mal”.</i> <i>“El que se saca malas notas es como que se le inculca aahh eres porro”.</i>
Experiencias relacionadas con la evaluación	No miden los aprendizajes y por lo tanto, la nota no refleja los saberes de los estudiantes. Desvinculación de contenidos vistos en clases con instrumentos de evaluación. <i>“A mí me pasó una vez que sentí que era muy injusta mi nota....en una prueba, porque eran sólo tres preguntas y yo me equivoqué en un detalle , pero como la prueba era muy cortita cada pregunta tenía mucho puntaje y me bajó muuucho la nota....”.</i> <i>“Si a veces pasa eso que uno sabe, pero la nota dice que uno no sabe”.</i> <i>“No nos evalúa bien, aunque uno presente un buen trabajo, con buenos materiales, él no coloca buenas notas. Nunca es suficiente. O no tiene una</i>

	<i>pauta...</i>
Tipo de evaluación	Se aplica sólo la heteroevaluación. Los estudiantes mencionan la importancia de la autoevaluación permite a los estudiantes el reconocimiento de los errores, reflexionar sobre el accionar y el rendimiento. <i>“Porque uno mismo se da cuenta de los errores que ha cometido o de las cosas buenas “. “Yo creo que es importante porque, entonces uno sabe si va mal o bien.” “En esos momentos uno piensa en sí mismo que hago bien que no hago bien, porque uno hace las cosas no más, pero no se detiene a pensar si lo está haciendo bien”.</i>

Conclusiones y discusión

Luego del análisis de los resultados de la investigación, se han podido establecer las siguientes conclusiones:

En relación con el tipo de aprendizaje que promueve el docente del subsector de Historia, en su acción pedagógica en el aula.

- Corresponde a un aprendizaje inscrito en el modelo centrado en la enseñanza, lamentablemente en la acción docente en el aula no se contemplan los principios fundamentales del aprendizaje significativo; cuya importancia en el proceso educativo radica precisamente en que: “Es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 78).
- El docente tiene un conocimiento superficial de la importancia de la activación o rescate de los conocimientos previos del estudiante. Esto se aleja de la teoría constructivista del aprendizaje, por cuanto, el rescate de los conocimientos previos del estudiante es el principio fundamental de la teoría de Ausubel (1978), la que señala con énfasis en su afirmación: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría los siguiente: el factor asilado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese de acuerdo a ello” (p.4).
- La mediación del aprendizaje, está centrada en el docente; él es quien presenta los contenidos, con escasa participación de los estudiantes. En contraposición a ello Ahumada (2005) describe las características del docente como mediador de aprendizaje significativo, al señalar que trata de conectar los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos que pretende enseñar, diversifica los medios de ayuda (textos, artículos, materiales, etc.) ajustados a las posibles dificultades que podrían enfrentar sus alumnos. Promueve en los estudiantes la autonomía de estudio en su disciplina, a través del dominio de diferentes estrategias de aprendizaje.”El

profesor debe actuar como un verdadero mediador o puente entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos del estudiante” (Ahumada, 2005, p. 25).

- Las características del material pedagógico en el proceso de aprendizaje del estudiante, es un aspecto poco considerado en la enseñanza. Sin embargo, desde el paradigma constructivista el uso del material y sus características son condiciones irrenunciables para que se produzca el aprendizaje: “La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno” (Gowin, 1981, p. 81). Cuando se alcanza este objetivo, el estudiante está en condiciones de decidir si está o no en condiciones de aprender significativamente.
- Existe diversidad de metodologías en la enseñanza versus escasos procedimientos de evaluación. “La paradoja que podemos encontrar es que el decir sobre la evaluación formativa es una constante omnipresente en el discurso de la evaluación, cuando en la práctica ocupa más bien un lugar marginal” (Álvarez Méndez, 1993, p. 29).

Respecto a la concepción y valoración que hace el docente del subsector de Historia al proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

- El tipo de evaluación utilizada por el docente corresponde al paradigma tradicionalista. La evaluación se desarrolla mayoritariamente, mediante pruebas escritas, de selección múltiple, verdadera o falsa, términos pareados, desarrollo breve y exámenes finales. Los exámenes a pesar de tener grandes inconvenientes técnicos y psicológicos, muy difíciles de solventar, se emplean profusamente, llegando a ser los instrumentos reyes de la evaluación del alumno” (Monedero, 2000, p. 25)
- Existe una dicotomía entre la valoración que hace el docente de la evaluación y la praxis evaluativa. El docente valora la evaluación del aprendizaje como un elemento fundamental de su gestión pedagógica, pero a la vez la reconoce como la más débil en su quehacer profesional.
- La intencionalidad de la evaluación es fundamentalmente sumativa, esto se demuestra fundamentalmente, mediante las características de los instrumentos y procedimientos analizados. Ahora bien, como afirma Álvarez Méndez, una cosa es el discurso sobre la evaluación y otra cosa es la práctica de la misma. Si bien la dicotomía evaluación formativa - evaluación sumativa está fuertemente presente en el discurso pedagógico, no ocurre lo mismo en la práctica. Pero el problema no es que no haya evaluación formativa en las aulas, sino que ambos tipos de evaluación se entremezclan continuamente.
- Percepción de rol del docente, se identifica como quien enseña y busca el aprendizaje del estudiante; más que como un evaluador; sobre todo cuando homologa la evaluación a la calificación. En este sentido, se asemeja al pensamiento de Perrenoud: “poner notas, redactar boletines; por ello deben

conocer bien cómo van los alumnos, para informar a los padres o controlar el programa de la clase respecto al programa” (Perrenoud, 1996, p. 96). Y precisamente ésta última finalidad es la que prevalece en los docentes al momento de evaluar el aprendizaje.

- La retroalimentación se ha convertido en una especie de moneda, mediante la cual se negocian el clima propicio para el aprendizaje y el compromiso con el estudio; lo que se traduce en calificaciones que facilitan la promoción de curso. Sin embargo, el concepto y alcance del concepto de retroalimentación es más amplio y profundo. Para algunos autores como Ramprasad, Sadler y Tunstall & Gipps, citados en AARE, (2003) la retroalimentación es definida como la información que el docente le entrega al estudiante sobre el nivel actual y el nivel de referencia ideal al que debe llegar, la retroalimentación debe alterar la brecha entre ambos niveles.
- Se practica sólo la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación no es utilizada. Santos Guerra señala al respecto que: “La evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene la capacidad de evaluar establece criterios, los aplica, da forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio” (Santos Guerra, 1996, p. 7). Esta descripción caracteriza acertadamente los resultados de esta investigación en lo concerniente al responsable de la evaluación.
- Desde la evaluación auténtica; en cambio Ahumada (2005) plantea que “el nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por los estudiantes y los procesos de aprender a aprender “.
- Valoración de la evaluación del aprendizaje, el docente la percibe como un elemento fundamental de su gestión pedagógica, a la vez que admite que no tuvo en su formación inicial una preparación adecuada en este ámbito de su quehacer, ni ha tenido oportunidad de acceder algún tipo de perfeccionamiento, porque institucionalmente se han privilegiado temas de índole metodológicos.

En relación con las vivencias de los estudiantes acerca de los procedimientos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes desarrollados por los docentes del subsector de Historia en la comuna de Máfil.

- Las metodologías de enseñanza participativas como: disertaciones, preparación de power point, interrogaciones, guías de trabajo. Favorecen el aprendizaje de los estudiantes y también es fundamental la capacidad del docente para explicar los contenidos.
- La motivación está directamente asociado a las calificaciones y a las características afectivas del docente, las demostraciones de afecto, cercanía y preocupación del profesor y las expectativas para el futuro refuerza positivamente el aprendizaje. Refiriéndose a las prácticas constructivista Ahumada (2001) señala: “El profesor mantenga durante todo el proceso de

enseñanza una intervención activa, permanente, continua y dialógica con el estudiante” (p. 20).

- Las calificaciones inciden directamente en la autoestima del estudiante y se produce un estigma en el sentido de que los compañeros califican de ‘porro’ o cualquier otro concepto que descalifica al estudiante por poseer malas notas. En el sentido positivo las buenas calificaciones otorga mayor seguridad para estudiar y superarse, y de motivación para la obtención de mayores aprendizajes.
- Al respecto, es necesario precisar que la identidad y autoestima de los estudiantes se ven afectadas en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares, objetivados en los resultados de las evaluaciones, porque éstos constituyen información importante para el desarrollo de la personalidad (Litwin, 2005).
- En las experiencias relacionadas con instrumentos de evaluación, los estudiantes señalan suelen existir incongruencias entre contenidos e instrumentos aplicados; también entre la forma de enseñanza y la evaluación y fundamentalmente en los niveles de las habilidades del pensamiento exigido en el aula y los evaluados en la pruebas.
- Los estudiantes le asignan gran importancia a la autoevaluación, porque les permite identificar sus errores, reflexionar sobre su accionar durante la clase o el semestre y los aspectos a mejorar.
- La enseñanza de Historia no es situada, ni contextualizada por el contrario los estudiantes la asocian a la lejanía.

El desarrollo de esta investigación permitió conocer mediante el estudio de una realidad particular, el tipo de aprendizaje que se promueve en el aula; considerando el paradigma constructivista, la relevancia de esto radica en que el aprendizaje significativo o constructivismo es el sustento de la Reforma Educativa; llevada adelante por el MINEDUC a partir del año 1990, en artículos que evalúan, en el año 2003 se decía que la Reforma no había llegado a la sala de clases, esta investigación es un pequeño ejemplo de que aun, en la actualidad el tipo de aprendizaje que promueve el docente continúa teniendo claros rasgos tradicionalista, aunque cabe señalar que se intencionan elementos constructivistas en la metodología de trabajo en el aula; fundamentalmente en la diversificación de las estrategias de enseñanza.

Respecto a la evaluación del aprendizaje éste constituye el ámbito más tradicionalista del proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo un hallazgo relevante es la responsabilidad que asume el docente en relación al resultado de aprendizaje de sus estudiantes, el deseo de mejorar sus prácticas de evaluación, la honestidad de reconocer esta carencia en su formación inicial y la propuesta de que una forma de subsanar esta falencia podría ser mediante el intercambio de experiencia con sus pares y la reflexión pedagógica de su quehacer. Lo

anteriormente expresado orienta acerca de posibles estrategias de mejora que puedan instalarse incluso a nivel comunal.

También es muy importante la tensión a la que está sometido el docente, debido a las constantes mediciones de resultados y calificaciones, los que ellos ven como una amenaza ante el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Desde este punto de vista sería conveniente que las políticas públicas se orienten no sólo a la medición estandarizada de los aprendizajes en los distintos subsectores, lo que ejerce aún mayor presión sobre la institución educativa, sino que presten asesoría efectiva que ayuden a superar las debilidades de las instituciones más vulnerables.

Otro hallazgo que aporta esta investigación es que permite conocer la situación de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de alta vulnerabilidad social, desde el relato vivencias y experiencias de los estudiantes; acerca de cómo aprenden mejor, de las características personales y profesionales de un buen profesor para ese contexto o realidad; elementos que podrían ser considerados al momento de planificar la evaluación de cualquier liceo con características similares.

La investigación realizada recopiló una vasta información acerca de distintos elementos que se conjugan para llevar a cabo una enseñanza exitosa; de tal forma que podría ser un aporte o punto de inicio para investigaciones posteriores que puedan profundizar en algunos aspectos de ellas y levantar propuesta de mejoramiento más concretas y específicas.

También puede ser un aporte a las autoridades comunales para reorientar sus políticas de perfeccionamiento local; las que continúan buscando metodologías innovadoras y descuidando la evaluación de los aprendizajes; pese a que éste es uno de los aspectos peor evaluados, de acuerdo a los resultados de la evaluación docente.

Otro aporte de esta investigación a la disciplina es el diseño de una propuesta que apoye el proceso de evaluación de aprendizaje significativo en contextos de vulnerabilidad social, el que eventualmente se podría aplicar a realidades similares a las descritas en la presente investigación.

Esta investigación establece una instancia de discusión distinta acerca del éxito o fracaso escolar; y desde esa instancia proporciona un nuevo enfoque a la evaluación basado en un marco teórico que lo fundamente y que no responda sólo a las creencias o preconcepciones de los docentes.

De acuerdo al tipo de investigación desarrollada y los instrumentos aplicados se puede afirmar que las limitaciones de la investigación estarían supeditadas a la veracidad del discurso de los actores y a la predisposición que estos tuvieran al interior de la clase al ser observados.

También al desafío que significó sistematizar la gran cantidad de información recopilada, lo que tal vez no permitió abordar el tema con mayor profundidad.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Mexicana
- Álvarez, J (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Arnal, J. (2000). "Metodologies de la investigació educativa". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ausubel, P. D. (1978) *Psicología Educativa*, Trillas, México.
- Balcázar, P. (2005) "Investigación cualitativa" Universidad autónoma de México, México
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). *Repensando el conocimiento y la ciencia para la investigación social del siglo XXI: Algunas reflexiones preliminares*. Cuadernos de Servicio social Nº 1 Universidad de San Sebastián. Concepción, Chile.
(<http://www.scielo.cl/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0717-9553200500010000300003&pid=S0717-95532005000100003&lng=es>)
- Campanario, J.M. y Moya, A. (2001). "¿Cómo enseñar Ciencias? Las principales tendencias y propuestas". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2), 179-192.
- Cassanova, M^a. (1997). *Manual de evaluación educativa*. 2^a edición. Editorial la Muralla. Madrid.
- Cohen, L.; Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*, Ministerio de Educación República de Chile.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A. 1^a reimpresión. España. <http://www.scielo.cl/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0717-9553200500010000300006&pid=S0717-95532005000100003&lng=es>
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^aed.). Londres: Sage.
- Díaz, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Flores, R (2009) *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Ibáñez, J (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Litwin, E. (1998) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós, .
- Monedero, J. (1998) Bases teóricas de la evaluación educativa. Edit Aljibe. Málaga.
- Perrenoud, P. (1996) La Construcción del éxito y del fracaso escolar, Ediciones Morata, 2ª edición, Barcelona.
- Rincón, D. del (2000). "Metodología Cualitativa Orientada a la Comprensión". En: J. Mateo.
- Rodríguez, G.; Gil, J. García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, Instructional Science.
- Santos, M. (1998) Evaluar es comprender. Edit. Magisterio del Río de la Plata. República Argentina.