

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua  
UNAN- LEON.



Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Trabajo Social.

“La Evaluación como Responsabilidad Compartida en el Proceso  
de Enseñanza-Aprendizaje”.

Previo a obtener el Título de Máster en Didáctica y Diseño Curricular.

Autora: Licda. Maria Cecilia Aragón Benavides.

Tutor: Msc. Víctor Manuel Castro Mairena.

León, Nicaragua, Centro América Julio de 2004.

## **Agradecimiento.**

Quiero agradecer a todas aquellas personas que colaboraron o aportaron para la realización de este trabajo.

A los alumnos de II año de la Carrera de Trabajo Social 2003 ya que fueron pieza fundamental para la realización de esta investigación.

Al Msc. Víctor Castro Mairena que como tutor y compañero de trabajo me tuvo toda la paciencia del mundo, guiándome en la realización del estudio.

A la licenciada Martha Lorena Ruiz, Trabajadora Social, compañera de Trabajo y amiga, por sus comentarios y aportes oportunos que supe aprovechar e incorporar a mi trabajo.

A la Msc. Angelita Ulloa que como Directora del Departamento de Trabajo Social me brindó todas las facilidades para que pudiera cumplir con esta tarea.

A todos los profesores del Máster en “Didáctica y Diseño Curricular” que con sus conocimientos y experiencia inspiraron y dieron fundamentos a este trabajo.

**Dedicatoria.**

**A mis hijos:**

Por inspirarme.

**A mi esposo:**

Por apoyarme.

**A mis padres y hermanas:**

Por creer en mí.

## INDICE.

1) Capitulo I. Introducción.	
✓ Antecedentes.....	1
✓ Descripción del contexto. ....	3
✓ Organización de la investigación.....	6
✓ Reflexiones sobre la temática a investigar. ....	7
2) Capitulo II. Planificación de la investigación.	
✓ Diagnostico.....	10
✓ Problema encontrado. ....	18
✓ Objetivos.....	19
✓ Planteamiento de la hipótesis acción. ....	19
✓ El método de indagación. ....	20
3) Capitulo III. Desarrollo del Proceso.	
✓ Implementación del plan de acción. ....	25
✓ Análisis del Proceso. ....	33
4) Capitulo IV. Reflexión y Evaluación. ....	36
5) Capitulo V. Conclusiones e implicaciones.....	57
6) Bibliografía.....	60
7) Anexos. ....	62

## Resumen.

El presente trabajo de Investigación-Acción aborda el tema de la Evaluación de los alumnos del II año de la Carrera de Trabajo Social, analizando en la materia de Psicología Social, como un problema que va más allá de los Resultados Académicos.

Nos estamos refiriendo a la evaluación tradicional que una docente puede aplicar en su materia de clase, aún cuando las estrategias de enseñanza utilizadas sean activas y participativas, situación que no abona de manera efectiva a un aprendizaje autónomo por parte del alumno.

Se muestra la aplicación de un plan de acción que destaca la importancia de una metodología de transición en la implementación de nuevos modelos educativos para convertir una “enseñanza directiva” en otra “menos directiva” en donde también se incluya “La Evaluación como un proceso compartido y negociado” y que transforme a nuestros alumnos mayores protagonistas del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

## **CAPITULO I. INTRODUCCION.**

### a) ANTECEDENTES

Desde que se fundara la carrera de Trabajo Social para los cursos regulares en el año 2000, de manera informal los profesores comentábamos la situación del bajo rendimiento académico de los alumnos, durante el primer semestre del nuevo ingreso.

Ante nuestros ojos esa situación parecía extraña ya que los alumnos llegaban a nosotros (a la carrera) habiendo cursado “el año común” o año básico para las diferentes carreras de la UNAN-LEON, donde son preparados para la vida social y académica de la Universidad, a través de la implementación de un currículo integral que por medio de experiencias formativas “cognoscitivas” y “no cognoscitivas” fomenta en el estudiante una actitud crítica, reflexiva, creativa y axiológica que le permite aplicar sus conocimientos a situaciones reales.

Por lo tanto, estos muchachos teóricamente, habían adquirido ciertas habilidades para el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo, así como el desarrollo de una disciplina y motivación necesarias para mantener un rendimiento académico alto a pesar de la presión que suponía competir por el ingreso a las carreras deseadas.

Con todo ese entrenamiento era inexplicable para mí, porqué los nuevos estudiantes que ingresaban a la Carrera de Trabajo Social, Curso regular, presentaban dificultades de Rendimiento Académico.

Surgían entonces, muchas preguntas:

¿El año común no los prepara realmente?

¿Influye que la carrera sea de reciente creación en la UNAN-León (actualmente lleva 6 años)?

¿El colectivo docente del Departamento de Trabajo Social no está preparado?

Influye que este equipo sea heterogéneo, multidisciplinario, con diferente influencia formativa y diferentes años de experiencia docente?

¿Los alumnos no tienen la vocación necesaria para Trabajo Social?

Ya que del grupo fundador compuesto por 24 alumnos, solamente 2 expresaban haber escogido esta carrera como su primera opción, mientras el resto no la tenía ni siquiera contemplada en sus opciones, ya que ingresaron porque aquí encontraron cupo.

El equipo docente, en su mayoría, de entrada comulgábamos con la idea de que lo planteado por último era la razón fundamental de las dificultades académicas en los alumnos: “A los estudiantes de primer ingreso no les gusta la carrera”.

Sin embargo, al siguiente año, cuando los índices vocacionales subían, el comportamiento de los alumnos nóveles era el mismo: Tenían dificultades con su rendimiento académico.

Aunque en el segundo semestre mejoraban dicho rendimiento, siempre habían dificultades generales en este primer curso de la carrera (oficialmente, segundo año, incluyendo el año común).

Entonces algunos profesores, incluyéndome, llegamos a pensar que el problema estaba en la adaptación inicial por las siguientes razones:

Los alumnos ahora debían llevar un número mayor de materias a las que llevaban en el año común, lo que suponía mayor presión para ellos en el cumplimiento de sus deberes, ya que los alumnos se quejaban de que todos los profesores les dejaban trabajos para los mismos días y la organización y división del trabajo que hacían en sus grupos no tenía mucho éxito.

En las acostumbradas Asambleas Evaluativas, llevadas a cabo después del primer parcial de cada semestre en su segundo año, los alumnos de primer ingreso casi siempre referían como causa fundamental de un bajo rendimiento académico en X o Y materia “la falta de estudio individual”.

Esta situación echaba por tierra alguna hipótesis sobre que todos o alguno de nosotros podría estar fallando en la didáctica utilizada en el proceso de formación de los discentes.

Todos sentíamos que hacíamos lo mejor posible nuestro trabajo, máxime en una carrera como Trabajo Social, donde la vinculación con la práctica es una constante. Otra hipótesis nos lleva a pensar que quizás algunas asignaturas de estos primeros semestres requerían de abundante recepción teórica y que los estudiantes sentían que no les alcanzaba el tiempo para asimilarlas (ellos así nos lo expresaban).

Es así que desde su fundación hasta la actualidad se han mantenido las dificultades de rendimiento académico de los alumnos de primer ingreso, sobre todo en el primer semestre.

## b) DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Ya al inicio decíamos que el grupo que hemos sometido a análisis y del cual formo parte corresponde a una carrera de reciente creación (6 años), cuyo perfil es humanista, pertenece a la UNAN-León que es la Universidad más antigua de Nicaragua y está ubicada en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, nos referimos a Trabajo Social, dicha carrera es la única de la Facultad que no pertenece a la corriente educativa, surge por la necesidad de profesionalizar a los Promotores sociales empíricos de la ciudad de León y del Occidente del país.

El Departamento de Trabajo Social cuenta con una oficina principal donde se encuentra la sala de sesiones y ahí trabajan la Secretaria, la Jefa de Departamento; adicionalmente tenemos seis cubículos donde se ubica el resto de profesores. Contamos todos con escritorios, libreros, un televisor, reproductor de VHS, un data Show, un retroproyector, un rotafolios, cuatro computadoras y dos impresoras, una vídeo cámara, una radiograbadora y dos grabadoras personales.

La bibliografía es relativamente escasa pero reciente. Desde la oficina nunca hemos tenido acceso a internet aunque hay proyecto para ello.

La experiencia docente del equipo de profesores es diversa, desde uno hasta diecisiete o dieciocho años en la docencia.

La carga horaria de docencia directa para cada uno de los profesores ha sido bastante fuerte oscilando algunas veces de ocho hasta dieciséis horas semanales y hasta con cuatro o cinco asignaturas distintas y hasta ocho grupos

de clase distintos. Los turnos de clase son Matutino: 2do y 3er año, Vespertino: 4to y 5to año en modalidad regular, más la modalidad sabatina de 1ero a 5to año.

A esto hay que agregarle el tiempo para trabajar en las distintas comisiones. Muchas veces se nos hace difícil coincidir todos en una reunión por las múltiples actividades que debe asumir un grupo tan pequeño.

El equipo docente consta de cinco mujeres y tres varones incluyendo a la Directora y dos profesores horarios.

Las clases de Psicología siempre las he asumido yo (desde la fundación de la carrera); y ellas son: Psicología General y Evolutiva, en el primer semestre y Psicología Social en el segundo semestre del nuevo ingreso del curso regular de Trabajo Social.

Además atiendo, siempre en el curso regular, en cuarto año la Pedagogía Social y en quinto año las Relaciones Laborales. También atiendo las consejerías I, II y III en 2do y 3er año mismas que consisten en asignaturas que proporcionan orientación a los estudiantes en relación a sus problemas de índole académico o vocacional y personal en 2 modalidades: Formal, a modo de talleres colectivos de autoayuda; y No Formal, que corresponde a la atención individual.

A lo anterior tenemos que agregar la atención homóloga que brindo en los cursos sabatinos, exceptuando las consejerías.

Según datos recabados a través de consejería I podemos caracterizar a los alumnos de primer ingreso así:

## MOTIVACIONES Y DEDICACION AL ESTUDIO

Grupo: 2003    Nº de alumnos: 41    Promedios de ingreso: 74 a 93 puntos.

Opción a la carrera de Trabajo Social			Motivación hacia la Carrera			Estrategias personales de aprendizaje.		
Primera opción	Frecuencia	%	Tipo de motivación	Frecuencia	%	Tipo de estrategia	Frecuencia	%
Si	12	29%	<u>Económica:</u> - Amplia oportunidad de trabajo. - Ganar bien. - Tener dinero	3	7%	Técnica: Cuestionario. Resumen Subrayado.	11	27%
			<u>Académica:</u> - Conocer más. - Ser buena estudiante. - Crecer intelectualmente.	10	24%	Ambiente: - Estudio diario a la misma hora. - Estudio en silencio. - Estudio en grupo	10	24%
No	29	71%	<u>Personal:</u> Le gusta la carrera. El promedio se lo permitió. Cumple con sus cualidades personales.	31	76%	No tiene técnica.	20	49%
			<u>Social:</u> Ayudar a otras personas. Solucionar problemas sociales.	35	85%			

Fuente: Archivo de la Profesora de Consejería I (II año de Trabajo Social 2003).

El 30% de los alumnos aproximadamente ingresan a la carrera de Trabajo Social como primera opción. Los promedios de nota de ingreso se encuentran entre 74 y 93 puntos de calificación hasta el año 2003.

Las motivaciones para el ingreso a la carrera se pueden clasificar en Económicas, Académicas, Personales y Sociales, siendo las de mayor peso las 2 últimas (superarse y ayudar a otros).

En cuanto al aspecto académico no se contempla claramente la motivación del aprendizaje, el interés por aprender, no queda claro el compromiso personal que cada alumno debería adoptar para cumplir con los propósitos de la futura profesión. Dejando así, la responsabilidad de su preparación a la Universidad y sus profesores.

En cuanto a las técnicas de estudio que utilizan, alrededor del 50% confiesa no tener una técnica específica, un 25% crea condiciones ambientales de concentración y el restante 25% utiliza preferiblemente cuestionario, resumen y subrayado como técnicas de estudio.

El uso de las técnicas de estudio refuerza también esa falta de compromiso del alumno hacia su aprendizaje.

La gran mayoría de los alumnos son de escasos recursos económicos, hay muchos que tienen la categoría de becados por la Universidad. Por la misma razón estos alumnos no utilizan textos y dependen para su estudio de la biblioteca y los folletos o dossier que cada uno de los profesores preparamos y proporcionamos al costo de reproducción.

Al llegar al 4to año estos alumnos hacen sus prácticas profesionales durante el primer semestre, lo que les permite la titulación de Técnicos Superiores en Trabajo Social, para luego continuar en el segundo semestre del mismo 4to año con sus estudios de licenciatura.

El grupo de estudio está compuesto por 41 alumnos, de los cuales 26 son mujeres y 15 son hombres (63% y 37% respectivamente) con un rango de edad entre 17 y 23 años, lo que los ubica según Graice Craig (Desarrollo Psicológico 1992) en dos períodos psicoevolutivos: final de la adolescencia y principio de la adultez.

### c) ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación Educativa es un proceso al que no estamos acostumbrados a trabajar en colectivo en el Departamento de Trabajo Social en la actualidad.

Como lo recoge Bausela Herrera al referirse a las características de la Investigación-Acción: “Es una tarea que consume tiempo ... la discusión con los colegas, la planificación conjunta de tareas... su análisis”.

Conociendo que los profesores [compañeros(as)] de Departamento tienen múltiples ocupaciones por ser un equipo de carrera muy pequeño y con muchas demandas de trabajo.

Analizando que para ser un equipo de docentes de Educación Superior, nuestra cultura investigativa mínima, por lo tanto la experiencia es poca y nuestra actitud frente a ella es negativa, pues no la percibimos como algo

fascinante y motivador, sino como una actividad complicada que constituye una carga pesada.

Tomando en cuenta que es la primera vez que pongo en práctica este tipo de investigación (I - A) y el prejuicio antes señalado, se convierte para mí en un reto Personal sumamente importante porque había que vencer la barrera defensiva y echar a andar un Proyecto Investigativo que beneficiaría a mis alumnos y a mí, (fundamentalmente) y al Departamento y que esta tarea constituye el inicio de investigaciones educativas para la Carrera de Trabajo Social, llevadas a cabo por personal docente.

Tenía que medir mi capacidad motivacional para llevar a cabo este proceso y hacer meta evaluación de mi propia práctica, con la ayuda de mis alumnos.

#### d) REFLEXIONES SOBRE LA TEMÁTICA A INVESTIGAR

En lo personal como docente del Departamento de Trabajo Social, revisaba mis metodologías de enseñanza, las cuales trataba que fueran dinámicas y participativas, utilizando el método inductivo, los estudios de casos y los ejercicios prácticos, procuraba despertar el interés de mis alumnos en la asignatura que oriento durante el primer semestre (Psicología General y Evolutiva), si bien es cierto, en mi caso los reprobados eran mínimos, yo lo atribuía a las características de la materia de estudio, que de por sí despierta interés y algunas veces hasta entusiasmo en los alumnos.

En la parte relacional he procurado mantener una relación horizontal, donde predomine el respeto, la confianza y la disciplina y es en esta última en la que he sentido deficiencia; porque me refiero, no al aspecto del control del aula, que como se entenderá, en un nivel Universitario no es mi mayor preocupación, sino al tema de la responsabilidad individual que el estudiante debe asumir con su aprendizaje.

Es así que por mucho empeño y entusiasmo que yo pusiera a mis sesiones de clase, sentía un vacío en el aprendizaje de mis alumnos.

Algunas veces llegué a pensar que era demasiado exigente pero cuando encontraba alumnos del mismo grupo (algunos pocos), que respondían de manera brillante y disciplinada, sin ser esa materia su preferida y sin entenderla como complicada. Pensaba que debía encontrar una forma de superar esa dificultad.

Al mismo tiempo me planteo: ¿Realmente no aprendían? ¿Por qué le dedicaran menos tiempo para estudio era menos importante? ¿Qué es lo que estaba fallando en este proceso?.

Lo que sí quedaba claro es que a simple vista, experimentaban un nivel menor de estrés con mi componente curricular.

Esta situación debía tener un efecto positivo en el rendimiento académico de esta materia y de hecho lo tenía, pero no los impulsaba a desarrollarse más y a evolucionar por propia cuenta. Algo fallaba internamente, y retomando a Vigotsky con su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, estos alumnos no avanzaban mucho en su zona de aprendizaje efectivo pues no aprovechaban la oportunidad de ayuda por parte de la profesora o yo no podía percibirlo.

Llegados a este nivel, todos mis esfuerzos y mi preocupación están enfocados entonces, en que mis estudiantes, no sólo se sientan relajados con mi clase, con confianza, participen, salgan bien en las evaluaciones, sino que es necesario asegurarse que sus aprendizajes sobre la materia son realmente significativos y que puedan trasladar esta actitud a todos los componentes curriculares.

Para ello debo saber si mis estilos evaluativos están realmente reflejando ese esfuerzo propuesto.

Por otro lado, se debe conseguir que los estudiantes se comprometan más con su aprendizaje y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente una tarea de equipo.

Desde mi aula de clase y con ayuda de mis alumnos creo que es posible intentar dar respuesta a esta problemática logrando, al menos, que ambas partes: docente y alumno (a) nos comprometamos a desarrollar la calidad de este proceso a través de un método más negociador.

La evaluación, siempre se ha considerado como la fase final de este proceso y es la etapa que el alumno espera para conocer su aprovechamiento en clase, por lo tanto es el momento en que define su satisfacción o insatisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y también el momento en que se vuelve más crítico y/o autocrítico, sobre su situación.

Es así que considero que partir del sistema de Evaluación utilizado para diagnosticarlo puede brindarnos información importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello podría proporcionarme los elementos necesarios para completar la reflexión que me ocupa, al tiempo que puede aportar a la experiencia y generar intercambios con mis otros colegas ya que ésta será la primera investigación de este tipo en la novel carrera de Trabajo Social de la UNAN-León.

## **CAPITULO II. PLANIFICACION DE LA INVESTIGACION.**

### a) DIAGNÓSTICO.

#### Descubrimiento del problema y su esclarecimiento.

Para comprobar si es el proceso evaluativo lo que está afectando el rendimiento académico de los alumnos de primer ingreso de la carrera de Trabajo Social es necesario elegir una técnica de investigación que nos facilite esa información tomando en cuenta que sólo contamos con un Semestre para desarrollar todo el proyecto. Es necesario introducir una técnica de fácil aplicación y que represente un nivel de proyección o de introspección por parte del numeroso grupo en estudio (41) y complementar así las reflexiones ya iniciadas con este tema, tener elementos de juicio más firmes y evidencias más reales.

Como dice Bordas A. y Cabrera R. (2001) actualmente se reconoce que la evaluación no es un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje ya que el alumno, al tiempo que aprende, realiza juicios de valor que sirven de base para tomar decisiones y orientar su desarrollo educativo.

#### **Técnica de Recolección de datos:**

Como contamos con un grupo numeroso y poco tiempo para llevar a cabo el proyecto se hizo necesario decidir un instrumento que nos facilitara evidencias del problema planteado.

Hemos escogido un cuestionario auto aplicable que funcione para la introspección y la metacognición del tema de la evaluación, que proporcione de forma más o menos rápida la información necesaria para plantearnos un plan de intervención que disminuya la problemática planteada.

Dicho instrumento consistió en una serie de preguntas abiertas respondidas de forma escrita e individual y que contempla las siguientes variables:

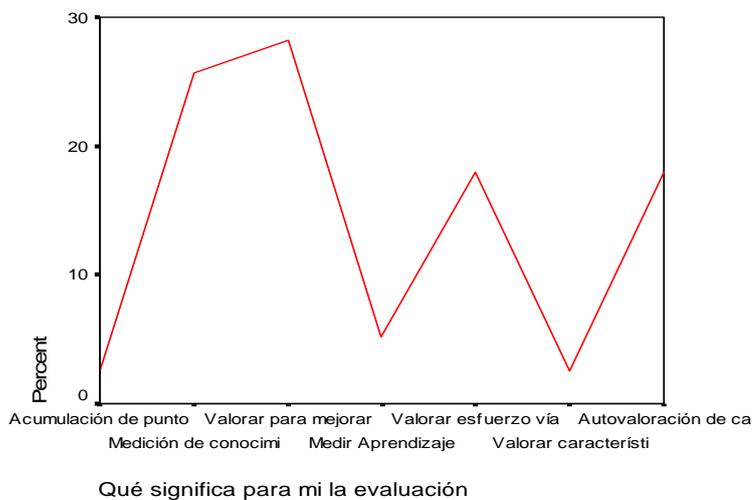
- Concepto de evaluación.
- Expectativas de Evaluación.

- Factores de confianza en la evaluación.
- Factores de temor en la evaluación.
- Características personales y ambientales en la evaluación.
- Condiciones de satisfacción e insatisfacción que produce la evaluación.

Dichas preguntas exploran factores internos de motivación del alumnado en el campo evaluativo.

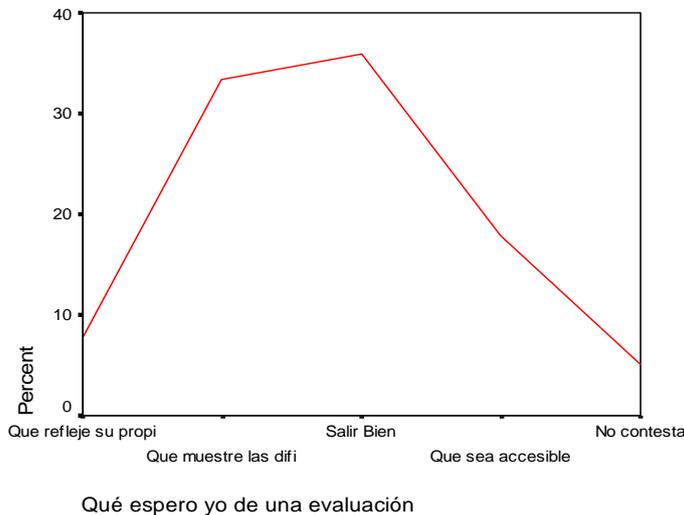
Para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS para Windows en su versión 10.0 por ser un sistema amplio y flexible de análisis estadístico y gestión de datos que a través del procedimiento de frecuencias nos proporcionó los cuadros y gráficos de cada una de las variables estudiadas.

A continuación presentamos los resultados:

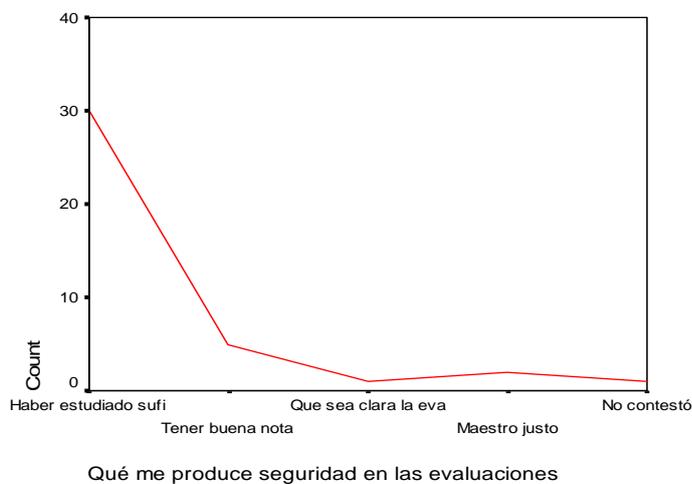


Es interesante ver que para más de la mitad de los alumnos (56% aproximadamente), entiende la evaluación como una oportunidad para mejorar o valorar sus capacidades y esta opinión óptima contrasta con otras más tradicionales donde la evaluación se entiende como una medición de conocimientos que se representa a través de una nota.

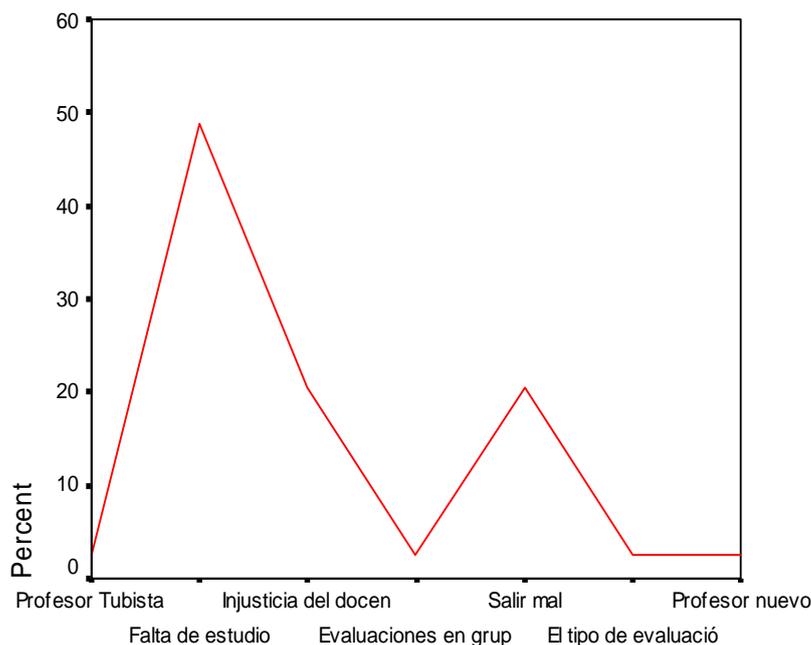
Vemos como lo viejo y lo nuevo se mezclan, lo que quiere decir que sus expectativas de evaluación hacia los profesores en parte son autónomas, pero en parte también son dependientes.



Este gráfico nos refleja de forma más detallada las expectativas que manejan los alumnos de segundo año de Trabajo Social con respecto a la evaluación. Para más del 50% el ser evaluado debe servirle para sacar buenas notas, por lo tanto espera que sus exámenes sean fáciles o estén a la altura de sus conocimientos. Mientras para un 41% aproximadamente esperan que la evaluación les sirva para reflejar sus capacidades y muestre donde están las dificultades personales.

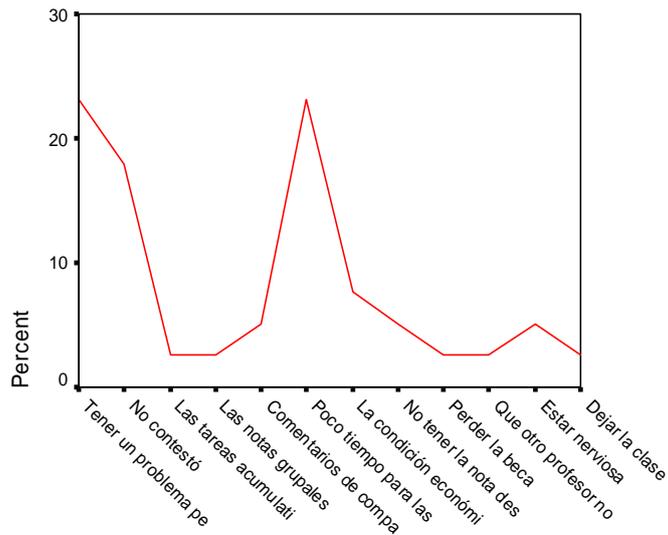


La seguridad que siente el alumno(a) a la hora de enfrentar una evaluación viene de su interior fundamentalmente pues depende de la buena preparación que haya hecho (de forma personal) sobre el material de estudio mientras la responsabilidad del profesor en este sentido es mínima (desde el punto de vista del estudiante); y se refiere a la “Justicia” con que pueda evaluar al alumno. Por lo tanto según esta información, parece ser que la fuente de seguridad de un estudiante durante una evaluación está dada por el nivel de preparación o estudio que haya llevado a cabo.



Qué me produce temor en las evaluaciones

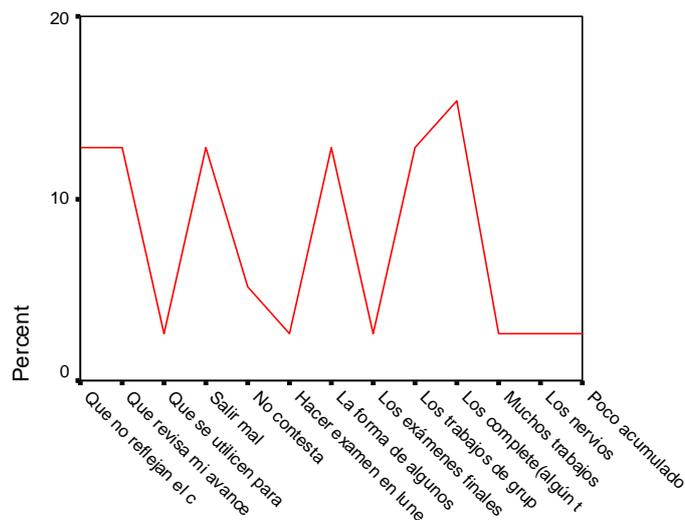
Este aspecto está íntimamente relacionado con el anterior y como se puede ver hay una total correspondencia en su expresión. El alumno que se siente seguro cuando estudia, siente temor cuando no estudia, para una evaluación. El temor a al injusticia en la valoración que hace el docente hacia el estudiante se incrementa, así como el no querer salir mal, lo que podría ser por retos personales o por problemas con la imagen. Sin embargo el peso mayor de sus temores ante la evaluación son individuales.



Condiciones que me presionan en las evaluaciones

Al profundizar en la relación que existe entre el temor a la evaluación y sus posibles causas, hay una mezcla casi equitativa entre explicaciones personales y ambientales. Las personales referidas al estrés, preocupaciones familiares, relación deficiente con los compañeros, frustración con la nota y perder la clase.

Dentro de las causas ambientales tenemos; no acumular muchos puntos, compartir la nota con un grupo que no siempre aporta por igual, tener poco tiempo para cumplir con las tareas, limitaciones económicas, que los cuide otro profesor y perder la beca.

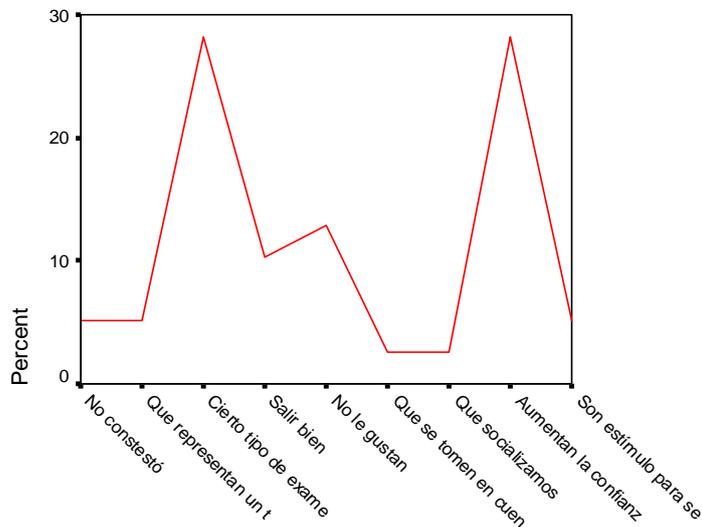


Qué es lo que no me gusta de las evaluaciones académicas

Lo que más frecuentemente les afecta es la forma en que se “miden sus conocimientos” es decir, los instrumentos de evaluación que utilizamos los maestros, ya que consideran que los mismos no reflejan el conocimiento que tiene el alumno, por otro lado, consideran que los procedimientos evaluativos que utilizan algunos de sus profesores los pone en desventaja a la hora de medir su rendimiento, como es el caso, de no permitirles acumular puntos para los parciales, tener tratos diferenciados con los alumnos, tardar o evitar la entrega de resultados, que los trabajos que realizan no ganan puntos, que se hagan preguntas sobre temas que no se han explicado, la actitud inquisidora, que se exijan respuestas rígidas, que le den mucha importancia a la asistencia, que los exámenes sean memorísticos exclusivamente, que no se reconozcan las ideas propias que expresan los alumnos, sino que las del profesor, que no se evalúe la participación y que el docente no sea justo.

En cuanto a su responsabilidad como alumnos refieren que manejan muchos temores que afectan su rendimiento como son; el salir mal en el examen, que se les pregunte mucho, que dejen los exámenes para día lunes, porque el fin de semana no estudian, tener mucho material para estudiar, que les pongan a analizar o dar ejemplos en los exámenes, que se hagan evaluaciones orales, que los compañeros no respeten sus ideas, que el tiempo para responder sea muy corto en relación con la cantidad de información a responder, salir reprobado, que se evalúe a través de exposiciones que son extensas y aburridas, que tenga que aprenderse las cosas “al tubo”, que la nota sea compartida, es decir, en grupo, porque no todos trabajan igual, que se tome en cuenta la participación en clase, ya que a algunos no les gusta hablar, que el examen valga más que los trabajos, que se hagan más pruebas sistemáticas que trabajos, que el profesor te pida tu opinión en el examen y luego no la respete, que para ellos hay algunos temas de más interés que otros y eso puede afectarles a la hora de ser evaluados, que las formas de evaluación propicien la copia o el fraude, no entenderle a un tema, y

que las evaluaciones académicas sean tomadas como un medio de demostrar quién es el más inteligente.



Qué es lo que me gusta de las evaluaciones académicas

También quisimos explorar qué es lo que les gusta de las evaluaciones y se puede apreciar claramente que las mismas constituyen un reforzador del aprendizaje al aumentar la confianza y seguridad en sí mismos y que hay ciertas actitudes docentes que ellos consideran que representan motivadores externos como es:

- La indagación constante.
- Las preguntas iniciales para la recapitulación porque conectan e informan sobre el tema que se está abordando, esto también les sirve para conocer y comparar con el grupo su nivel de aprendizaje.
- Los juicios de valor objetivos.
- Que exista variedad en los tipos de evaluación, pero que ellas sean más teóricas que prácticas.
- Que el profesor califique "alto", que no tome en cuenta la asistencia.
- Que el profesor comunique con ética y privacidad los errores cometidos y de forma individual, para poder mejorar.
- Que el profesor aclare las dudas de sus alumnos.
- Que se hagan trabajos prácticos porque con ellos se aprende más.
- Que gracias a la evaluación se preocupan por aprender.

- La evaluación sirve para conocerse a sí mismo.

### **En Síntesis:**

Según los resultados del diagnóstico:

- a) Las expectativas de evaluación de mis alumnos podríamos clasificarlas en autónomas, cuando valoran sus capacidades, su esfuerzo y sus dificultades y dependientes cuando lo importante es la clasificación obtenida y la opinión del maestro (a).
- b) La satisfacción en los resultados evaluativos depende de su preparación previa al examen.
- c) Las causas del bajo rendimiento académico son ambientales e individuales como:
  - Preocupaciones familiares, personales y académicas.
  - Dificultad en la relación intergrupala.
- d) La evaluación desarrollada por los profesores:
  - No refleja los conocimientos del alumno.
  - Se presentan procedimientos injustos como por ejemplo: no acumular puntaje.
- e) La evaluación desarrollada por los alumnos:
  - Refleja irresponsabilidad personal. (Como escasa preparación académica).
  - Aceptan que gracias a la evaluación se preocupan por aprender.

### Temática a investigar.

Este último elemento nos proporciona el fundamento necesario para darle la importancia debida a la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y nos da la certeza de que un buen sistema evaluativo puede motivar y mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

### Descripción y focalización del problema.

Según Gimeno Sacristán (1993), tratándose de procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación habría de cumplir 2 finalidades primordiales:

1. Comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e
2. Informar al alumno para ayudarlo a progresar en su aprendizaje.

En mi práctica educativa ha significado una limitante del proceso evaluativo dar prioridad al cumplimiento de la primera finalidad; analizar y retroalimentarme sobre la calidad de las estrategias de enseñanza utilizadas (de una forma reflexiva) y reducir la segunda finalidad a la evaluación cuantitativa más no proporcionar la meta cognición del alumno para motivarse a aprender.

Los profesores actuamos por un pensamiento profesional y social que nos inclina hacia una “actitud calificadora” que nos impide alcanzar a comprender las dimensiones de la evaluación y aprovechar su potencial didáctico para conseguir la autonomía intelectual de los alumnos.

En esta perspectiva, según Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez (2001) el papel del profesor como evaluador es más de un facilitador que contribuye a la formación de sus estudiantes, a ser cada vez más hábiles para conducir sus propias evaluaciones.

#### b) PROBLEMA ENCONTRADO

Hasta aquí el problema que se nos plantea dice:  
“La poca negociación que se produce con los alumnos en el actual sistema evaluativo de la clase de Psicología limita el cambio de los mismos como protagonistas de su aprendizaje”.

#### c) OBJETIVOS:

1. Adaptar el sistema de evaluación existente a procedimientos más flexibles y negociados.

2. Propiciar en los alumnos motivación y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS-ACCIÓN.

Partiendo del análisis del problema y de los objetivos planteados se decide cambiar el estilo de evaluación por parte de la profesora para flexibilizarlo y convertirlo en un instrumento de motivación intrínseca ya que como dijera Dweck y Bempechant (1983) según la meta que se persiga, sea aprender o quedar bien, se dan diferencias en la forma de pensar y actuar mientras se está intentando resolver una tarea. Es así que los sujetos que buscan aprender (motivación intrínseca) se preguntan cómo pueden resolverlo, repasan lo que han hecho, buscan información adicional, etc..., mientras que los que buscan quedar bien piensan que no van a resolverlo, que es muy difícil, etc..., y tienden a abandonar antes la tarea. Por lo tanto los factores motivacionales contribuyen en la determinación del grado de aprendizaje.

La hipótesis-Acción de la que se parte es la siguiente:

**“Adaptando la técnica del portafolios en el sistema evaluativo existente mejoraremos el rendimiento académico, la responsabilidad y la motivación de los alumnos por aprender”.**

e) EL MÉTODO DE INDAGACIÓN.

Para este estudio hemos elegido desarrollar un modelo de investigación-acción por cuanto se desea intervenir en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejoría. Lomas (1990).

No tendría sentido ni motivación para mí realizar una investigación que cuestione mi labor docente pero que el análisis de la misma corresponda a

segmentos aislados de la práctica sin tomar en cuenta la didáctica o interrelación de todos los factores intervinientes y sin tomar en cuenta una experiencia previa y unas reflexiones previas conocidas en forma de “preocupaciones” no registradas y que surgen de la misma práctica.

Pasar años queriendo mejorar psicológicamente, “acumulando experiencia” docente y sin embargo seguir cometiendo los mismos errores o variantes de esos errores porque no se ha sido capaz de sistematizar las innovaciones educativas y probar su efectividad o conformarnos con las explicaciones “teóricas” desarrolladas por otros y en otros contextos y que no aplican a la realidad vivida y sin embargo seguir equivocándome al implementarlo creyendo que es lo mejor para mi desarrollo profesional y para mejorar la calidad de mi trabajo porque “otros lo dicen”.

Es aquí donde la Investigación-Acción por sus características llena ese vacío Teórico-práctico, pues como diría Kemmis y Metagart (1988) la Investigación-Acción sigue una espiral introspectiva, de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que posibilita el crecimiento y el desarrollo profesional además de favorecer a los beneficiarios.

Es un proceso sistemático de aprendizaje a través de una acción críticamente informada y comprometida.

Por otro lado implica registrar, recopilar y analizar nuestros propios juicios y procede a cambios cada vez más amplios.

En este tipo de investigación “el poder se comparte” al recoger los datos y tomar decisiones en conjunto los participantes.

Se estudia la práctica y las soluciones también son prácticas (aplicables al contexto en estudio).

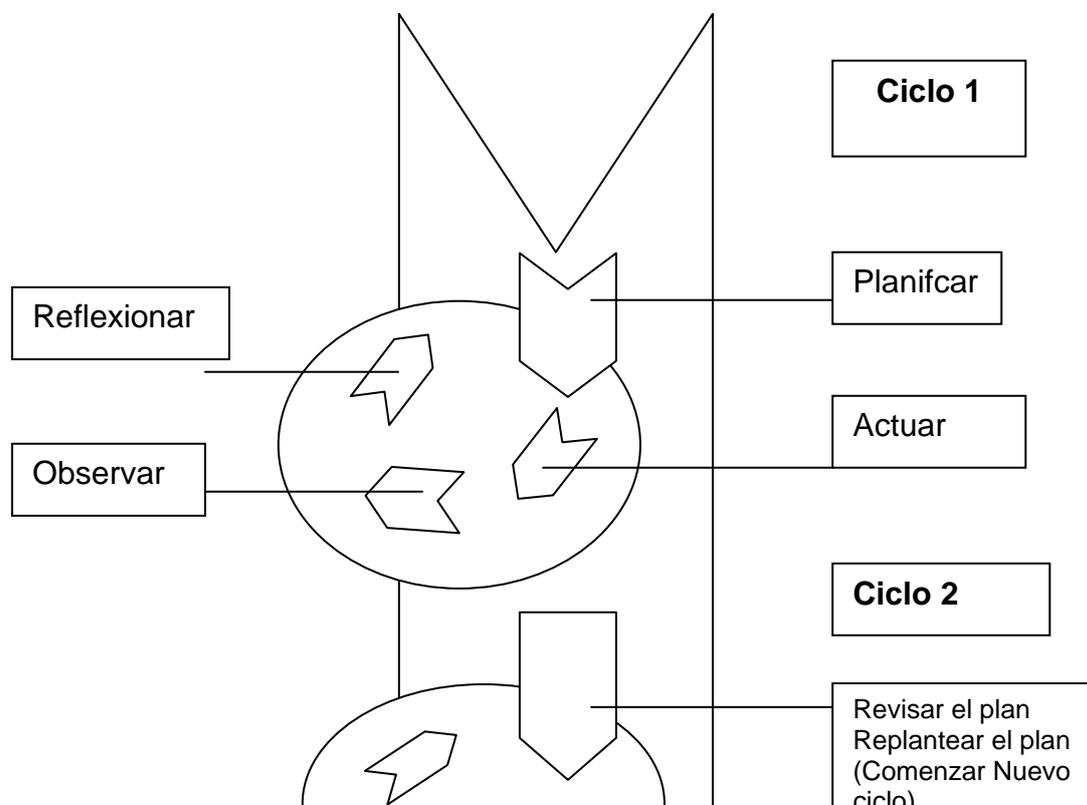
Se propicia la autorreflexión, autoevaluación y autogestión en un grupo de personas que se convierten en una comunidad crítica, “sin miedo a la verdad ni a los errores cometidos”.

Por otro lado desmitifica la investigación como algo desarrollado “sólo por expertos” y nos coloca en posición de aportar a la teoría a través de nuestra práctica.

Al hacer pública la experiencia aportamos y motivamos la reflexión de otros profesionales interesados y preocupados por el trabajo y la situación.

Por ello el modelo propuesto por Kemmis se convirtió en el más adecuado para aplicarlo en este contexto, ya que se organiza sobre 2 ejes: Uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

### El Modelo de Kemmis, de Investigación-Acción.



En esta investigación el modelo de Kemmis se ha aplicado en un primer ciclo de la espiral en sus cuatro momentos a saber:

1er momento: **Planificar**

- Se plantea una problemática o idea general o preocupación.
- Se hace un diagnóstico.
- Se formula una hipótesis- acción.

2do momento: **Actuar**

- Elaboración e implementación de un plan de acción.

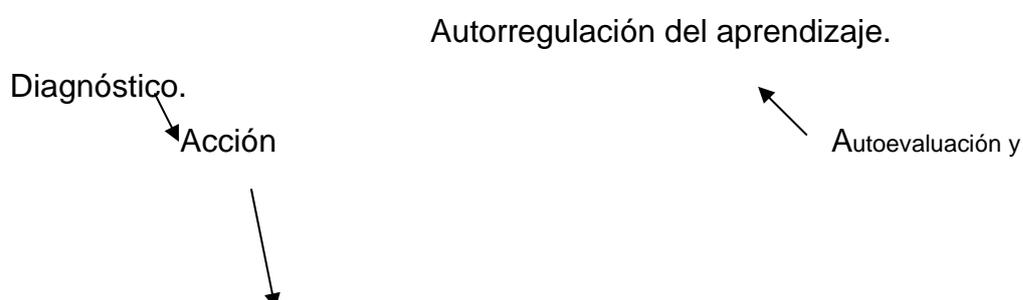
3er momento: **Observar**

- Registro de los efectos que va produciendo al implementación del plan.

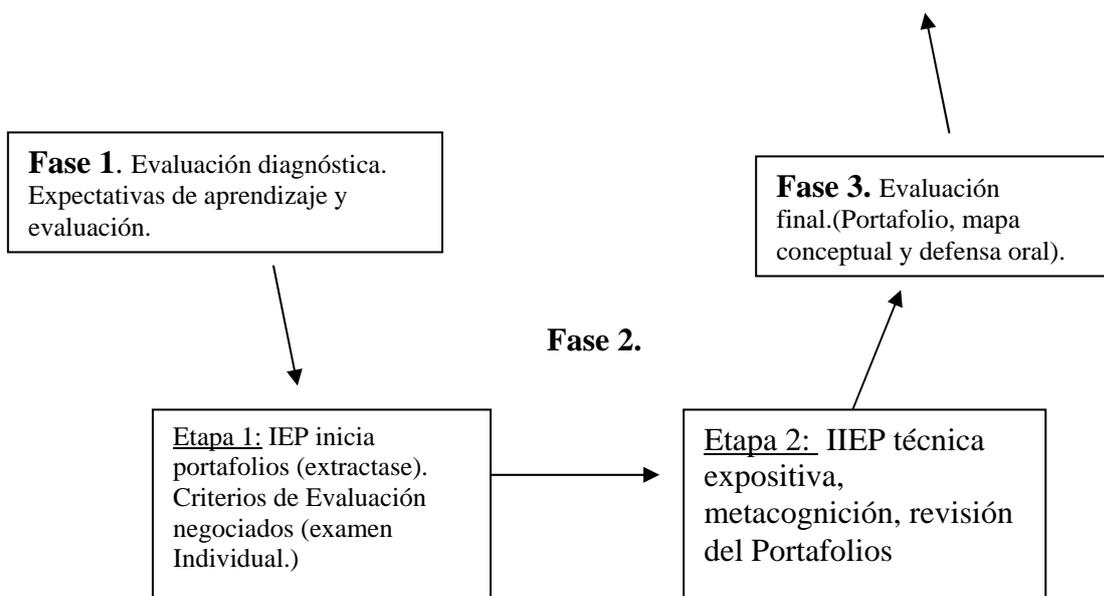
4to momento: **Reflexionar.**

- Análisis e interpretación de los efectos producidos por la acción.
- Y las situaciones que se pueden mejorar.

Investigación – Acción.



coevaluación.



### **Técnicas de recogida de información.**

Las técnicas elegidas tienen la intención de observar la acción a través de preguntar, analizar y registrar lo que ocurrió durante el proceso investigativo.

- Cuestionario: utilizarlo en el diagnóstico, con la intención de intervenir en la búsqueda de confirmación de un problema planteado y analizado para reflexionar en la acción. Se usa ya que por razones de tiempo no es posible obtener la información de otra manera. El cuestionario utilizado es del tipo de preguntas abiertas, del tipo individual y por escrito.
- Diario del profesor: Técnica que recoge las reflexiones del proceso investigativo o de la práctica docente y desarrollado de forma abierta, es decir, conteniendo los datos generales, más la descripción de los hechos, los sentimientos y los comentarios explicativos, analíticos o hipotéticos de la situación.
- Los perfiles: Recogiendo información a través de dinámicas antes y después de introducir la innovación.
- Documentos personales: En este caso son sugeridos por la investigadora como es el caso de la autoevaluación de los alumnos.
- Análisis de contenido: Analizando materiales de forma sistemática como el portafolios del alumno y los mapas conceptuales y la defensa oral. Que sirvieron para evaluar los cambios ocurridos con la innovación.

### **CAPITULO III. DESARROLLO DEL PROCESO.**

#### a) IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN.

El plan de acción que me propuse desarrollar tenía como propósito introducir cambios en el plan calendario del componente curricular de Psicología Social dirigidos a modificar el sistema de evaluación empleado hasta entonces.

Esta innovación favorecería la transición de un sistema evaluativo con una fuerte carga “directiva” por parte de la profesora, a otro menos directivo, que propicie en los alumnos, con mayor efectividad, una motivación intrínseca del aprendizaje y que exija de él o ella una mayor autonomía y compromiso con su aprendizaje.

Este plan de acción podemos subdividirlo en 3 fases importantes que convertirían el nuevo sistema evaluativo en un proceso más negociado.

Fase 1:

**El autodiagnóstico:** consiste en dar inicio al componente curricular con una coevaluación a través de la elaboración de un mapa conceptual, de manera grupal. El mismo serviría para:

### **1. Que los alumnos:**

- a) Hicieran la evaluación y tuvieran una idea más clara del nivel en que se encuentran sus conocimientos previos con respecto a la asignatura de Psicología Social.
- b) Homogenizar conocimientos aportando y complementando ideas y conceptos de manera sistemática y con visión de grupo.
- c) Explicaran ante sí y ante los otros el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, permitiendo críticas y sugerencias por parte del plenario a través de una exposición.

### **2. La profesora:**

- Hiciera la valoración de conocimientos previos para hacer una diagnóstico de las necesidades de evaluación y aprendizaje.
- Creara un clima colaborativo.
- Diera protagonismo a los alumnos para negociar los contenidos del programa de asignatura a desarrollar durante ese semestre.

Fase 2:

### **Transición para una evaluación más autónoma.**

La intención en esta fase, es dar inicio a la transición, el paso de una evaluación formativa a una formadora y de una evaluación tradicional a una participativa. (Bordas y Cabrera.2001).

Ello significa que el proceso estaría pasando de la intervención docente, donde el profesor toma la iniciativa para decidir sobre el proceso de enseñanza; a la intervención discente donde el profesor(a) promueve la iniciativa del alumno para que éste decida sobre su propio aprendizaje.

Por otro lado estaríamos transitando de una evaluación centrada en los resultados a una evaluación donde la responsabilidad de la o el profesor es compartida con el alumno(a), la evaluación está centrada en el proceso y el poder emana del mismo, el alumno es activo y cooperativo.

El procedimiento utilizado en esta fase 2 es el siguiente:

Después de haber hecho una negociación de contenidos del programa en la Fase 1, en una primera etapa se desarrollaron las unidades didácticas

I y parte de la II con estrategias metodológicas tradicionalmente acostumbradas como es el caso de conferencias participativas, clases prácticas, trabajos individuales, grupales y plenarios. La novedad introducida en esta primera etapa fue la auto evaluación, coevaluación y la negociación para la elaboración de criterios del Primer Examen Parcial, (60/100%) el cual se realizó en forma de preguntas de desarrollo que implican, interpretación, aplicación práctica y creatividad, así como un acumulado por trabajos anteriores. (40/100).

En una 2da etapa de la fase 2, se realizó la acostumbrada Asamblea Evaluativa donde los alumnos evalúan su rendimiento para todas las materias del semestre académico, esta retroalimentación que recibimos profesores como alumnos debe servir para encontrar soluciones a las problemáticas planteadas por ambas partes que afectan el rendimiento académico. Raras veces en estas Asambleas se ha hecho referencia a el Sistema de Evaluación de forma integral pero que aportan en la evaluación formativa.

En una segunda etapa.

Disminuimos sensiblemente las conferencias Participativas, aumentamos los trabajos prácticos intra y extra clase, tanto grupales como individuales y el sistema evaluativo para el II Examen Parcial se divide en:

- a) Acumulados por trabajos previos al Examen Parcial.
- b) Exposiciones grupales (50/100).

En esta etapa también se hace un ejercicio de metacognición.

Fase 3:

### **La evaluación como proceso compartido**

La tercera fase constituye la Evaluación Final que consistía en la entrega del Portafolio Grupal que incluye evidencias individuales (60%) elaboración y defensa del Mapa Conceptual a nivel grupal (40%) y la metaevaluación en forma individual.

### Plan de acción.

Objetivo: Adaptar el Sistema de Evaluación existente a procedimientos más flexibles y negociados como la técnica del Portafolio.

<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>	<b>Fase III</b>
Evaluación inicial <b><u>Autodiagóstico</u></b>	<b><u>Transición</u></b>	Evaluación final. <b><u>Evaluación</u></b> <b><u>Compartida</u></b>
<p><i>Alumnos:</i> * Mapa Conceptual. (en tríos).</p> <p style="padding-left: 40px;">a. Coevaluación. b. Negociación de contenidos del programa.</p> <p><i>Profesora:</i> * Dianostico de necesidades de aprendizaje.</p>	<p><i>Etapa 1:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias participativas, trabajos prácticos, individuales y grupales.</li> <li>- Inician Portafolios.(extra clase).</li> <li>- Elaboración de criterios para el IEP.</li> <li>- IEP.</li> <li>- Asamblea Evaluativa.</li> </ul> <p><i>Etapa 2:</i> + Trabajos prácticos grupales.</p>	<p>~ Entrega del Portafolios de la asignatura. ~ Elaboración y defensa de un Mapa Conceptual final de la asignatura. ~ Meta evaluación individual.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>+ Primera revisión del Portafolio. (incluye trabajos grupales e individuales.).</li><li>+ Metacognición.</li><li>+ II EP con exposiciones grupales.</li></ul>	
--	---	--

<b>Plan de Acción.</b>			
<b>Objetivo:</b> Adaptar el Sistema de Evaluación existente a procedimientos más flexibles y Negociados.			
Tareas	Resultados Esperados	Involucrados	Verificadores.
<b>Fase I</b> Autodiagnóstico. (Introducción a la asignatura). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa Conceptual.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul>	1) Valoración de Resultados 2) Desarrollar clima de trabajo colaborativo, 3) Compartir el poder de decisión sobre el proceso de E-A.	Profesora de Psicología Social y alumnos del II año de Trabajo Social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación en el aula.</li> <li>- Revisión y análisis de documentos Individuales y grupales.</li> </ul>
<b>Fase II</b> Transición. (I y II Parcial). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia Portafolio.</li> <li>• Elaboración de criterios para el examen (negociada).</li> <li>• Exposiciones.</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	1. Pasar de una intervención discente. 2. Pasar de una evaluación centrada en los resultados a una centrada tanto en el proceso como en los resultados. 3. El alumno es más activo y cooperativo. 4. Es protagonista de los objetivos de aprendizaje.	Profesora de Psicología Social y alumnos del II año de Trabajo Social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación en el aula.</li> <li>- Revisión y análisis de documentos Individuales y grupales.</li> <li>- Diario de la profesora.</li> <li>- Retroalimentación verbal periódica por parte de la profesora.</li> </ul>
<b>Fase III</b> Evaluación Compartida. (Examen Final) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio.</li> <li>• Mapa Conceptual.</li> <li>• Defensa Oral.</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Coevaluación.</li> </ul>	Analizar y Valorar <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El proceso de Aprendizaje.</li> <li>2. Proyectar la diversidad de aprendizajes que se han interiorizado.</li> <li>3. Asumir la Responsabilidad de aprender.</li> <li>4. Autorregulación del aprendizaje.</li> </ol>	Alumnos del II año de Trabajo Social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación en el aula.</li> <li>- Revisión y análisis de documentos Individuales y grupales.</li> <li>- Diario de la profesora.</li> <li>- Retroalimentación verbal periódica por parte de la profesora.</li> <li>- Entrevista de grupo.</li> </ul>
	= Evaluar y comprobar el progreso del aprendizaje. = Evaluación de proceso y de producto. = El Profesor adquiere la figura de facilitador.	Profesora de Psicología Social.	

\_\_\_La puesta en marcha de la acción pretende una evaluación compartida que implica ceder un poco el poder a los estudiantes en su evaluación y por ende en su aprendizaje lo que traería como consecuencia un aprendizaje más independiente y más autorregulado, con un mayor compromiso personal, lo que significa una motivación intrínseca del aprendizaje.

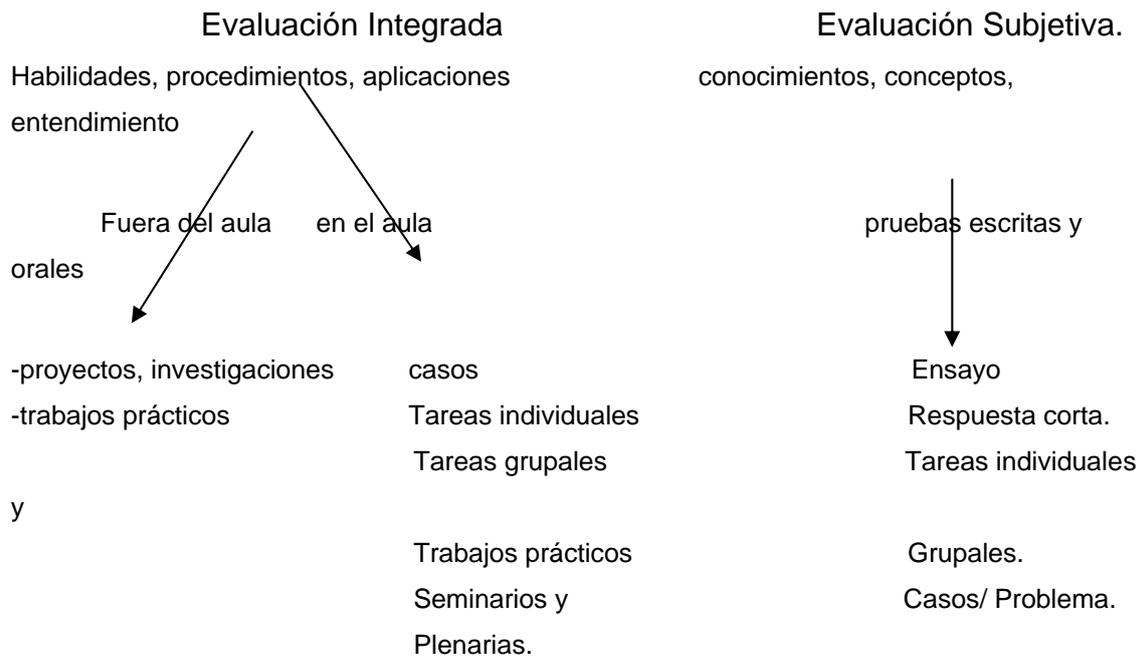
El enfoque de evaluación debía significar una adaptación del sistema evaluativo ya programado y del estilo de enseñanza por mí acostumbrado.

Para la UNAN-LEON, a la luz de la reforma universitaria, la evaluación se concibe como “un proceso permanente y participativo, orientado al mejoramiento de la calidad mediante la generación de cambios sucesivos..., para desarrollar mecanismos de diálogo, discusión y reflexión, que permitan la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa...” (20 - p.36)

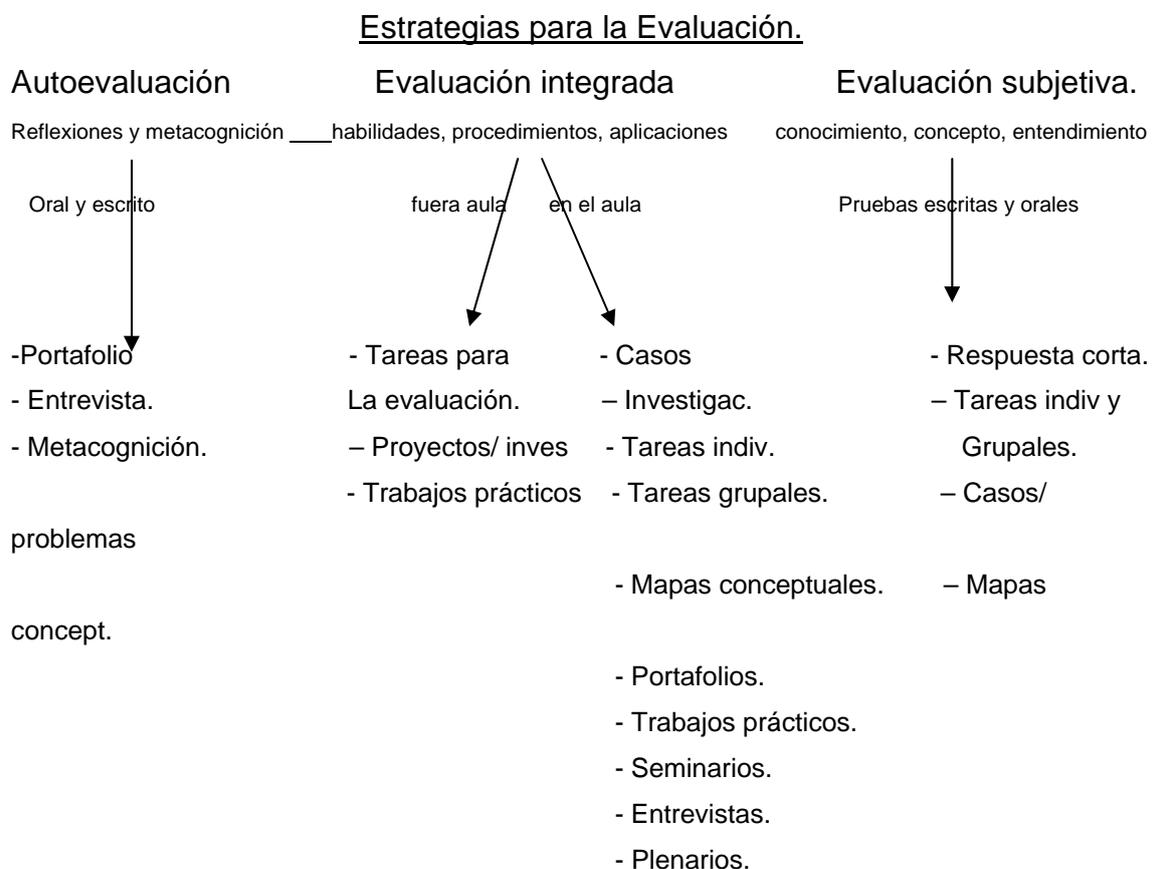
Todos ellos valores indispensables y deseables para formar en nuestros estudiantes, empleando una didáctica de la enseñanza y estrategias de aprendizaje que nos faciliten la consecución de los mismos.

Lo anterior también es el mejor argumento para implementar algunos cambios en el estilo de enseñanza por mí aplicado el cual está basado en un modelo constructivista con técnicas pedagógicas activas como seminarios, técnica expositiva, estudios de caso y sociodramas entre otros, así como conferencia participativa mientras la evaluación se ha caracterizado por una evaluación integrada y subjetiva que según el esquema de evaluación del nuevo currículo preparado por Lourdes Michel y Ljubi sería más o menos así:

Estrategias para la evaluación.



Y siguiendo este mismo esquema el plan de acción elaborado tiene como elemento nuevo de la evaluación: algunas técnicas, así como la estrategia de autoevaluación, por lo tanto el esquema nuevo quedaría así:



Así queda claro que el fundamento de la innovación está en la evaluación y particularmente en la auto evaluación, con la introducción de nuevas técnicas como el mapa coceptual, el portafolio y la metacognición.

Veamos ahora la adaptación desarrollada al sistema evaluativo existente en el programa:

Sistema Evaluativo de Psicología Social.

Tipo de Evaluación	Utilidad	Caracterización	
		Antes (Sistema acostumbrado)	Ahora (Plan de Acción)
1) Evaluación Diagnóstica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificar el programa.</li> <li>- Determinar dificultades de aprendizaje.</li> <li>- Ver nivel de conocimiento con que entra a clase</li> </ul>	Prueba escrita individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa conceptual.</li> <li>- Auto evaluación.</li> <li>- Dinámica para la detección de necesidades en el campo de la evaluación y el aprendizaje.</li> </ul>
2) Evaluación Formativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorear progreso de los estudiantes.</li> <li>- Retroalimentar.</li> <li>- Mejorar instrucción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas escritas.</li> <li>- Trabajos individuales.</li> <li>- Trabajos grupales.</li> <li>- Estudios de casos.</li> <li>- Plenarias.</li> <li>- Trabajos prácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El portafolio.</li> <li>- Entrevista.</li> <li>- Trabajos individuales.</li> <li>- Trabajos grupales.</li> <li>- Plenarias.</li> <li>- Estudios de caso.</li> <li>- Trabajos prácticos.</li> </ul>
3) Evaluación Sumativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medir logros del estudiante y efectividad del programa.</li> <li>- Medir grado en que los objetivos han sido cumplidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acumulado.</li> <li>I Parcial.</li> <li>Asamblea evaluativo.</li> <li>- Acumulado.</li> <li>II Parcial</li> <li>Acumulado.</li> <li>Examen final (Exámenes escritos de desarrollo).</li> <li>- Ensayo.</li> <li>- Estudio de caso.</li> <li>- Trabajo Práctico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acumulado.</li> <li>I Parcial.</li> <li>- Preguntas de desarrollo y aplicación.</li> <li>- Auto evaluación.</li> <li>- Asamblea Evaluativo.</li> <li>Acumulado.</li> <li>II Parcial.</li> <li>- Trabajo Práctico.</li> <li>- Metacognición.</li> <li>- Técnica Expositiva.</li> <li>Acumulado.</li> <li>Examen Final.</li> <li>- Portafolio.</li> <li>- Mapa conceptual.</li> <li>- Defensa oral del Mapa.</li> <li>- Auto evaluación.</li> </ul>

### c) ANÁLISIS DE PROCESO

Como podemos ver en el plan de acción se mantienen los tres tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa o Formadora y Sumativa. Los cambios en las técnicas de evaluación se fueron introduciendo poco a poco, para lograr

que el estudiante se fuera comprometiendo cada vez más y se volviera un poco más independiente en el aprendizaje.

Comenzamos con un mapa conceptual diagnóstico acompañado de una auto evaluación inicial, posteriormente entrenarlos en la Metacognición a la par que debe ir formando su Portafolios de aprendizaje y concluir con un Mapa Conceptual final, un portafolios final, una defensa oral de sus trabajos finales y una auto evaluación final.

Hay que destacar además que técnicas de mucho compromiso individual como es el caso del Portafolio y el Mapa Conceptual exclusivamente, se realizaron de forma grupal para facilitar la transición y evitar la frustración debido a la costumbre, así como la revisión o tutoría por parte de la profesora ya que estamos hablando de un grupo numeroso.

El peso del cumplimiento de este plan de acción recae principalmente en la profesora del componente curricular de Psicología Social y en los 41 alumnos de II año de Trabajo Social.

Para la profesora su compromiso es el de planear, guiar y evaluar todo el proceso de innovación, adaptar y flexibilizar el proceso de acuerdo a las necesidades mostradas por el grupo, así como la de compartir e intercambiar con una amiga crítica la experiencia de la acción en una evaluación de carácter más autorregulado. Para los alumnos su compromiso está con su aprendizaje colaborando en sus equipos de trabajo aportando con su trabajo individual tanto a los pequeños grupos como al gran grupo, así como retroalimentar en su progreso cognitivo, social y afectivo traducido en el desarrollo de conocimientos, valores sociales y sentimientos.

El sistema de acumulado previo al I y II parcial, así como el final, se mantuvo en la implementación de la acción.

Por otro lado se mantuvo el desarrollo de la Asamblea Evaluativa, misma que se realiza posterior al I parcial y en la que los alumnos pueden conocer su rendimiento académico a través de las tablas de evaluación cuantitativa, las que reflejan los promedios de calificación, número y porcentaje de aprobados y reprobados, así como la nota más alta y más baja de cada componente curricular. En esta Asamblea también se conocen la lista de alumnos destacados y vanguardia del I parcial. Se estimulan moralmente y se les anima a mejorar. En esta asamblea los alumnos pueden aportar quejas, sugerencias y

plantear dudas a la Directora de la carrera, así como a los profesores de cada una de las asignaturas que lleven ese semestre.

En otro aspecto introducimos la calificación cualitativa para luego traducirla en evaluación cuantitativa que podía ser negociada o decidida unilateralmente por la profesora.

En síntesis este proceso evaluativo sirvió para que la profesora:

- Evaluara periódicamente.
- Examine los productos como resultado de la enseñanza.
- Busque el progreso, crecimiento o desarrollo del alumno a través de la retroalimentación.
- Juzgue la calidad de los productos.

Con el Mapa Conceptual se sirvió como instrumento para analizar y valorar el proceso realizándolo al inicio y al final de la asignatura, sirvió como instrumento para analizar y valorar, evaluar o contrastar.

Con el Portafolio que es un contenedor de diferentes clases de documentos sirvió para proporcionar las evidencias del conocimiento que iban construyendo, así como las estrategias utilizadas para aprender. Se orientó desde los primeros días de la clase y a la par que se guía el proceso de construcción del portafolio, se califica, se entrevista con los alumnos para analizar el mismo, dejar saber en forma verbal y escrita las recomendaciones para mejorarlo, luego se le devolvía la estudiante.

Con la defensa oral: siempre al final del curso y apoyándose con el mapa conceptual grupal sirvió para reflejar de forma individual la apropiación del conocimiento.

Propiciar el intercambio de experiencias, desarrollar la metacognición y la capacidad crítica y autocrítica.

#### **CAPITULO IV. REFLEXION Y EVALUACIÓN.**

El plan de acción tenía como objetivo adaptar el sistema de evaluación a uno más participativo y negociado.

En relación a la fase N° 1 que es la de averiguar las necesidades específicas de evaluación y aprendizaje que tienen los alumnos en relación con mi asignatura, así como el diagnóstico de conocimientos previos en la clase de Psicología encontré:

Necesidades de Aprendizaje y Evaluación de los alumnos.

Aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje	Evaluación	Frecuencia	Porcentaje
- Clases dinámicas	17	41%	- Que su punto de vista se tome en cuenta	16	39%

- Clases participativas	13	32%	- Con pruebas, trabajos indiv. Y grupales, como acumulado	14	34%
- Clases prácticas	7	17%	- Saber cuándo y cómo te van a evaluar	7	17%
- Profesor que inspire confianza	4	10%	- Con Evaluación cualitativa	4	10%
Total	41	100%	Total	41	100%

### **Citas textuales del autodiagnóstico.**

- 1) *“Me gustaría aprender de forma dinámica que compartamos información para que luego acordemos y hagamos conclusiones sobre temas que se discutan”.*
- 2) *“Me gusta aprender de forma dinámica, porque las cosas que se discuten en clase uno las retiene más, porque hay veces que se olvida lo que se estudia pero no lo que se discute ya sea en un debate o con la explicación del maestro y la participación de los alumnos”.*

Como podemos ver en el cuadro así como en los ejemplos seleccionados los alumnos quieren aprender con metodologías activas fundamentalmente y un profesor que inspire confianza y por otro lado, en las evaluaciones quieren ser tomados en cuenta y tener oportunidad de realizar trabajos previo al examen para tener oportunidad de acumular y así como tener acceso a una evaluación cualitativa.

En la elaboración de los mapas conceptuales como diagnóstico, se hicieron en grupos de 3, les ofrecí un puntaje por este trabajo, aclarando que no se penalizaría con puntos los mapas que resultasen más pobres ya que se trataba de un diagnóstico de conocimientos previos.

Gracias a esta motivación externa la mayoría se la tomó en serio a pesar de que a algunos les costó arrancar, a otros la sola actividad les sirvió para tomar conciencia de sus deficiencias en conocimientos y se interesaron por libros dónde pudieran averiguar sobre la clase que se iba a estudiar.

Mientras tanto una minoría no le dio mucha importancia a la actividad.

Posterior al diagnóstico grupal, en la siguiente sesión iniciamos con una "Plenaria" sobre los mapas conceptuales elaborados que nos permitiera homologar los conocimientos previos sobre la asignatura y una auto evaluación de la actividad.

Las opiniones sobre la utilidad de la actividad fueron diversas, pero la mayoría refirió que la misma les sirvió para:

- Reflexionar sobre el nivel de aprendizaje adquirido.
- Comprender mejor la asignatura.
- Reconocer qué debo priorizar en el estudio.
- Propiciar el trabajo en grupo.

Estos resultados corroboran la motivación inicial para el aprendizaje, que significó esta primera fase, así como el manejo de conceptos básicos de pedagogía.

### **Diario de la Profesora.**

*Elaboración del diagnóstico de mapas conceptuales.*

*Observación.*

190903.

- Lo hice por grupos de 3. (13 grupos).
- Mapa desde la historia de la Psicología hasta conceptos básicos.
- Les ofrecí un puntaje por este trabajo.

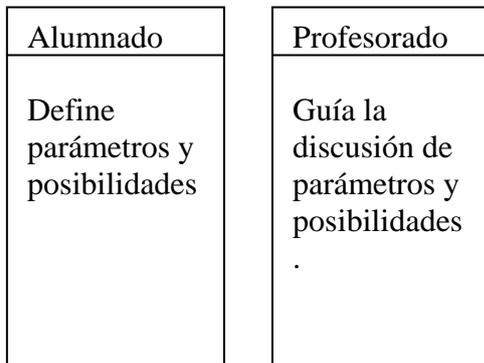
- Les aclaré que no penalizaría con puntos los mapas más pobres, por ser diagnóstico hasta que avanzaran en conocimiento.
- Les pedí que no consultaran sus apuntes.
- Algunos se lo han tomado en serio.
- A otros les está costando arrancar, sobre todo aquéllos que se perciben como irresponsables con el estudio.
- Uno de los alumnos me preguntó por el nombre del libro que yo les he sugerido como texto: "Psicología Social y Trabajo Social".
- Como los veía inquietos, les puse límite de tiempo, (la concentración mejoró).
- Sus preguntas giraban en torno a:
  - \* No me acuerdo de la fecha.
  - \* No estoy seguro si se refiere a esto o a esto.
  - \* Una alumna encontró un error en un grupo y sugirió realizar cambios.
  - \* Un alumno no ha dejado de trabajar en otra clase y no aporta al grupo.
  - \* Yo me paseo por el aula.

### En la 2da Fase:

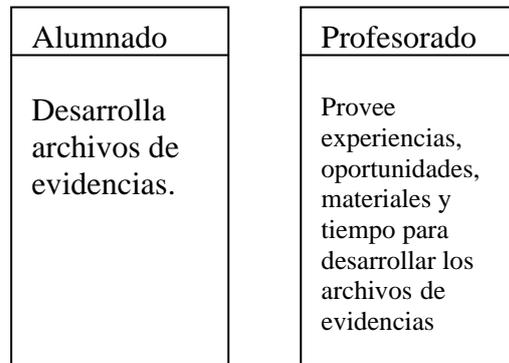
Entramos al desarrollo de los contenidos de la asignatura.

Las clases se desarrollan tal como ellos lo pidieron: clases participativas, aplicadas, con realización de ejercicios y estudios de caso, etc..., que no constituía un elemento nuevo en las clases de Psicología, no así la introducción de un nuevo elemento como es la elaboración de un portafolio, discusión que quiero probar con todo el grupo, pero es un grupo numeroso y no se puede aplicar una técnica "al pie de la letra" si en la práctica no puede llevarse a cabo y de una "interesante estrategia" pase a ser irrealizable o inaplicable a nuestro contexto. Por lo tanto decido hacerla en forma grupal y en la que cada miembro deberá aportar sus trabajos individuales a la carpeta, identificándolos con su nombre así como los trabajos grupales. Aún así la realización del mismo debía cumplir con los cuatro pasos para la creación de un portafolios, como son:

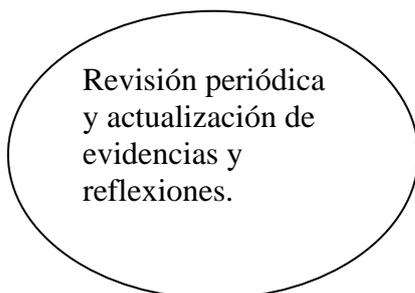
1



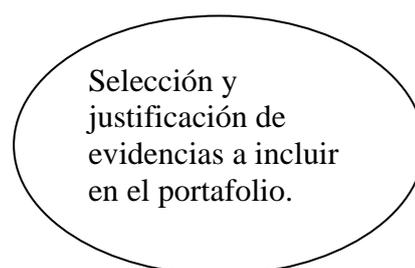
2

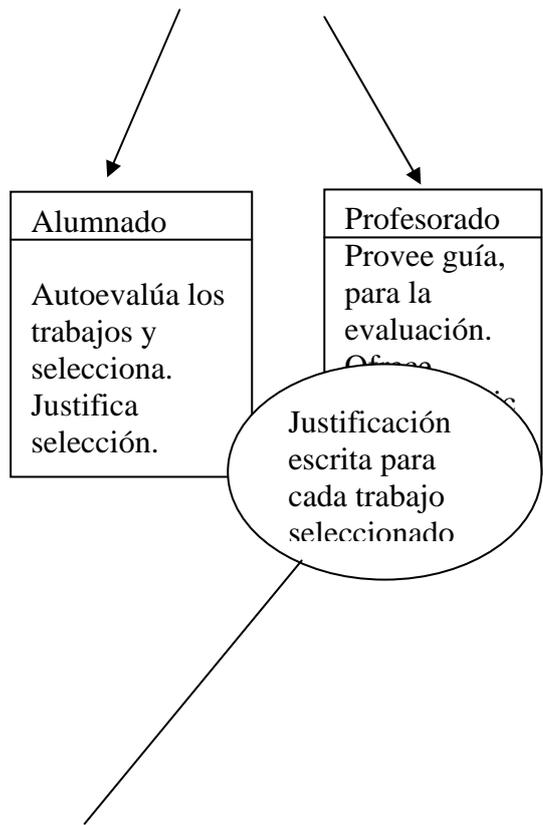
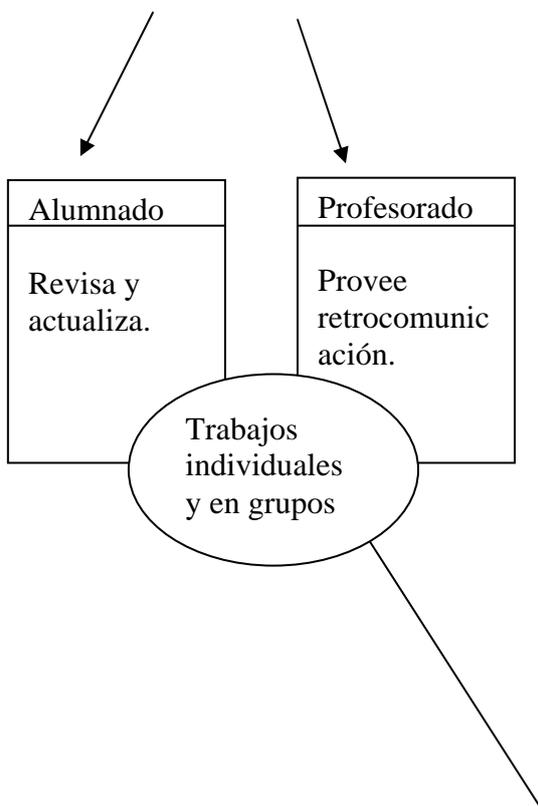


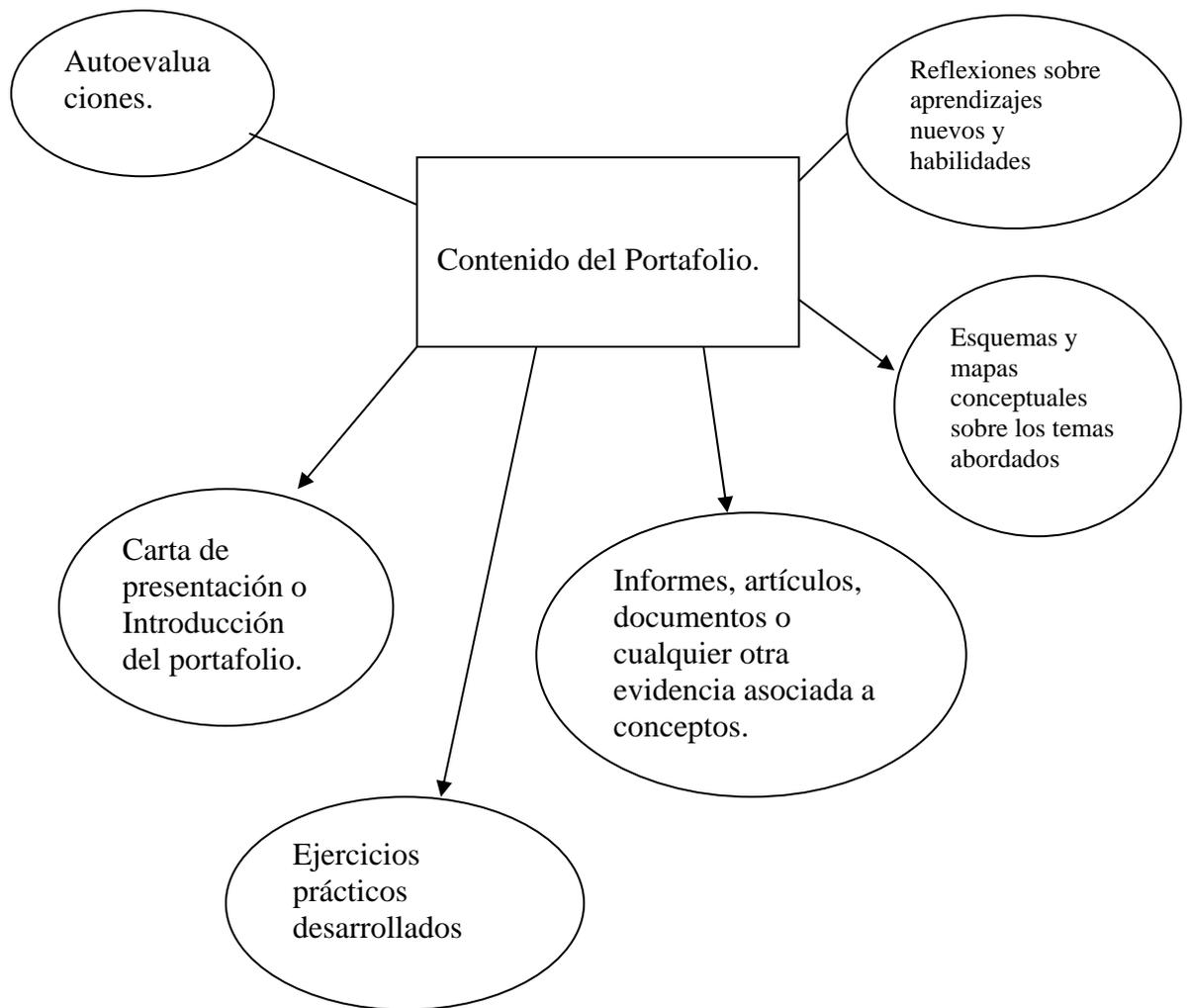
3



4







### **Nuestro portafolio contenía los elementos anteriores**

En este momento me planteo un problema, luego de orientado este trabajo que se convierte en extra clase: ¿Cómo lograr que los alumnos lo vayan desarrollando sin sentir una presión externa que los agobie?

Al principio no lo hago, pero observo su actuación y de vez en cuando de manera informal pregunto por el avance del portafolio y me doy cuenta que debo “presionar un poco más” y de ahí surge la siguiente reflexión:

Aquí se cumple lo que mi experiencia docente siempre me ha sugerido en cuanto los métodos modernos de evaluación:

Nuestros alumnos no están listos para ese procedimiento, a pesar de haber pasado por un año común que se supone, los entrena en ese sentido, estamos utilizando técnicas modernas con alumnos que no están preparados, o sea, las técnicas se aplican mecánicamente, no las adaptamos a las necesidades del grupo, sino al revés, tratamos de que el grupo se adapte a las técnicas, por lo tanto no basta con conocer la técnica para aplicarla, hay que estar listo para asumirla, esta asunción debe ser lo más natural posible y no forzada, los cambios no pueden ser muy bruscos. Debemos partir de lo que ellos saben hacer y a partir de ahí ir cambiando nosotros nuestro método y cambiarles a ellos su forma de aprender por lo tanto el proceso debe tomar el ritmo que sea necesario, según el grupo y la metodología, adaptarse a esos cambios, todo esto parece lógico y que no admite discusión, sin embargo, qué es lo que está sucediendo, qué quiero decir, que los cambios son de tres vías:

- El profesor cambia su visión de las cosas y cuestiona su metodología (debe empezar a introducir cambios, no sabemos cuáles son los adecuados para la transición).
- El alumno cambia su concepción, debe cambiar su forma de aprender, el profesor debe asesorarlo, conoce la técnica de estudio nueva (el alumno) si no la entiende o le cuesta, el profesor debe proponer variantes de la técnica que se acerquen más a lo que ellos están acostumbrados a hacer y que signifiquen un avance, al mismo tiempo, en la autonomía del aprendizaje.

Para entrar en ese proceso de cambio es necesario que la transición pase por volver a los métodos tradicionales y guiarlos a técnicas más independientes.

Entonces decido que el portafolio será parte del examen final mientras ellos continúan “acumulando puntos” (cosa que les importa mucho), a través de trabajos individuales y grupales calificados.

Luego de este alto en el camino, debo entrar de nuevo al proceso de negociación de la evaluación y ello lo hago planteando un examen escrito (para el primer parcial), de forma individual y con evaluación

cuantitativa con los criterios de evaluación negociados de la siguiente forma:

“Parámetros Evaluativos del Primer Parcial de Psicología Social”

I. Características principales de los adolescentes.

Autonomía.

Pubertad. (imagen)	MB	B	R
Interés al sexo opuesto	4	3	2

Rebeldía

Relaciones amistosas.(coetáneos).

II. Historia.

- Claridad en la explicación de las características.
- Mención de características sin especificar (criterio de la profesora).

MB	MB	R
Hace su historia	4 características	hace una
Refleja 4 características	mencionadas,	historia que
Especificadas y que	pero no muy	se expresa
Esten claramente expre	explicadas	claramente.
Sadas.		

III. Percepción de personas.

- No importa la cantidad de elementos.
- Definición clara del perceptor y la persona percibida.
- Tomar en cuenta los tres aspectos de percepción de persona.
- Elementos del perceptor.
- Elementos de la persona percibida.
- Contenido de la percepción Social.

MB	B	R
Todos los aspectos	falta de	Mención de papeles
Ordenados y claros	claridad en	sin explicación
	los Roles	alguna.

Este es el momento de la 2da fase más cercano a la realización de esa evaluación más protagonizada por el alumno(a).

Acto seguido les propuse una evaluación cualitativa y otra cuantitativa. A partir de aquí los alumnos confesaron haberse autoevaluado y saber cómo estaban.

Les pedí que tomaran sus exámenes y se autoevaluaran y su primera reacción fue una negativa (esto me sorprendió muchísimo), creí que se alegrarían con la propuesta, pues ya sabían cómo lo tendrían que hacer, tenían los parámetros y “podrían justificar sus errores para que yo los valorara positivamente; sin embargo no fue así), les pregunté ¿Porqué no? y unos no fundamentaban su respuesta , sólo decían que resultaba mejor que yo lo hiciera, algunos lo asumían, casi en forma de reto y referían estar dispuestos a hacerlo y otros simplemente callaban.

Brenda me planteó: “No estoy segura de algunas cosas y no sé cómo calificarme”, yo le dije: “No importa, si alguien tiene dudas, yo estoy aquí, pueden preguntarme, yo les asesoro”.

Hice una reflexión con ellos sobre la importancia de que se autoevaluaran para su aprendizaje..., y al cabo de esto, pedí que levantaran la mano los que estaban de acuerdo con la auto evaluación y veintisiete de cuarenta y uno , levantaron la mano, entonces, alguien (un alumno) sugirió que los que estaban de acuerdo que lo hicieran y los que no, no, y yo acepté esa propuesta y la comuniqué, entregué todos los trabajos de dúos y a algunas parejas al que quería autoevaluarse lo hacía y el que no, pues no.

Llamé a parte al grupo que no quiso para preguntarles individualmente la razón de su negativa, una se decidió y me pidió su examen.

Mi impresión fue:

Hay miedo de enfrentar los errores (creo que esto es algo cultural, que no se nos ha enseñado a ver el error como algo natural, sino como una debilidad inadmisibles, por lo tanto aceptar el error daña nuestra autoestima.)

Razones objetivas:

- No quieren enfrentar errores (aceptarlo).
- El error duele.
- El profesor debe corregir los exámenes y decirte si están bien o mal. (no asume la responsabilidad de su aprendizaje).

- Miedo a ser muy dura consigo misma (poniéndose menos de lo que el profesor le pueda poner).
- No me conviene. (el profesor me puede considerar más de lo que yo lo puedo hacer).

Esa primera impresión fue confirmada al cotejar las evaluaciones realizadas y la entrevista hecha a aquéllos que se negaban a evaluarse:

A pesar de que los trabajos se hacían en pareja, la decisión de hacer o no la auto evaluación era personal y nos encontrábamos equipos que se evaluaban en conjunto y otros que un miembro aceptaba pero que otro no, así como equipos que ninguno quería autoevaluarse.

Al consultarles a los que no querían, (13 el 39%) el porqué de su actitud sus respuestas fueron:

- “ya pasó el examen”
- “me equivoqué”
- “me calificaría alto”
- “no me gusta, no sé”.
- “tengo inseguridad”.
- “miedo a sufrir más”.
- “el profesor es el que sabe”.
- “miedo a haberlo hecho mal”.
- “estoy confundida y no me conviene”.

Al persuadirles que propusieran una auto evaluación cualitativa, aceptaron (pues le temen menos que a la cuantitativa).

De los que aceptaron evaluarse el 35% hicieron una evaluación correspondiente con sus resultados, por lo tanto realista, el 47% se sobre valoraron en la calificación y el 18% se subvaloraron.

De los que no aceptaron inicialmente pero después si, 30% se valoró objetivamente, 15% se sobre valoró y 55% se sub valoró.

Por lo tanto mis sospechas que un problema de autoestima está detrás de una evaluación dependiente se confirmaron.

Continuamos con las clases y en la 2da parte entramos a las exposiciones (a las que también están acostumbrados), los temas fueron distribuidos por grupo.

Este trabajo significó el 50% de su II parcial, el mismo incluía la investigación y la técnica expositiva con valoración grupal e individual.

El otro 50% lo constituyen 2 trabajos prácticos de aplicación de técnicas sociométricas y a la más compleja (como es la escala de actitud), le agregamos una guía de preguntas para favorecer la metacognición:

#### Guía para desarrollar metacognición.

- Estas preguntas se respondieron previa exposición de su trabajo ante el grupo-calse y recibir los comentarios de sus compañeros.

Tema: Medición de actitud.

Objetivo: a) Llevar a la práctica lo estudiado sobre el tema de al actitud a través de la creación de una escala de actitud.

b) Autoevaluar la labor desempeñada tanto en su elaboración, como en la aplicación y el análisis de los resultados obtenidos.

c) Favorecer la coevaluación.

Instrucción: Reunidos en grupo analizarán y responderán a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los objetivos de su escala de actitud?
2. ¿Cuál es la cantidad y sexo de las personas encuestadas?.
3. ¿Qué tipo de conocimiento se averiguó con la clase?
4. De acuerdo con sus resultados ¿Los encuestados rechazan o aceptan el tema?
5. El comportamiento de los encuestados es favorable o desfavorable hacia el tema?
6. ¿Hay discriminación en este caso?
7. ¿Hay prejuicios en este caso?
8. ¿Creen ustedes que el nivel de conocimiento de los encuestados tuvo que ver con su actitud?
9. ¿Piensan que los enunciados de la escala fueron suficientes para evaluar este tema?
10. La cantidad de encuestados fueron suficientes para considerar los resultados como representativos?
11. ¿Cuáles son los errores cometidos en la construcción de la escala?

12. ¿Qué hay que mejorar en esta escala para que los resultados sean óptimos?

13. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la actitud encontrada?

El procedimiento general implica analizar la situación basándose en la teoría, desarrollando un juicio crítico e identificando tanto problemas como soluciones teórico-prácticas.

Esto lo que llamaría Flabell (1993:158) la metacognición de la tarea: conocimiento que el individuo tiene de la dificultad de los problemas que debe resolver.

Diversos autores que tratan el tema resaltan la importancia que tiene que los sujetos que aprenden lo hagan tomando conciencia de su aprendizaje y reflexionando sobre lo que aprenden. Es en este sentido que la enseñanza de las ciencias se dirige a provocar la toma de conciencia del alumno en sus errores. Los procesos introspectivos a los que aluden otros autores, se refieren al análisis y discusión metacognitiva, instando a los aprendices a verbalizar los procesos cognitivos que ponen en marcha. (Lucio Gil R. 2002).

Yo pienso que la metacognición en nuestros alumnos, no es la suficiente o es una práctica poco usual, ya que nuestros métodos de evaluación no permiten que nuestros alumnos reflexionen sobre sus propios aprendizajes.

Nosotros los docentes siempre estamos queriendo controlar a nuestros alumnos por lo que aprenden, sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

De esa forma no cedemos el poder del aprendizaje a los alumnos, además ello implicaría poner en evidencia nuestro dominio conceptual de la materia o componente curricular. No muchos profesores estamos dispuestos a “asumir el riesgo”.

Finalmente llegamos a la fase 3 que es la evaluación final, la que estuvo representada por:

- Entrega del portafolio grupal.
- Entrega del mapa conceptual de la asignatura de Psicología Social.
- Defensa oral del mapa conceptual elaborado.
- Auto evaluación final.

Cada uno de los alumnos debía estar preparado para defender su mapa conceptual grupal y final de la asignatura.

La profesora decide quien hará la exposición. El equipo expositor tiene opción de complementar en caso de considerarlo necesario.

El grupo-clase hace comentarios al grupo expositor, planteando dudas, sugerencias teóricas y aportes personales.

Los portafolios fueron entregados de diversas formas, en carpetas de cartulina, carpetas plásticas, engargolados y empastados.

El contenido de los portafolios era:

- Introducción.
- Objetivos.
- Índice.
- Contenido:
  1. Documentos varios sobre temas a abordar.
  2. Mapas conceptuales.
  3. Esquemas.
  4. Cuadros sinópticos.
  5. Fotografías.
  6. Artículos de revista.
  7. Artículos de periódicos.
  8. Dibujos.
  9. Imágenes.
  10. Reflexiones individuales.
  11. Reflexiones grupales.
  12. Autoevaluaciones.
  13. Ejemplos imaginarios.
  14. Anécdotas.
  15. Vivencias personales.
  16. Trabajos grupales.
  17. Tareas individuales.
  18. Cuestionarios.
  19. Resúmenes.

20. Estudios de caso.
21. Investigaciones.
22. Mapa conceptual final.
23. Justificación de evidencias.
24. Técnicas sociométricas.
25. Clases prácticas.

A continuación un ejemplo de una valoración personal:

*La asignatura de Psicología social considero que me ha brindado conocimientos muy significativos sobre actitudes grupales e individuales frente a situaciones concretas, lo que me hace comprender mejor la realidad y en base a esto he valorado qué tan largo estamos del desarrollo nacional, he aprendido que es necesario y primordial la educación de una persona para que su actitud sea cada vez la más acertada respecto a una problemática social.*

*También he aprendido que el liderazgo sólo se logra cuando existe una coordinación entre las relaciones personales y relaciones intelectuales, aunque las más importantes son las personales, la popularidad, el respeto, la dedicación , que nos proporciona influencia y a la vez esta nos proporciona experiencia.*

*Sé que tengo que mejorar mi manera de actuar, me refiero a ser un poco más sociable, pues siempre he sabido que sólo así se llega al éxito, porque no somos seres aislados, sí aprendí que tengo calidad intelectual, pero carezco de calidad humana, esto lo confirmé con el sociograma.*

*¡Gracias por su colaboración y comprensión!*

Y una coevaluación o evaluación grupal escrita.

*Alguien dijo una vez “cada día que pasa se aprende más de las cosas que vives” aseveración que nosotros los autores de esta carpeta afirmamos ya que se podría decir que antes de realizarla éramos un poco novatos en lo que son tantos aspectos que trata la Psicología Social siendo esta un arma para nosotros como trabajadores sociales*

*para cuando estemos resolviendo un caso que podría ser: la pobreza en determinada área, al menos ya tenemos noción de lo que es ella, qué la causa y podremos cambiar esta lamentable crisis que afecta tanto a nuestra nación, concientizándonos y por qué no? a las personas que administran nuestros recursos, quienes para nosotros son los principales responsables de esta situación.*

*Así mismo los conocimientos previos adquiridos, están mejorando nuestras relaciones interpersonales creando en nosotros bases sólidas para enfrentar diferentes actividades de cada una de las personas con quienes convivimos a diario”.*

La autoevaluación es considerada un medio para estimular la autonomía, la responsabilidad y capacidad para emitir juicios equilibrados y formativos sobre la realidad de los aprendizajes que realiza.

Lo anterior implica que con la auto evaluación propiciamos la autoobservación y actitud crítica consigo mismo, reflexionar sobre logros, dificultades y carencias que perciben.

La auto evaluación se ve reforzada gracias al trabajo grupal previo que realizan los alumnos. Por lo tanto van de la mano.

Los resultados de la auto evaluación final, en palabras de los alumnos que las técnicas de aprendizaje y evaluación desarrolladas en este semestre les propició:

1. Profundizar en los temas estudiados, por ende una mejor preparación.
2. Repasar lo aprendido y consolidar conocimientos.
3. Un mayor dinamismo en clase y mayor participación.
4. Compartir información y criterios a través del trabajo en grupo.
5. Una calificación grupal pero también individual.
6. Mayor dedicación y responsabilidad.

7. Mejor concentración, Motivación y actitud relajada.
8. Utilización de diferentes técnicas o estrategias de aprendizaje como es el uso de resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, técnica expositiva, etc...

Las dificultades encontradas en este proceso de aprendizaje y evaluación fueron mínimas:

1. Cantidad de material y trabajo exigente.
2. La irresponsabilidad grupal o individual perjudica al grupo.
3. Las diferencias individuales en conocimientos pueden crear roces en los trabajos de grupo.

En cuanto a los cambios que se produjeron en la manera de aprender mencionamos:

1. Trabajar más: leyendo, investigando, estudiando, haciendo síntesis, etc...
2. Es más responsable en asistencia y organización.
3. Está más motivado(a).
4. Es más exigente con el trabajo.
5. Es más autocrítico(a).
6. Se siente más seguro(a) que antes.

Entre las cosas que necesitan cambiar para un mejor aprendizaje están:

- Participar más, prepararse mejor, poner más atención en clase, tener más disciplina.
- Tener más voluntad, más seguridad, más motivación, más autoestima positiva, mayor relación y unidad entre compañeros y sin preocupaciones.
- Tener más bibliografía y mejores condiciones físicas y materiales.

En síntesis podemos decir, que con esta intervención educativa se estableció un proceso de adaptación de un sistema de evaluación más o menos tradicional a uno más alternativo, que se divide en 3 fases: Diagnóstica, Parcial y Final, con la utilización de técnicas de auto

evaluación y coevaluación que faciliten un aprendizaje cada vez más autorregulado, independiente e intrínseco.

Una idea que me aportó reflexiones importantes sobre “La transición en la aplicación de nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje”. Es la planteada por Maura González en el concepto del profesor como “Guía del proceso de enseñanza –aprendizaje” en donde plantea:

*“Para lograr ser un guía del aprendizaje es importante que el profesor maneje acertadamente la dialéctica de la directividad-no directividad... que Paulo Freire expresa como relación entre la libertad y la autoridad. En este sentido considero que el profesor es directivo en tanto que es la persona experta que tiene los conocimientos, la motivación y los recursos pedagógicos, para guiar el aprendizaje del estudiante, pero su directividad ha de ser flexible de manera que dé espacios de protagonismo y participación de los estudiantes, solo así es posible potenciar el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje”.*

Esto refuerza mi idea de la transición de modelos educativos como algo que no es nuevo pero que se debe tomar en cuenta si queremos tener éxito en la innovaciones educativas y aplicación de modelos educativos nuevos que es consecuente con las teorías de aprendizaje que lo inspiran como el caso del constructivismo.

El tener una motivación extrínseca del aprendizaje trae como consecuencia la preponderancia que el alumno da a la “calificación o la nota” y ello no contribuye a un aprendizaje significativo, con sentido y significado.

La evaluación no se puede seguir tratando como un contenido periférico, sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje.

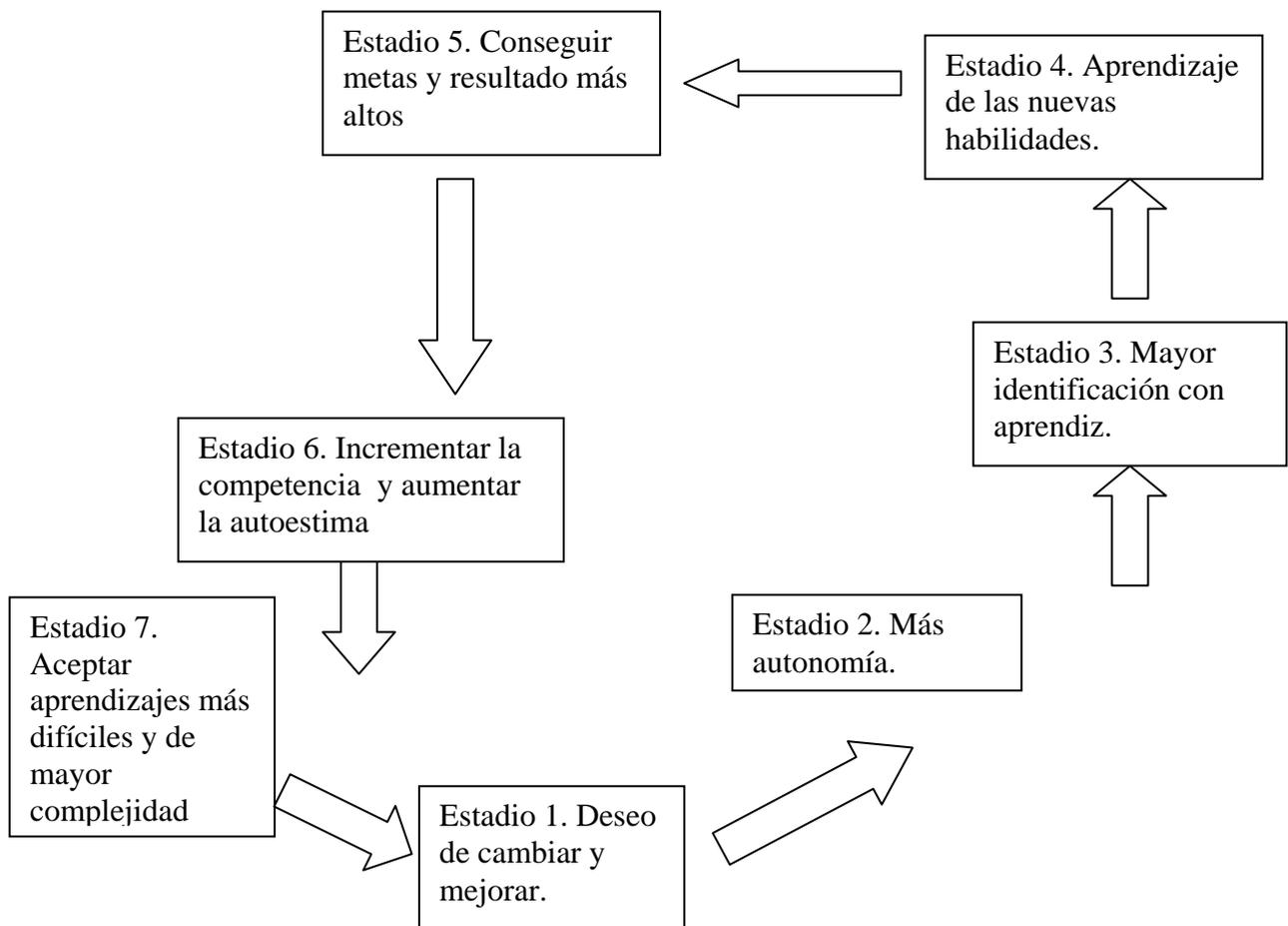
Desde la evaluación se deben estimular las actividades metacognitivas que autorregulen y faciliten el análisis de sus actitudes, la capacidad para planificar, valorar y resolver las dificultades de la tarea, así como la toma de conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje.

La evaluación ha de ser fruto de acuerdos Inter subjetivos (estudiantes y profesores), de manera que el conocimiento válido sea fruto de acuerdo dialógicos. En la perspectiva de la evaluación como empoderamiento donde el

profesor es un facilitador en la formación de habilidades de sus estudiantes para conducir sus propias evaluaciones.

De acuerdo con el ciclo del empowerment de Wilson en sus 7 estadios como resultado de éste plan de acción se lograron completar los 5 primeros estadios, y parcialmente el 6, quedando pendiente el 7.

### **Ciclo del empoderamiento en el aprendizaje**



El mapa conceptual es una estrategia cognitiva potente que cuando se utiliza en los tres momentos de la evaluación (Diagnóstico, formativa y final), el profesor y el estudiante pueden analizar y valorar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto es un procedimiento facilitador del aprendizaje significativo y funcional.

Se aplicó la metodología de Investigación –Acción y se reflexionó sobre el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una evaluación compartida.

Se pudieron aplicar técnicas evaluativas que favorecen la metacognición y el aprendizaje independiente.

Se pudo aplicar el aprendizaje cooperativo y participativo, tanto dentro como fuera del aula.

Se logró la sistematización del proceso de investigación a través de recoger datos por varias fuentes de información.

Se logró que los alumnos desarrollaran mayor motivación, disciplina y responsabilidad, así como un mayor juicio crítico en el proceso de aprendizaje.

Adquirí mayor facilidad para interactuar con los alumnos y enfrentar juntos la evaluación, de manera más relajada y motivadora.

Se establecieron mínimos motivadores externos (como la “nota”) sobre los alumnos para que participaran más por el interés de aprender que por el infaltable “aprobado”.

No se utilizaron amenazas, haciéndolos más responsables y comprometiéndolos ante el grupo.

Aplicar nuevos métodos de evaluación autorregulado en forma individual es bueno para el aprendizaje significativo, pero es muy difícil aplicarlo con grupos grandes pues lleva mucho tiempo.

Los alumnos nuestros no están acostumbrados a ser protagonistas de su aprendizaje. Por tanto si se les da libertad de aprender a su juicio y a su ritmo sin control externo (del profesor(a)), o por lo menos sin hacer el puente de tránsito a estos métodos más alternativos, ellos no tienen la suficiente voluntad para lograr su independencia en el aprendizaje.

Los alumnos etiquetados como “malos” son los que más se benefician de las técnicas evaluativas autorreguladas pues les resultan más motivadoras.

## **CAPITULO V. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.**

El error en el que muchos docentes caemos es que al encontrarnos con novedosas corrientes educativas, que proponen la libertad y motivación de los estudiantes, el ambiente agradable, tomar en cuenta sus conocimientos previos para ayudarles a construir su aprendizaje y que éste último sea realmente

significativo (con sentido y significado)..., nos entusiasmos con la idea del “cambio” sin realmente saber cómo hacerlo porque cometemos algunos errores como por ejemplo:

Desde los docentes, sin tomar en cuenta a los estudiantes,

- Pensamos que bastan los cambios metodológicos que introduzcamos en nuestros planes de clase y no tomamos en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes sino sus “esquemas de aprendizaje”.
- Como docentes nos dispones a aplicar las nuevas metodologías sin que nos hayamos apropiado de ellas. Es así que hacemos malas aplicaciones de las mismas, las que no producen todos los efectos esperados y por lo tanto nos desencantamos y tenemos la tendencia descalificar las estrategias y a cuestionarnos su verdadera utilidad.
- Estas desviaciones producen efectos como:
  - ^ Comparamos los niveles de disciplina y compromiso con el aprendizaje, mostraban nuestros alumnos en épocas anteriores (donde imperaba la metodología tradicional) y la valoramos más positivamente.
  - ^ Apreciamos más la calidad de aprendizaje que desarrollaban antes nuestros alumnos pensando que ahora los ayudamos a tener un pensamiento crítico, pero no los ayudamos a enfocar su aprendizaje.
  - ^ Emocionalmente ni los profesores, ni los alumnos estamos preparados para este nuevo tipo de relación interpersonal, por lo tanto no lo sabemos manejar, fundamentalmente con la práctica.

De todo lo anterior podemos deducir cada vez que el docente o la docente introduce innovaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo si es la primera vez; debe preparar su intervención como un plan de transición como un continuo.

Debemos evaluar inicialmente que tan preparados estamos (profesores, alumnos, sustitución para adoptar el nuevo modelo.

En el estudio que yo desarrollé mi diagnóstico no arroja esta situación.

Es importante que tengamos un esquema teórico de los cambios que queremos lograr, pero las estrategias a desarrollar para conseguir esos

cambios deben estar dados por los mismos implicados. Por lo tanto el diagnóstico debe ser un “diagnóstico de necesidades “de desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje con las técnicas basadas en las dinámicas de grupo.

Es decir que a través de una discusión o análisis grupal podremos saber a donde estamos y hacia donde queremos ir. Tomando en cuenta que este punto de partida es diferente en cada grupo con el que trabajemos y sin olvidar que nosotros los docentes siempre somos parte de cada “nuevo grupo” y ambas partes influimos en esta interacción.

Lo anterior resolvería el problema de la transición.

Ahora qué aspectos tenemos que tomar en cuenta:

- a) El profesor, los alumnos, la institución.
- b) Conocimientos contexto y emociones.

También involucramos en la toma de decisiones.

Llegar a estas conclusiones me ha sido posible por la asunción de un reto personal de mejorar mi calidad profesional pero contando ya con un compromiso moral de crecer como persona, ambas cosas no están separadas, sin embargo algunos docentes las separamos y ello constituye un fracaso para los nuevos modelos de educación pues la implicación del docente, en este proceso, no solo es profesional, sino también personal y cuando no tomamos en cuenta lo último fracasamos en nuestras expectativas de cambio.

Como decíamos anteriormente los docentes somos parte del cambio que queremos introducir, por lo tanto también entramos en el proceso de transición tanto como profesionales, como con nuestra personalidad. (lo que incluye nuestras emociones).

Como decía Paulo Freire:

“Me muevo como educador porque primero me muevo como persona” (1998;91).

¿Estamos los profesores Universitarios sensibilizados y preparados para ejercer con calidad nuestra función educativa? (González Maura V.)

No hay que forzar el proceso de cambio en nuestros alumnos ya que ellos no están acostumbrados a este sistema protagónico del discente y

tampoco se ha generalizado a todas las clases y todas las carreras. Hay que respetar la transición tanto del alumno como del profesor investigador.

Hay que motivar a los alumnos para la participación, pero no sólo con palabras o reflexiones, sino permitiendo que a través de dinámicas o estrategias de aprendizaje guiadas por el profesor el alumno descubra para sí lo que es capaz de hacer. Mejorar la autoestima de nuestros estudiantes es fundamental tanto para su crecimiento emocional como intelectual y es aquí donde ceder el protagonismo al alumno, más no la guía de trabajo en clase, surte extraordinarios y hasta asombrosos efectos porque al escuchar sus inquietudes y sugerencias en relación a una clase o tema podemos percibir cómo se están sintiendo y así podemos adoptar nuestro estilo de enseñanza a las necesidades psíquicas del alumno.

## BIBLIOGRAFIA

1. Angulo, F y Blanco, N. (1994), Teoría y Desarrollo del currículo. Málaga, Aljibe.  
Barcelona, España. Universitat de Barcelona.
2. Bausela Herrera. E. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653) Becaria de Investigación de la Universidad de León, España.
3. Blanco, N. (1975), Didáctica, Dossier de Trabajo, 2da. Maestría en Didáctica y formación del Profesorado. UNAN-León.
4. Bordas Alsina y otros. (2001). Estrategias de Evaluación de los aprendizajes, Revista Española de Pedagogía, Nº 218.
5. Cabrera Rodríguez, F. A. (2002). Módulo: Evaluación. Aprendizajes. Maestría en Didáctica y Diseño Curricular. U. Barcelona-UNAN-León.
6. Craig, G. (1992) Desarrollo Psicológico. Cuarta Edición. México. Prentice Hall.
7. Escaño J. Gil de la Serna M. (1992) Cuadernos de Educación, Cómo se aprende y cómo se enseña . Barcelona. Edit. Horsiri/ICE.
8. Escaño J. Gil del Serna M. (1992) Cuadernos de Educación, Cómo se aprende y cómo se enseña. Barcelona. Edit. Horsori/ICE.
9. Fernández Sierra. J. (1996) ¿Evaluación? No, gracias. Calificación. Cuadernos de Pedagogía, 243, 92-97. (España).
10. Ferrer. V y otros. (1995). La Formación Universitaria a debate.
11. Gil. P.D. (2000). Replanteamiento de la Educación, Segunda Maestría en Educación Superior en Salud, UNAN-León.
12. Gispert P., I. (1994). Modulo de Psicología de la Educación, II Master en Didactica y Formación del Profesorado. UNAN-León.
13. González Maura V. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653), Universidad de la Habana, Cuba.

14. Guerrero. O., P. (1998). Cuestiones Básicas sobre evaluación del aprendizaje. Jaén, España. (Taller sobre Evaluación del Aprendizaje. UNAN-León.)
15. Herdocia B., C. y otros. (2003). Taller Evaluación del aprendizaje. UNAN-León.
16. Lafourcade, P.D. (1974), Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires. Kapelusz.
17. Latorre Beltrán, A. (2003 Septiembre). La Investigación-Acción una metodología para innovar y mejorar la practica profesional. España: Universidad de Barcelona.
18. Latorre, A. (2003). La investigación-Acción, conocer y cambiar la práctica educativa. 1era Edición, Barcelona, España. ed. Graó.
19. Lucio. G. R. (2002). La Actividad Metacognitiva como desencadenante de Procesos autorreguladores en las concepciones y practicas del profesorado. Dirección de Postgrado. UCA, curso INDES-BID.
20. Medina S., E. (2003). Manual del Docente (Programa de Mejoramiento de la enseñanza), UNAN-León.
21. Medina Sandino. E y otros. (Mayo. 1998). Marco Referencial para la Reforma Curricular de la UNAN-León. Comisión de Reforma Curricular de la UNAN-León.
22. Pérez Cabaní. M.L. (1995). Los Mapas Conceptuales. Cuadernos de Pedagogía, 237,16-21. (España).
23. Pérez Serrano, M.G. (1990). Investigación-Acción, aplicaciones al campo social y educativo. Madrid – España. Dykinson.
24. Sequeira Calero, V. y Cruz Picón, A. Investigar es fácil.Manual de investigación. Unan-Managua.

# A N E X O S

## Modelo de cuestionario utilizado para el diagnóstico.

### CUESTIONARIO.

Estimado estudiante:

Con el objetivo de mejorar cada día la práctica Educativa y específicamente la clase de Psicología, le pido a usted colabore brindándonos información que nos ayude a conocerle mejor.

La información que usted nos brinde será anónima y de mucho valor para realizar ajustes curriculares.

Carrera que estudia \_\_\_\_\_ año académico \_\_\_\_\_

Turno \_\_\_\_\_ Modalidad \_\_\_\_\_

1. ¿Qué significa para mí la evaluación?

---

---

---

---

---

2. ¿Qué espero yo de una evaluación?

---

---

---

---

---

3. ¿Qué me produce seguridad en las evaluaciones?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué me produce temor en las evaluaciones?

---

---

---

---

---

5. ¿Qué condiciones tanto personales como de otra índole me hace sentir presionado(a) y tenso(a) en las evaluaciones?

---

---

---

---

---

6. ¿Qué es lo que no me gusta de las evaluaciones académicas?

---

---

---

---

---

7. ¿Qué es lo que me gusta de las evaluaciones?

---

---

---

---

---

Algunos textos originales extraídos  
Del Diario Reflexivo de la  
Profesora.



Diario de la Profesora 07-10-03.

Hoy tuve una conversación con mi colega docente, trabajadora Social y coincidimos en algunas ideas sobre la aplicación de nuevos métodos de evaluación:

- Aplicar nuevos métodos de evaluación es bueno para conseguir un aprendizaje significativo pero es muy difícil aplicarlo con grupos grandes pues lleva mucho tiempo.

- Los alumnos no están acostumbrados a ser protagonistas de su aprendizaje, por lo tanto si se les da libertad de aprender a su ritmo, y no hay control externo (más qe guía) no tienen la voluntad suficiente para hacerlo, incluso muchos buenos alumnos cuando se les deja "libres" disminuyen la calidad de sus trabajos y la entrega puntual de los mismos parece que funcionan mejor bajo presión externa. y a veces pareciera que los "malos alumnos" se motivarían más con estas técnicas nuevas.

**Algunos ejemplos del contenido de los**

Portafolios grupales.

# ACTITUD

Es un juicio de valor o evaluación que hacemos hacia un objeto dado, entendido por evaluación.

## ESCALAS

Solo tienen valor para el estudio de actitudes que se relacionen con los prejuicios raciales o étnicos.

Se deben a.

Bogardus

Likert.

Hurvichane

## ELEMENTOS

Cognitivo  
Percepción acerca del objeto actitudinal

Conductual  
Tendencia hacia el objeto.

Afectivo  
Sentimiento que despierta algún objeto.

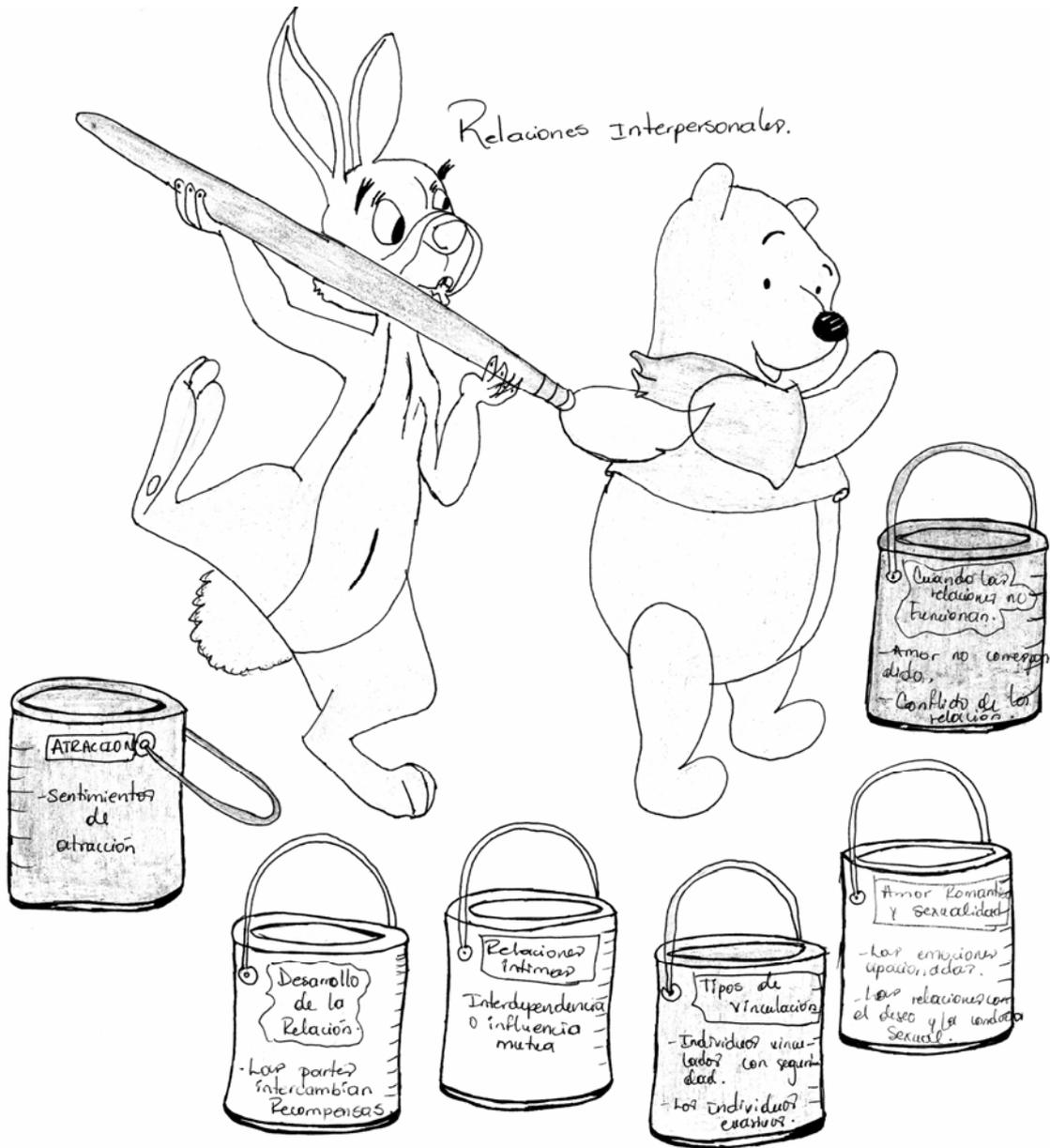
## CAMBIO DE LAS ACTITUDES

Existen 2 métodos.

Cambio de la identificación de un grupo.

Cambio de normas sociales de grupo.

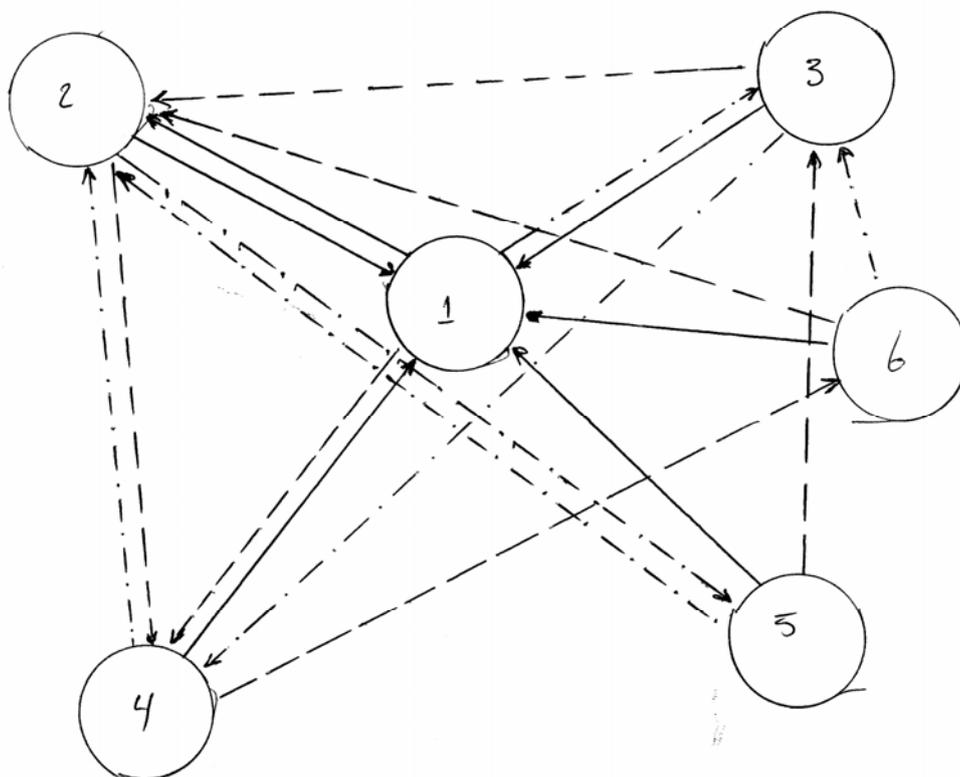
# Relaciones Interpersonales.



---

SOCIOGRAMA

FIGURA PREGUNTA Nº 1.



## EL CONFORMISMO



EJEMPLO: CUANDO UN GRUPO DISCUTE SOBRE UN TEMA  
"LAS DROGAS". TODOS ELLOS LLEGAN A TENER UN MISMO  
PUNTO DE VISTA, PERO HAY UNA PERSONA QUE NO ESTA  
CONFORME Y RECIBE EL REPROCHE DE LOS DEMAS.  
ESTA PERSONA NO LE QUEDA MAS QUE CONFORMARSE  
PARA QUE LOS DEMAS LO ASEPTEN DE NUEVO Y SE LOGRE  
LA INTEGRACION GRUPAL.

MAGALY TRUEDA ACOSTA.

## VALORACION PERSONAL DE MI APRENDIZAJE.

ERICK JOEL VELÁSQUEZ N° 45.

La asignatura de Psicología Social considero que me a brindado conocimientos muy significativos sobre actitudes grupales e individuales frente a situaciones concretas, lo que me hace comprender mejor la realidad y en base a esto he valorado que tan largo estamos del desarrollo nacional, he aprendido que es necesario y primordial la educación de una persona para que su actitud sea cada vez la más acertada respecto a una problemática social.

También he aprendido que el liderazgo sólo se logra cuando existe una coordinación entre las relaciones personales y relaciones intelectuales, aunque las más importantes son las personales, la popularidad, el respeto, la dedicación, que nos proporciona influencia y a la vez ésta nos proporciona experiencia.

Sé que tengo que mejorar mi manera de actuar, me refiero a ser un poco más sociable, pues siempre he sabido que sólo así se llega al éxito, porque no somos seres aislados, sé aprendí que tengo calidad intelectual, pero carezco de calidad humana; Esto lo confirmé con el sociograma.

¡Gracias por su colaboración y comprensión!



## RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO.

**Tabla 1.**

**Qué significa para mí la evaluación**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Acumulación de puntos	1	2,6	2,6	2,6
	Medición de conocimientos	10	25,6	25,6	28,2
	Valorar para mejorar	11	28,2	28,2	56,4
	Medir Aprendizaje	2	5,1	5,1	61,5
	Valorar esfuerzo vía nota	7	17,9	17,9	79,5
	Valorar características	1	2,6	2,6	82,1
	Autovaloración de capacidades	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 2**

**Qué espero yo de una evaluación**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Que refleje su propia capacidad	3	7,7	7,7	7,7
	Que muestre las dificultades personales	13	33,3	33,3	41,0
	Salir Bien	14	35,9	35,9	76,9
	Que sea accesible	7	17,9	17,9	94,9
	No contesta	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 3.****Qué me produce seguridad en las evaluaciones**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Haber estudiado suficiente	30	76,9	76,9	76,9
	Tener buena nota	5	12,8	12,8	89,7
	Que sea clara la evaluación	1	2,6	2,6	92,3
	Maestro justo	2	5,1	5,1	97,4
	No contestó	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 4.****Qué me produce temor en las evaluaciones**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Profesor Tubista	1	2,6	2,6	2,6
	Falta de estudio	19	48,7	48,7	51,3
	Injusticia del docente	8	20,5	20,5	71,8
	Evaluaciones en grupo	1	2,6	2,6	74,4
	Salir mal	8	20,5	20,5	94,9
	El tipo de evaluación	1	2,6	2,6	97,4
	Profesor nuevo	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 5.****Condiciones que me presionan en las evaluaciones**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tener un problema personal	9	23,1	23,1	23,1
	No contestó	7	17,9	17,9	41,0
	Las tareas acumulativas	1	2,6	2,6	43,6
	Las notas grupales	1	2,6	2,6	46,2
	Comentarios de compañeros	2	5,1	5,1	51,3
	Poco tiempo para las tareas	9	23,1	23,1	74,4
	La condición económica	3	7,7	7,7	82,1
	No tener la nota deseada	2	5,1	5,1	87,2
	Perder la beca	1	2,6	2,6	89,7
	Que otro profesor nos cuide	1	2,6	2,6	92,3
	Estar nerviosa	2	5,1	5,1	97,4
	Dejar la clase	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 6.****Qué es lo que no me gusta de las evaluaciones académicas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Que no reflejan el conocimiento del alumno	5	12,8	12,8	12,8
	Que revisa mi avance	5	12,8	12,8	25,6
	Que se utilicen para demostrar superioridad	1	2,6	2,6	28,2
	Salir mal	5	12,8	12,8	41,0
	No contesta	2	5,1	5,1	46,2
	Hacer examen en lunes	1	2,6	2,6	48,7
	La forma de algunos profesores	5	12,8	12,8	61,5
	Los exámenes finales	1	2,6	2,6	64,1
	Los trabajos de grupo	5	12,8	12,8	76,9
	Los complete(algún tipo de examen)	6	15,4	15,4	92,3
	Muchos trabajos	1	2,6	2,6	94,9
	Los nervios	1	2,6	2,6	97,4
	Poco acumulado	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

**Tabla 7.****Qué es lo que me gusta de las evaluaciones académicas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No constestó	2	5,1	5,1	5,1
	Que representan un triunfo académico	2	5,1	5,1	10,3
	Cierto tipo de exámenes	11	28,2	28,2	38,5
	Salir bien	4	10,3	10,3	48,7
	No le gustan	5	12,8	12,8	61,5
	Que se tomen en cuenta opinion de alumnos	1	2,6	2,6	64,1
	Que socializamos	1	2,6	2,6	66,7
	Aumentan la confianza en mi mismo	11	28,2	28,2	94,9
	Son estímulo para seguir adelante	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	