

La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar. Caso Colegio La Candelaria

OLGA LYA MUNAR
CLARA GUARÍN RIVEROS*

Frente a la pregunta por el sentido de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, emerge la idea de abordar la necesidad de inquietar a los estudiantes en la utopía de producir en ellos asombro frente a los hechos humanos. De esta manera se propone iniciar la formación de sujetos críticos, comprometidos con su entorno social, que se sirvan del estudio histórico, geográfico y democrático como herramienta para la lucha y transformación de su realidad histórica. Una enseñanza de las ciencias sociales que incida en la búsqueda de la equidad como el marco de vida en un país donde se sueña en la construcción de otros más dignos progresistas. Donde se abandone la hipótesis según la cual la inferioridad económica determina la inferioridad cultural y es fuente que deriva los proyectos de vida deleznable entre los jóvenes, tal como lo afirma, para la cultura francesa, Bourdieu (1967) “La situación de inferioridad socio-económica, determina, por tanto, la inferioridad cultural enmascarada como puramente intelectual”.

Se torna pertinente también la mirada a la *pedagogía crítica* en la que se inscriben Giroux y Mc Lauren (1994) al afirmar que los maestros e intelectuales de la educación deberían producir “[...] una comunidad situada de aprendizaje

* Docentes del Colegio La Candelaria IED, localidad 17.

dialogico. Esa comunidad se dedicaría a generar el contexto de una praxis dialógica, mientras que en las pedagogías oficiales, la escolaridad es producida o impulsada por el contexto preexistente proporcionado por el Estado-nación”.

Esta propuesta apunta a construir una evaluación alternativa que termine con la *evaluación homogénea* y se pase a un *modelo de evaluación cualitativa* propuesta por Santos (1998), quien señala como evaluar es *comprender*. Las evaluaciones deben apuntar a tres objetivos, según Gómez y Ramírez (1998): desarrollo del pensamiento social, construcción de sujetos sociales y formación ético-política.

Para terminar, hemos de ponernos de acuerdo con Gimeno (1988) en que es necesario aprender a dialogar y a realizar razonamientos éticos de forma colectiva.

[...] Hay que aprender, aquí está el reto de la institución escolar, a formar ciudadanos capaces de develar las situaciones de dominio y de formarse a la altura de los otros para hablar, para dialogar, para llegar a acuerdos justos y equilibrados sobre los cuales construir nuevas formas de vivir.

El sentido del conocimiento en las ciencias sociales y su evaluación en la escuela entonces debe apuntar a esta aproximación conceptual. La idea del conocimiento social como herramienta para transformar el entorno y al sujeto implica entender la complejidad del conocimiento social atravesado por las diferentes disciplinas y su enseñanza por *tópicos generadores* o *problemas* como lo plantean los *Lineamientos curriculares*.

La mayor dificultad que se encuentra al evaluar los aprendizajes en ciencias sociales en el aula de clase, es que se evalúa para *evaluar*: para calificar y nada más. No hace parte de un proceso que construya oportunidades de promoción de las y los estudiantes como personas independientes y autónomas con posibilidad de generar cambios personales y sociales. La evaluación no es entendida como un proceso que se utiliza como punto de partida para avanzar, detenerse o retomar sino para *sancionar* o promover; no se utiliza para que las y los evaluados cambien su actitud o posición frente al conocimiento y al saber, sino que es el punto de llegada, el fin último de los aprendizajes.

Por tal razón, las prácticas de evaluación en la escuela deben ayudar a los estudiantes a rectificar su comprensión, sirviendo como guía para reorientar la enseñanza. Es pertinente preguntarse si ¿es la evaluación un medio cultural de inclusión o exclusión que provoca en el estudiante una alteración de identidad, especialmente para quienes son excluidos?

Los contenidos escolares, los medios o instrumentos para evaluar no son neutrales, suponen una ideología respecto de qué vale la pena ser enseñado para

ser aprendido. Entonces los estudiantes que comparten esta ideología pueden adaptarse a las exigencias del sistema educativo. Pero para otros, el tránsito por la escuela está plagado de cosas absurdas, de criterios que no se comprenden. Con seguridad, frente al fracaso en las pruebas seguramente provocará la aceptación de su condición de reprobados, para lo cual puede actuar acomodándose al grupo y por esta vía perder su propia identidad, o puede actuar de tal manera que supere sus *deficiencias*, adaptándose a la respuesta que se espera.

La evaluación se hace como si fuera para población homogénea. Aunque se *dicta* clase o se enseña a todas y todos de igual forma, no todos aprenden de igual manera. Se debe observar la pertinencia de la evaluación, ésta es cuestionable, ya que se debe considerar el sentido de la evaluación y a quién se dirige la evaluación, pues sabemos que el estudiantado no está en igualdad de condiciones.

Todas estas reflexiones conducen a preguntas tales como:

- ¿Para qué evaluar?,
- ¿Es realmente la evaluación conductista que utilizamos –y que pretende medir resultados– la que crea posibilidades de promoción de personas independientes y autónomas, capaces de generar cambios personales y sociales?,
- ¿Cómo evaluar el conocimiento aprendido de la diversidad que emerge de la cotidianidad de la vida de los niños, niñas y jóvenes?

La investigación se construyó en momentos o fases claramente diferenciadas así: en la primera fase se caracterizó y conceptualizó los planteamientos teóricos para orientar la evaluación en otra perspectiva diferente al trabajo realizado en el aula de clase hasta hoy, en concordancia al problema, a los objetivos y a la resignificación de la práctica pedagógica en el aula.

En la segunda fase se diseñaron los criterios de selección de las pruebas, insistiendo en cuestiones como:

- ¿Cuál es el tipo de evaluación más apropiada para la escuela, si aquella que enfatiza en la memoria o la que hace su énfasis en el análisis y la comprensión?,
- ¿Por qué dan cierto tipo de respuestas los niños y niñas?,
- ¿Qué tanto perdura en la memoria los conocimientos enseñados y qué tipo de evaluación les gusta más y por qué?

Las respuestas de los niños se profundizan a partir de una entrevista. También se considera un socio-grama para observar los comportamientos, silencios, miradas, risas y todo aquello que contiene el lenguaje no verbal. La pretensión es hacer contraste entre los resultados de los tipos de evaluaciones y establecer qué

tipo de evaluación permite valorar de manera más compleja los aprendizajes de los niños y niñas en ciencias sociales.

En la tercera fase se preparó la estrategia metodológica o diseño de instrumentos, para lo cual se trabajó en una evaluación memorística con preguntas de selección múltiple tipo ICFES. Esta prueba se aplicó dos veces con un espacio de veinte días entre la primera y la última vez para observar si se mantiene o no la memorización de los contenidos y si mejoran o no los resultados. Luego se aplicó otra prueba de análisis, en la cual los niños y niñas manifiestan sus puntos de vista y por qué escogen sus propuestas; además, se les pidió que imaginaran los resultados cambiando los hechos.

El tercer instrumento contiene los mismos temas de las dos pruebas anteriores, pero se aplicó en forma oral, puesto que permitió contra-preguntar y ampliar las respuestas por medio de otras preguntas; la pretensión fue contrastar, analizar causas y consecuencias, verificar qué evaluación es más pertinente y proponer otra evaluación. El otro instrumento indagó a los niños y niñas sobre con cuál evaluación se sintieron más a gusto y qué le mejoraría a la evaluación.

En la cuarta fase se aplicaron las pruebas de carácter memorístico a los niños y niñas de los cursos 701 y 702.

Evaluación memorística

Esta prueba se aplicó a 23 estudiantes hombres y mujeres de 701 y 29 –también entre hombres y mujeres– de 702; la máxima nota era 10 y la mínima 1. Para evitar que los resultados se alteren se retiraron al azar seis evaluaciones de 702. De los resultados de esta prueba se puede mencionar los problemas de comprensión lectora que tienen los estudiantes, puesto que no comprenden el propósito de la pregunta ni el procedimiento de la misma.

Evaluación analítica

Esta prueba se aplicó a 23 estudiantes –hombres y mujeres– de 701 y a 23 de 702. Para esta evaluación se realizaron unos criterios de valoración como comprensión del mundo social desde categorías, como lo indica la tabla 1.

La prueba mostró que muchos estudiantes no escribieron nada o casi nada; a algunos no se les entiende la letra y otros repiten lo del texto sin responder la pregunta. Algunos contestaron el texto sin hacer aportes; otros dieron buenos conceptos pero no aplicables a la pregunta y otros explicaron con razones históricas o no. Con las preguntas, que exigían explicar por qué de las situaciones planteadas según su punto de vista, encontramos que sólo unos pocos aplican

conceptos propios de ciencias sociales a situaciones de la actualidad, especialmente sobre la condición de la mujer.

Tabla 1. Comprensión del mundo social

Categorías	Significado
1. No-Literal	No alcanza la mínima comprensión.
2. Literal	Repite la teoría, define. Ej. Invasión es llegar, migrar.
3. Interpretativo	Explica conceptos literalmente en otras circunstancias. Ej. Da sentido: esclavitud es explotar, atropellar.
4. Argumentativo	Explica razones, hace críticas. Ej. Da motivos: porque hay ricos y pobres.
5. Propositivo	Da respuestas que aplica a su vida y realidad, Ej. Menciona y propone soluciones: <i>"estudiando salgo de pobre"</i> .

La evaluación memorística en la primera aplicación dio muy bajos resultados; en la segunda aplicación los resultados mejoran levemente pero se considera que en estos resultados intervinieron factores como que entre la primera y segunda aplicación se realizó la evaluación analítica, la cual puso en movimiento o circulación los conceptos a evaluar, además se elaboraron textos sencillos que clarificaban algún concepto. La entrevista al grupo focal también reforzó algunos conceptos aprendidos.

En la evaluación analítica, los resultados de 701 mostraron que la mayoría de estudiantes tienen niveles conceptuales elementales, en contraste con 702, que tienen conceptos argumentativos en un porcentaje alto y significativo, y un número de estudiantes llegan a nivel propositivo. La razón de que este resultado se presente es que varios niños y niñas de 701 pertenecen a la denominado *extra-edad* en bachillerato, con grandes vacíos en lectura, escritura y comprensión. Además es necesario mencionar que existen factores determinantes en los resultados académicos y a la vez no considerados en la escuela, como son el conflicto social que tienen que sobrellevar, trabajar en jornada contraria y graves conflictos familiares.

Evaluación grupo focal

En la evaluación denominada *focal*, de tipo oral y dialogada, se eligieron los niños y niñas de resultados diferentes en las evaluaciones anteriores. Los resultados de este grupo se sintetizan en lo siguiente: dan opiniones, aplican conceptos, hacen juicios de valor y análisis, proponen alternativas, reconocen circunstancias similares a sus vidas, a las de sus familias y a las de su círculo social, incluso aplican los conceptos que no fueron expresados en la evaluación escrita. Frente a la relación feudalismo-esclavitud, un niño, en las pruebas escritas, hace este comentario: "[...] El esclavismo sigue hoy porque se dice que Dios nos va a castigar. En la edad media la gente no pensaba. La iglesia crea escuelas y domina...".

Frente a propuestas de cómo imaginar a Colombia sin propietarios de tierra está es la respuesta de un niño: “[...] Imposible de imaginar mientras existan políticos...”. Como solución a los múltiples problemas de injusticia, desigualdad, transformación de su realidad social proponen el estudio, lo ven como valor junto con el trabajo, “[...] Trabajando y estudiando...”. Otros ven difícil transformar su realidad y vida “[...] Es difícil porque el hijo del dueño así no sepa obtiene el trabajo...”.

Evaluación entrevista a profundidad

El instrumento denominado *en profundidad* pretende indagar qué tipo de evaluación prefieren los estudiantes, además la aplicación del instrumento motivó los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo construir un modelo de evaluación alternativa?
- ¿Cómo evaluar el conocimiento que emerge de la cotidianidad de la escuela?

Frente al tipo de evaluación preferido mencionan más la de carácter memorística, sin embargo un niño dice “[...] No sé pero siempre me preguntan lo que no sé, me gusta que me pregunten del intercambio y todo eso. Me gusta más evaluación de análisis no sé por qué...”

También a la mayoría les gusta la evaluación de opinión; sin embargo un niño dice: “[...] No me gusta porque no evalúa conocimiento y no estoy preparado para una evaluación de opinión...”. La mayoría opina que no tienen conocimientos previos y que es la profesora la que sabe; no obstante algunos pocos dicen: “[...] Tengo muchos conocimientos porque veo programas educativos y cuando la profesora pregunta yo ya sé...”, “[...] Si tengo conocimientos porque me gusta y pongo atención en clase, fuera de clase no aprendo excepto por las tareas e investigaciones...”.

Frente a la pregunta de la relación entre los temas vistos y la evaluación, los niños privilegian —en concordancia con el sistema educativo— la memoria: “[...] La evaluación es lo que debemos memorizar...”, “[...] Se trata del mismo tema y hay que responder según lo que uno aprenda o memorice...”, “[...] Lo que aprendo se me olvida y aprendo muy poco”. Todos aceptan que aprenden valores en el colegio, pero también en la casa y con la familia.

En relación con los conocimientos individuales y lo que aprenden de ellos, dicen que en realidad poco aprenden de sus compañeros porque son necios, groseros y saben poco, igual reconocen que unos saben, otros saben poco y otros no saben. De los conocimientos previos relacionados con ciencias sociales dicen, en general, que no los poseen.

Frente a las enseñanzas de sociales en relación con su barrio, Colombia y el mundo dicen: “[...] Sí, por ejemplo nos enseña cuando se explota al ser humano, a comprender la injusticia...”, “[...] Si porque nos enseñan de los antepasados y de hoy como se esclaviza por ejemplo...”, “[...] Sí, aprendo a Europa y África y me enseña de la injusticia y desigualdad, por ejemplo antes se llamaba esclavitud al sometimiento de seres humanos hoy no lo llamamos así pero se da como por ejemplo una empleada doméstica...”, “[...] Sí, porque me habla de los antepasados y lo relaciono con las injusticias de hoy...”.

Frente a la pregunta ¿la enseñanza y aprendizaje de sociales le sirve para transformar su vida? Todos y todas responden que sí: “[...] Sí porque nos enseña a tomar decisiones y nos enseña de la vida...”; “[...] Sí, si pongo cuidado en sociales aprendo, me sirve puedo saber y transformar mi vida por el aprendizaje de hechos, así puedo presentarme a la U. Distrital que es la de los pobres y la única a la que podemos entrar si estudiamos, cuando estudie ayudo a mi familia a salir adelante...”; “[...] Sí, si todos y todas nos ponemos de acuerdo. También porque uno vive la sociedad y muchos temas de sociales pasan en la vida...”. Consideran que el comportamiento en clase tiene que ver con la evaluación porque se evalúa claramente el comportamiento; pero también porque al estar pendientes, al poner atención, aprenden.

Cuando se les pregunta para qué sirve la evaluación ellos responden: “[...] La profesora sabe si hemos aprendido para ver si sabemos lo que nos ha enseñado...”; “[...] Para que ponga a funcionar el cerebro, para ver si el niño puso atención. La profesora pone la nota en una planilla y eso le indica si el niño se portó bien y entendió...”; “[...] Para transformar la vida de los niños de ignorante a un profesor...”; “[...] Para enseñar más porque la profesora debe evaluar cuando uno ya sepa, porque ella ha explicado, entonces ahí si hacer la evaluación cuando uno ya sepa, ella mira quién aprendió y a quién no vuelve a explicar...”. Por otra parte, opinan que le sirve a la profesora para llevar un registro, pero también para continuar los procesos de enseñanza de parte de la profesora.

Consideraciones finales

El objetivo central del proyecto de investigación lleva implícito un planteamiento diferente frente al problema de la evaluación. Se trata de posicionar a estudiantes y maestros en la posibilidad de transformar –e incluso eliminar de la escuela– el modelo de *evaluación tradicional*, término que en este trabajo se da a la evaluación memorística

Frente a la propuesta de una evaluación denominada *analítica*, los resultados presentan rangos de variable amplios en cuanto a que la comprensión del mundo

social se dificulta para los niños y niñas por la falta de información y la claridad de conceptos propios del área. Así como se encuentra una gran dificultad en el uso de instrumentos que permitan la exploración de la imaginación histórica y las propuestas o alternativas a situaciones concretas.

En esta perspectiva realizar este tipo de análisis parte de la propuesta teórica planteada en la investigación y con ella se conjuga la cotidianidad de la escuela donde los niños no saben, no entienden, no estudian, no ponen atención, no leen. El problema se ubica en el educando. Lo cual hace claridad en cuanto a que la evaluación debe dejar de ser punto final del proceso para escribir en planilla o para ratificar el poder del profesor que si sabe; y pasar a ser un proceso que involucra al niño creando oportunidades de promoción como sujeto que está en capacidad de reflexionar sus resultados y sus procesos.

La mejor manera de ratificar la importancia de una evaluación alternativa la muestran los niños y niñas en la evaluación denominada *focal*, que trató de ver los conocimientos y el uso de éstos pero de forma verbal o dialógica. Se preguntó y contra-preguntó, explorando al máximo sus representaciones. Un niño –que obtiene resultados por mejorar en las evaluaciones anteriores– demostró cómo construía un hecho histórico desde la teoría, para pasar a interpretar, argumentar y proponer, aplicando el pasado a la vida de hoy.

De igual forma, se hace un diálogo entre la maestra y los estudiantes que profundiza informalmente los aprendizajes de los niños y a su vez ella aprende de los estudiantes y su vida. De la evaluación denominada *entrevista en profundidad*, se concluye que ésta no puede seguir siendo homogénea, ya que en cada individuo circulan diferentes factores que hacen que opine y cuestione, dando mayor y mejor alcance a los procesos de aprendizaje. Esta iniciativa transforma las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula en la clase de ciencias sociales, y por el contrario, mantener las mismas prácticas sin transformar la experiencia del encuentro cotidiano con los estudiantes no genera cambios en los resultados de la evaluación, pues el modelo imperante en la escuela de hoy, fracasó.

Una propuesta de los procesos hacia la complejidad en las experiencias de evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales

La implementación de la evaluación en el aula de clase como investigación coloca la evaluación en el centro del proceso educativo y no como fin último. Por tanto, iniciar estas experiencias de evaluación de los aprendizajes en el aula de ciencias sociales permitió abrir la evaluación a la pregunta, a la confrontación

y al discernimiento. Interrogarla sobre su sentido, confrontarla desde el saber pedagógico de los maestros y desde el saber disciplinar.

Este ejercicio de interrogación y de indagación les permitió a los maestros hallar el sentido desde el cual construyen su saber disciplinar y desarrollan su práctica pedagógica. Este proceso de reflexión en torno a la evaluación del aula, convocó a los maestros y maestras a proponer nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales, nuevas formas de enseñanza desde los contenidos y procesos hacia la complejidad que ofrece el conocimiento escolar de ciencias sociales. Los llevó así mismo, a diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluían los saberes de los estudiantes, sus formas de significar el mundo, los usos que los estudiantes dan a los conceptos y los conocimientos del área para entender y explicar la realidad en la que viven.

Pensar otras formas de la evaluación de los aprendizajes de ciencias sociales en el aula de clase, promovió la re-significación de los conocimientos a enseñar, desplazando los objetos de estudio tradicionales y construyendo –desde este desplazamiento– nuevos objetos de estudio y comprensión para el conocimiento de las ciencias sociales en el aula de clase. Las experiencias desarrolladas en el aula de clase construyeron una evaluación para el área de ciencias sociales que no sólo mira los contenidos y las conceptualizaciones propias del área, sino los desempeños y el desarrollo de la competencia social que deben tener los estudiantes.

La construcción de diversos instrumentos y criterios de evaluación permitieron replantear los juicios de valor que orientan la evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta no sólo el desarrollo de un desempeño o una competencia, sino el uso del conocimiento social en relación con el contexto cultural y la experiencia de los estudiantes, lo que hace de la evaluación en el aula una evaluación integral, formativa y comunicativa, porque ubica en un lugar primordial los sentidos y significados que los estudiantes dan –desde su experiencia, su vivencia, sus sentimientos y su contexto– a la construcción del conocimiento del área y logra posicionar al estudiante como un sujeto activo en su proceso de formación.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes se convierte en estrategia de mejoramiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, y en instrumento de inclusión y equidad, en donde el estudiante deja de ser medido y pasa a ser sujeto, consciente de su proceso de aprendizaje y de evaluación, superando la idea de la *evaluación-sanción* y la evaluación excluyente.

Es claro que la acción pedagógica se teje desde diversos ejes de tensión entre los cuales se encuentra el currículo, los planes de estudio, las intenciones de los sujetos involucrados y el proceso de evaluación –valoración–, y que al intervenir

cualquiera de estos ejes se logran transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde las experiencias, se puede inferir que si hay un eje que logra cuestionar y resignificar la práctica pedagógica, es la evaluación de los aprendizajes, debido a la incidencia que tiene en todo el proceso formativo y educativo.

La evaluación como una valoración que se da a los estudiantes y sobre los cuales teje la promoción de un grado a otro, tiene una carga emocional, social y ética de trascendencia fundamental en la constitución de los sujetos; de allí que al intervenirla necesariamente se plantea la resignificación de los sabores y de las prácticas pedagógicas y por tanto coadyuva a mejorar la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- Austin, T. (2001). *Didáctica de las ciencias sociales en la educación básica*. Chile, Sede Victoria: Editorial Universidad Arturo Prat.
- Berger, P. & Luckman, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Labor.
- Bernstein, B., Flecha, R., Pérez Gómez, A. I., Vitoria Comerzana, F. J., Fernández Durán, R., Subirats, M. ... Matala Kabangu, T. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. (J. García Peña, Ed.) Madrid: Popular.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. (2007). La comprensión y el aprendizaje de las ciencias sociales. En *Curso FLACSO*. México: FLACSO.
- Díaz, D. & Martínez, L. M. (2002). La evaluación en ciencias sociales. En *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*. Almería, España: Universidad de Almería. Historia Económica. Departamento de Didáctica.
- Fraser, N. (1997). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la injusticia en una época postcapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Giroux, H. (1992). *Pedagogía y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, E. (2002). *Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias*. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

- Gómez, E. & Ramírez, P. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en ciencias sociales*. Bogotá: SED. Serie de Cuadernos de Evaluación.
- González, M. A. (2000). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: UCLM. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Educación Física.
- Mc Laureen, P. (1998). *Identidad y poder*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rodríguez, C. & Morales, Y. (2002). *La evaluación del aprendizaje: una herramienta para la transformación educativa*. Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Sacristán, G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2005). *Lineamientos de evaluación para Bogotá. Serie Lineamientos de Política*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. SED.

