



SED  
252CS



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

**SERIE**  
Cuadernos de Evaluación

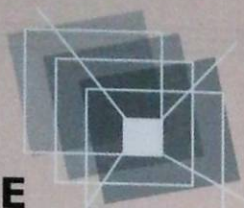
# Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Ciencias Sociales

Elementos para el Debate



Bogotá: una Gran Escuela

*Bogotá* sin indiferencia



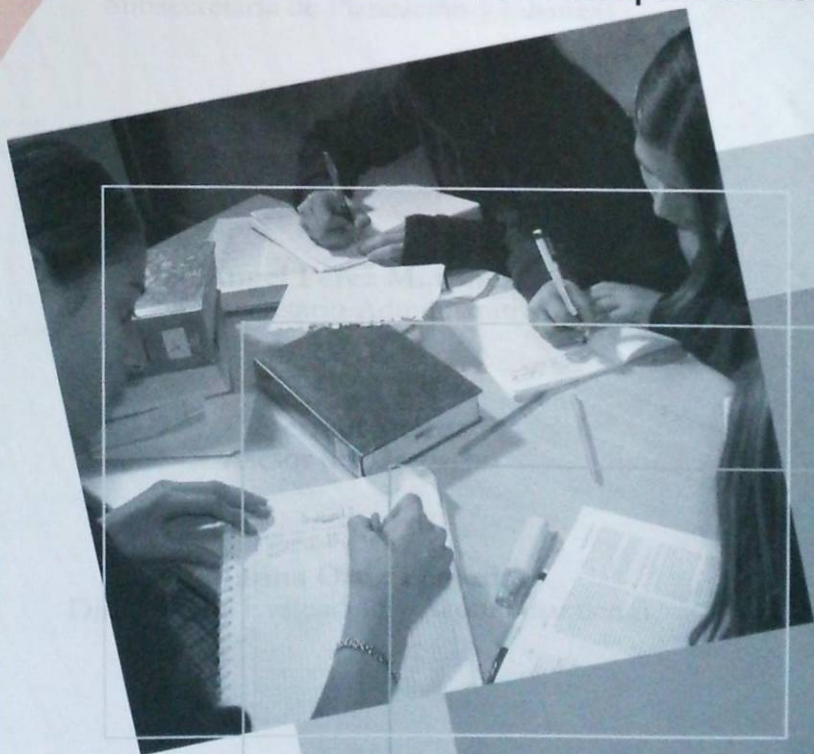
**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

Las evaluaciones  
**externas y la evaluación  
de aula en Ciencias Sociales**

**Elementos para el Debate**





**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

**Luis Eduardo Garzón**  
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

**Abel Rodríguez Céspedes**  
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

**Liliana Malambo Martínez**  
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

**Francisco Cajiao Restrepo**  
Subsecretario Académico

**Ángel Pérez Martínez**  
Subsecretario Administrativo

**Hernán Suárez**  
Asesor del Despacho

**Marina Ortiz Legarda**  
Directora de Evaluación y Acompañamiento

## Equipos de Trabajo



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

### Subsecretario Académico

Francisco Cajiao Restrepo

### Directora de Evaluación y Acompañamiento

Marina Ortiz Legarda

### Subdirectora de Evaluación y Análisis

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

### Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis

Edilberto Novoa Camargo

Henry Figueredo Olarte

Janeth Escobar Castillo

Sandra Sorza González

### Coordinación editorial

Henry Figueredo Olarte

### Fotografías

Archivo digital, Secretaría de Educación Distrital

### Corrección de estilo

L. Mercedes Rengifo B

### Diagramación e impresión

Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8312-25-5

### Distribución gratuita

Derechos reservados



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Instituto  
Investigación Educativa  
y Desarrollo Pedagógico

### Directora

Cecilia Rincón Berdugo

### Asesores del IDEP

Raúl Barrantes Clavijo

Rafael Pabón García

### Equipo de investigación

Univeridad Francisco José de Caldas

Jairo Hernando Gómez Esteban

Piedad Ramírez Pardo

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia  
PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142

[www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co) • [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)

e-mail: [gcarrasco@sedbogota.edu.co](mailto:gcarrasco@sedbogota.edu.co) • [hfigueredo@sedbogota.edu.co](mailto:hfigueredo@sedbogota.edu.co) • [enovoa@sedbogota.edu.co](mailto:enovoa@sedbogota.edu.co).

Bogotá, D.C. mayo de 2007

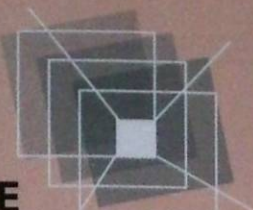
## Profesoras y profesores que participaron en los encuentros del área de Ciencias Sociales

Nombre <sup>®</sup>	Colegio
Alba Lucía Atara Gil	I.E.D. Los Pinos
Ana María Octavo Aguirre	I.E.D. Ricaurte
Ana Rosa Rosero Moreno	I.E.D. Juan Lozano y Lozano
Ángela Prieto Acuña	I.E.D. Antonio Baraya
Beatriz Gómez Barón	I.E.D. Laureano Gómez
Carlos Alberto Castro Valencia	I.E.D. Los Pinos
Carlos Míguez Guarnizo	I.E.D. Villemar El Carmen
Dora Yolanda Bustos	I.E.D. Sierra Morena
Efrain Gutiérrez Zambrano	Nuestra Señora del Rosario Bogotá
Elsa Omaira Torres Torres	I.E.D. Ismael Perdomo
Erwin Chacón Ardila	Nuestra Señora del Rosario Bogotá
Fabio Márquez Bautista	I.E.D. El Rodeo
Fanny Bello Romero	I.E.D. El Rodeo
Fanny Navarrete	I.E.D. Gustavo Morales
Jaime Alberto Rodríguez	I.E.D. Arborizadora Alta
Jairo E. Vega González	I.E.D. Arborizadora Alta
Jairo Escobar	I.E.D. El Porvenir
Jannete Vergara Nieto	I.E.D. Arborizadora Alta
Jenny Suárez Yepes	I.E.D. José María Córdoba
Juan de La Cruz Jiménez H.	I.E.D. Nuevo Kennedy
Lady Cristina Moreno Caro	I.E.D. Colsubsidio Torquigua
Laura Leticia Herrera Granados	Col Nal Nidya Quintero De Turbay
Lorena Romero Fajardo	I.E.D. Los Pinos
Luz Alba Hernández Morales	Sans Façon
Luz Jannett Rueda Santos	I.E.D. Piloto
Luz Mery Rico Piñeros	I.E.D. Estanislao Zuleta
María Isabel Rojas Díaz	I.E.D. Manuelita Sáenz
María Teresa Bustos Cifuentes	I.E.D. Arborizadora Alta
Martha Elena Ovalle Bernal	Inem Francisco de Paula Santander
Nubia Stella Díaz Rodríguez	I.E.D. Las Américas
Orfa Cifuentes Ramírez	I.e.d, Francisco Antonio Zea Usme
Patricia Bermúdez González	I.E.D. Marruecos y Molinos
Rosa Nidia Alfonso Sánchez	I.E.D. Pablo de Tarso
Teresa Correa de Valbuena	I.E.D. Alberto Lleras Camargo
William Molano Sánchez	I.E.D. Fabio Lozano Simonelli

## Tabla de contenido

<b>Presentación</b>		11
<b>Introducción</b>		15
<b>1. Prácticas evaluativas y evaluación</b>		<b>19</b>
<b>2. La evaluación en el área de Ciencias Sociales</b>		<b>23</b>
<b>3. Evaluación del conocimiento social en las pruebas Comprender</b>		<b>29</b>
3.1	Evaluación de la comprensión del mundo social	31
3.1.1.	¿Qué evalúa este tipo de prueba?	32
3.2	Evaluación de la construcción del conocimiento social	33
3.2.1.	¿Qué evalúa este tipo de prueba?	34
<b>4. Talleres sobre evaluación</b>		<b>37</b>
<b>5. Análisis de las concepciones de los maestros sobre la evaluación</b>		<b>41</b>
5.1	El significado de la evaluación para los maestros y maestras	43
5.1.1.	La evaluación como apreciación de resultados	43
5.1.2.	La evaluación como estimación y medición	44
5.1.3.	La evaluación como interpretación y comprensión	45
5.2	Las estrategias de evaluación utilizadas por los maestros y las maestras	45

5.3	La importancia de la evaluación	46
5.4	¿Qué tienen en cuenta los maestros y maestras para evaluar?	46
5.5	La intencionalidad de la evaluación	47
5.6	La periodicidad y los momentos de la evaluación	48
5.7	El papel de las calificaciones	49
<b>6.</b>	<b>Estrategias evaluativas elaboradas por los maestros en los talleres</b>	<b>51</b>
6.1	El Pensamiento narrativo	53
6.1.1.	Ejercicios sobre narrativas	56
	Juan, una cifra más	56
	Don Eufasio Quintero	57
	El reino perdido de Alana	57
	La historia de Sangre Negra	58
	El niño de las canteras	59
	Don Antonio Villavicencio	59
	El conservador del monte	59
6.2	La imaginación histórica	60
6.2.1.	Ejercicios sobre imaginación histórica	64
<b>7.</b>	<b>Orientaciones generales para una concepción de evaluación</b>	<b>67</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>81</b>



**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# Presentación



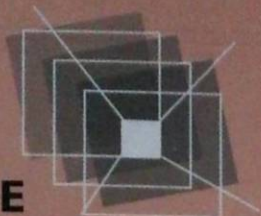
## Introducción

La Secretaría de Educación Distrital continúa con su tarea de configurar el Sistema Integral de Evaluación. Gracias a un convenio suscrito entre la Secretaría y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico *IDEP*, ha sido posible poner en marcha el Laboratorio de Evaluación de Bogotá, que tiene como uno de sus propósitos el de generar espacios de discusión teórica, técnica y política en torno a la problemática de la evaluación, proponiendo que ella sea asumida desde una perspectiva investigativa.

Los documentos que estamos entregando a la comunidad educativa son los primeros frutos del trabajo desarrollado en el marco de este Laboratorio de Evaluación. Ellos recogen las discusiones promovidas por la Secretaría de Educación y el *IDEP* y desarrolladas por miembros de cuatro grupos de investigación de reconocidas universidades del país.

Durante varias sesiones maestros y expertos compartieron espacios pedagógicos en los que se adelantaron análisis y debates en torno a aspectos como las prácticas educativas y evaluativas, las relaciones de las evaluaciones externas con el currículo y las evaluaciones de aula y las pruebas *Comprender*, sus resultados y su uso pedagógico, entre otros.

La serie Cuadernos de Evaluación publica el resultado del esfuerzo realizado por los equipos de investigación y los docentes de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas, con el propósito de aportar elementos para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y evaluación, para establecer relaciones entre las evaluaciones externas (pruebas *Comprender*, pruebas *Saber*) y las evaluaciones de aula, y también para potenciar el quehacer de los profesores y profesoras en el salón de clase y dar pasos decididos hacia la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.



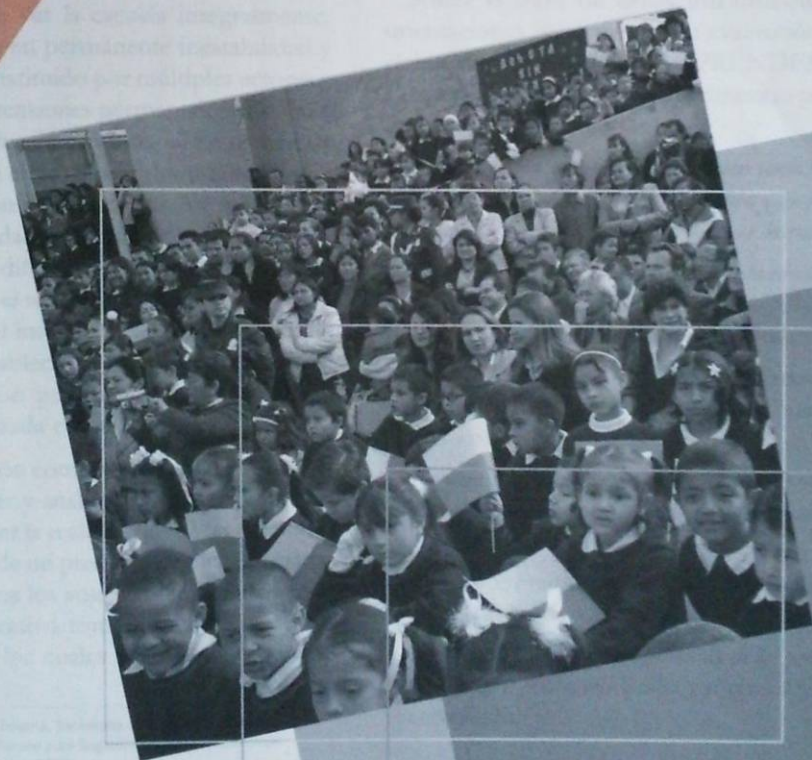
# SERIE

## Cuadernos de Evaluación



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

# Introducción



La Secretaría de Educación del Distrito en su documento sobre Lineamientos de Educación para Bogotá<sup>1</sup>, asume como principios fundamentales la evaluación integral y la evaluación como comprensión. La evaluación integral se entiende como la posibilidad de ver la escuela integralmente, como espacio en permanente inestabilidad y movilidad constituido por múltiples actores y resultante de tensiones permanentes. De igual forma, la evaluación es integral en la medida en que abarca el proceso en su totalidad, con una evaluación de resultados. Así mismo, integra las miradas de los múltiples actores y de esa forma los diferentes niveles de evaluación: el macro con el micro, el distrital con el local, el local con el institucional. De esta manera, el sistema establece los mecanismos para que la información pueda ser reinterpretada y recontextualizada en otros niveles.

La evaluación como comprensión se interesa por recoger y analizar información con el fin de entender la realidad que está generando el desarrollo de un proceso. La idea es evaluar para lograr que los sujetos involucrados en el proceso educativo tomen conciencia de los procesos en los cuales están implicados. Se

asume la evaluación como un acto reflexivo que permite tomar conciencia de las formas de comprender lo que se actúa y de generar nuevas comprensiones, metas e intencionalidades.

Sobre la base de estos lineamientos y orientaciones generales sobre evaluación, se elaboraron las pruebas COMPRENDER de Ciencias Sociales, que se estructuraron a partir de los siguientes criterios:

*Criterio 1: Percepción de la educación como hecho social, cultural y político amplio y complejo, y, en consecuencia, no circunscrita exclusivamente en lo escolar.*

*Criterio 2: Promover la cualificación de la educación, mediante la producción de conocimiento y la función de autorregulación en las comunidades académicas.*

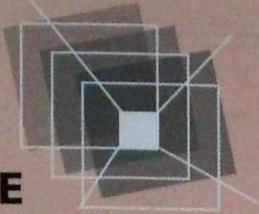
*Criterio 3: Promover la investigación, la innovación y la experimentación como estrategias para cualificar la educación.*

*Criterio 4: Promover la evaluación comprensiva y crítica, soportada en el diálogo de dos miradas la propia y la externa.*

*Criterio 5: Producir información útil y confiable y divulgarla de forma responsable.*

*Criterio 6: Cualificar la evaluación de los procesos pedagógicos, el desempeño escolar y el aprendizaje de los estudiantes.*

<sup>1</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. Lineamientos de evaluación para Bogotá. Serie Lineamientos de política. Bogotá, octubre 2005.

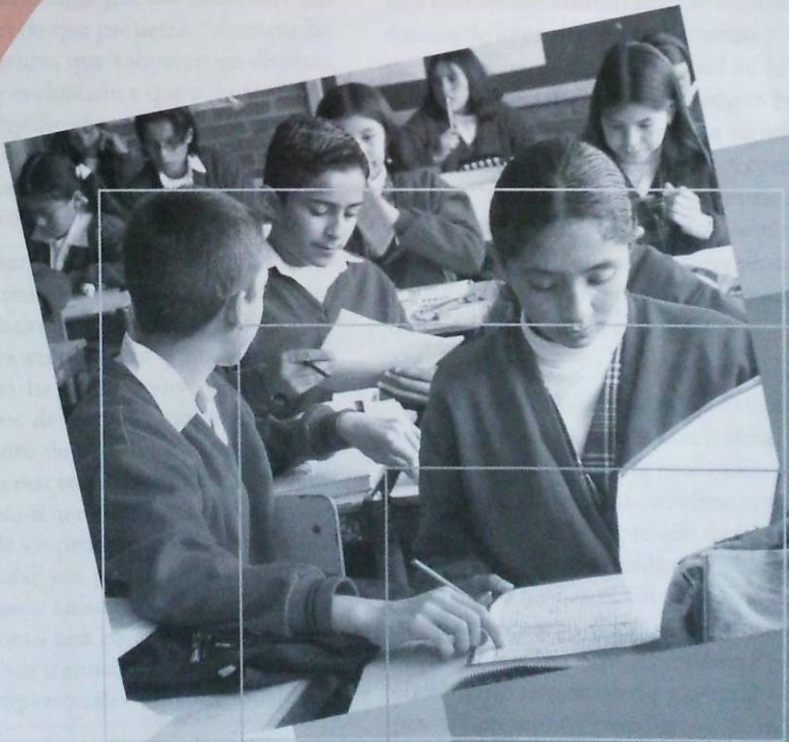


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# I. Prácticas evaluativas y evaluación



El concepto de evaluación es uno de los más polémicos e inasibles que tienen las ciencias humanas y administrativas. Una definición explícita sobre ella se ve escamoteada por los diferentes autores en virtud de que prefieren “destacar las diferentes posturas que subyacen en diversas propuestas de evaluación y que solo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y teorías evaluativas han surgido para concretar las exigencias de control individual y social”.<sup>2</sup>

Desde su introducción en la administración de empresas enmarcada en un contexto positivista-funcionalista, hasta sus modernas connotaciones culturalistas y humanistas, la evaluación no ha podido sustraerse de los pesados fardos de la medición, el examen y el cumplimiento de objetivos. Lo cual puede llevar a pensar dos cosas: la primera, que siempre deberá que tener en cuenta la dimensión cuantitativa de los procesos, o la segunda, que debe reformular sus presupuestos ontológicos, evolutivos y epistemológicos con miras a asumirse como una co-construcción social que necesita ser legitimada y concertada por acuerdos interpersonales e institucionales.

La evaluación también se enmarca en un contexto histórico y social, en una historia institucional, en un entramado cultural a partir del cual los docentes, padres, alumnos, y directivos han construido colectivamente significados y formas de interpretación del mundo. Por estas razones, para comprenderla no se le puede desligar de una dimensión axiológica en tanto no se intercambian únicamente significados, sino que así mismo se contrastan y comparten valores, pues su objetivo no se restringe a las conductas manifiestas ni a los resultados a corto plazo, sino que los efectos secundarios y a largo plazo, son tanto o más significativos que los inmediatos o planificados.

Si se asume que los diferentes modelos y teorías evaluativas para su investigación se agrupan en dos grandes tendencias, la evaluación instrumental y la evaluación cultural, se entiende de igual manera que son las dos grandes formas de expresión de las prácticas evaluativas más empleadas en la labor cotidiana de los maestros. En efecto, no se puede decir que existan docentes exclusivamente “culturalistas” o “instrumentalistas” sino por el contrario lo más obvio y natural es que se practiquen ambos paradigmas de diferentes maneras y con diversas significaciones. Lo

<sup>2</sup> Díaz Barriga, A. *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. UNAM. Perfiles Educativos, No. 37.

anterior es válido también para otras clasificaciones de la evaluación como las de Stufflebeam y Webster entre pseudo evaluación, cuasievaluación y evaluación verdadera;<sup>3</sup> de la Cook y Reichhardt entre evaluación cualitativa y cuantitativa,<sup>4</sup> y la de House de acuerdo con la orientación social y las bases epistemológicas de los modelos.<sup>5</sup>

La evaluación como práctica es una actividad “que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar, y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Estudiar la

evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica”.<sup>6</sup>

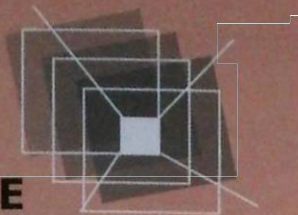
En otras palabras, se puede concluir que en las evaluaciones no existe una adscripción a una teoría o modelo evaluativo particular, no sólo porque el maestro no los maneja en su totalidad, sino porque en la práctica tiende a tomar los que considera son los aportes de los enfoques teóricos. Este sincretismo teórico y metodológico al que el profesor se ve abocado en sus valoraciones lleva a adoptar una actitud flexible desde lo metodológico y una posición abierta desde lo conceptual en cuanto a teorías y modelos se refiere. La variedad de métodos utilizados (un poco por las modificaciones introducidas por los Decretos 1860/94 y el 230/2002) y la necesidad de explotar un sistema conceptual lo suficientemente potente que proporcione unas categorías adecuadas de análisis de las prácticas evaluativas, conduce a plantear estos referentes teóricos “mixtos”, que realmente reflejen la trama de significaciones en que la evaluación como acción cultural es entretrejida por todos los actores del proceso educativo.

<sup>3</sup> Cook, T.D. y Reichhardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos*. Madrid, Morata, 1995

<sup>4</sup> Stufflebeam, D. y Webster W. “Análisis de tres tipos de estudios usados para evaluar estudios educativos”. 1982. Material mimeografiado.

<sup>5</sup> House, E. *Una taxonomía de los principales modelos de evaluación*.

<sup>6</sup> Gimeno S. J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993, p. 334.

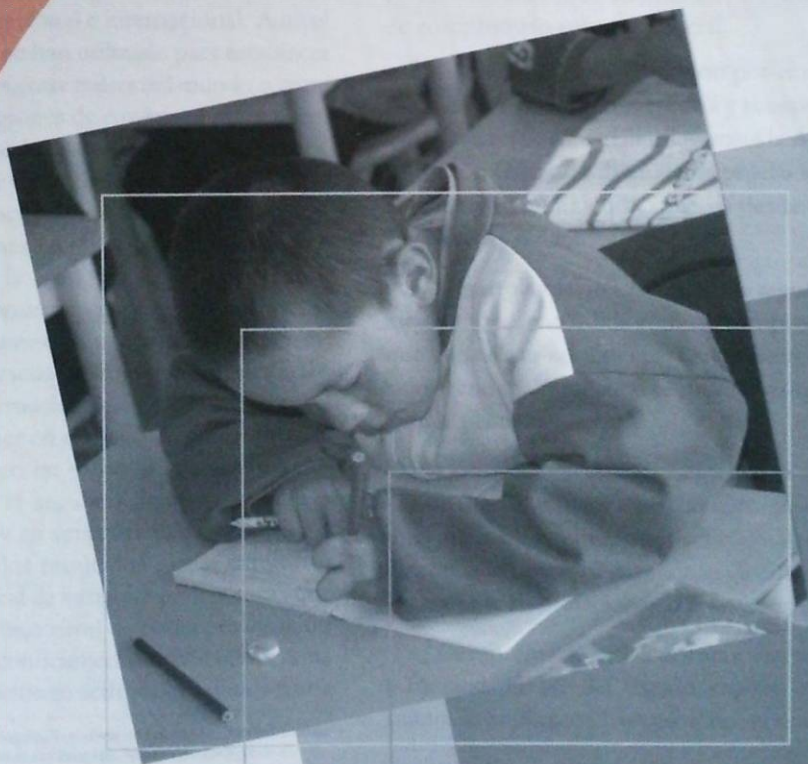


**SERIE**  
Cuadernos de Evaluación



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

## 2. La evaluación en el área de Ciencias Sociales



La revisión de antecedentes<sup>7</sup> en el campo de la evaluación para el área de Ciencias Sociales, señala que hace varias décadas se vienen diseñando pruebas en el ámbito nacional e internacional. A nivel internacional, se han utilizado para establecer comparaciones entre países del mundo o entre las diversas regiones de América Latina, especialmente en las áreas de Comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias (Timss). En el campo de Ciencias Sociales, Colombia participó, junto con 28 países en el Estudio Internacional de Cívica de la IEA, en 1999, orientado a evaluar conocimientos y compromisos cívicos de los estudiantes en relación con tres ejes: democracia y ciudadanía, identidad nacional y relaciones internacionales. Colombia ocupó el penúltimo lugar en el grado de conocimiento social y político en torno al funcionamiento del Estado y el segundo lugar en el interés en la política y en actitudes democráticas. La diferencia en los resultados puede explicarse por la influencia de variables pedagógicas que indicaron un bajo nivel de conceptualización en el área de conocimiento político, mientras que los resultados en actitudes evidencian una

mayor comprensión de la situación del país y el desplazamiento hacia otras formas de expresión de lo político y se manifiestan en comportamientos de solidaridad, altruismo y de compromiso cultural y social.

De otro lado, la preocupación por el desarrollo de los valores en la escuela y sus aportes a la convivencia ciudadana, llevaron a la Administración Distrital a diseñar una prueba sobre el tema que viene siendo aplicada desde 1999 y evalúa los siguientes aspectos:<sup>8</sup>

- a) Desarrollo del juicio moral o la argumentación moral, entendida como la competencia que tiene el ser humano para tomar una decisión y emitir un juicio ante un dilema que la vida le plantea.
- b) Construcción de representaciones sobre ciudadanía, se relaciona con las concepciones, imaginarios y orientaciones actitudinales que disponen a la persona para actuar de una u otra forma ante las situaciones o fenómenos.
- c) Comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado, explora el dominio de conceptos básicos sobre el sentido,

<sup>7</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. *Evaluar para mejorar la calidad de la educación*. Alfaomega. Diciembre de 2001.

<sup>8</sup> *Ibid.* Pág. 21-22

organización y funcionamiento de Estado colombiano.

Algunos de los aspectos que han sido controvertidos en la prueba de competencias ciudadanas -tanto desde el punto de vista educativo como de la construcción ciudadana-, son, por un lado, la posibilidad de que los niveles de razonamiento moral se identifiquen con competencias ciudadanas; y por otro lado, que no se explicita desde cuál perspectiva teórica y política se está entendiendo la ciudadanía. En efecto, hablar de competencias de razonamiento moral “para explicar los fenómenos y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas que enfrentan” puede entenderse, en la práctica pedagógica como competencia ciudadana. Esta interpretación (que es la que paulatinamente se ha asumido en el medio escolar colombiano) lleva a creer que un sujeto por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral así mismo se va a desempeñar en sus prácticas de convivencia ciudadana. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el razonamiento es abstracto y formal, y la competencia implica contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación.

El problema de conceptualizar la sensibilidad ciudadana en términos intelectualistas y puramente racionales no solo la despoja de su naturaleza afectivo - motivacional sino que, como diría Rorty, le reduce la “creciente capacidad de reaccionar a las demandas de una mayor número de personas... y de sentirse afectado ante las necesidades de los otros miembros de su esfera de relaciones”. Este proceso de ampliación de los espacios públicos de la ciudadanía, como compromiso

con el otro, pero también como indignación, conflicto y denuncia, conlleva necesariamente un modelo diferente de desarrollo moral, y por supuesto, de competencia ciudadana.

En Colombia se emplean diferentes tipos de pruebas; el ICFES, por ejemplo, las aplica para evaluar el tránsito de los estudiantes a la educación superior, sobre un modelo diseñado para evaluar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. De igual manera, desde 1991 viene trabajando en la aplicación de las pruebas SABER para la evaluación de la educación básica. En los dos casos, con el propósito de obtener información sobre la educación en el país que permita tomar de decisiones en el sector educativo y reorientar políticas. Entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. A partir de 2005 se incluyó el área de Ciencias sociales que evalúa las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en tres componentes: el poder, la economía y las organizaciones; tiempo y culturas; espacio, territorio y ambiente. Los resultados<sup>9</sup> para el área señalan que los estudiantes reconocen los problemas sociales de la vida cotidiana en un nivel básico y tienen algunas dificultades para proponer estrategias de solución a las dificultades. Los resultados son los siguientes:

El promedio nacional en Ciencias Sociales para el grado en 5º es el más bajo de las cuatro áreas básicas evaluadas. El promedio para el grado 9º es similar al de Ciencias Naturales e inferior al promedio de Matemáticas y Lenguaje.

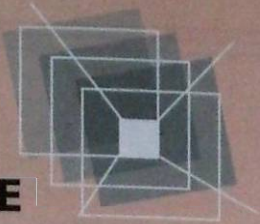
En 9º grado el área de Ciencias Sociales alcanza un mayor promedio que el obtenido en el grado 5º.

<sup>9</sup> Publicado en [www.mineducacion.gov.co/cvni/1665/article-98882.html](http://www.mineducacion.gov.co/cvni/1665/article-98882.html).

En grado 5° el promedio nacional fue de 50,30, mientras que en 9° grado fue de 59,41. El 59% de las entidades territoriales está por debajo del promedio nacional. Sobresalen por sus altos promedios las entidades territoriales de Santander, Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Duitama, Sogamoso, Tunja, Risaralda, Dosquebradas, Pereira, Manizales, Envigado y Bogotá. En 9° los resultados son mejores que en 5°. El 53% de las entidades territoriales se encuentra por debajo del promedio nacional. Se destacan Duitama, Tunja, Sogamoso y las entidades territoriales de Santander excepto Barrancabermeja. Sorprende Guainía.

Las entidades territoriales cuyos promedios, tanto en 5° como en 9°, están entre los quince primeros resultados son: Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Duitama, Santander, Envigado, Sogamoso, Manizales, Tunja y Bogotá. Llama la atención el contraste de resultados altos en 5° de Dos Quebradas, Pereira y Risaralda y de resultados medios en 9° de estas mismas entidades.

En general, están por debajo del promedio nacional en 5° y 9° las Entidades Territoriales de la Costa Atlántica, con excepción de Montería en el grado 9°.

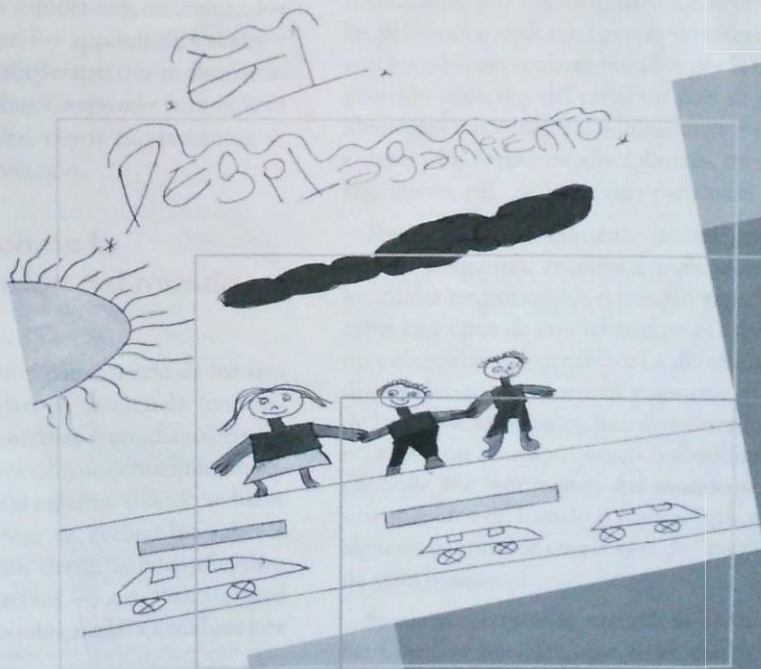


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

### 3. Evaluación del conocimiento social en las pruebas Comprender



**E**l proyecto *Currículo y Evaluación* puesto en marcha por la Secretaría de Educación a comienzos del año 2005, se inscribe en el debate educativo generado por la necesidad de enriquecer la evaluación para dar cuenta de las transformaciones que se producen en los estudiantes, los resultados de la acción escolar, los aprendizajes reales y los deseables. En esta perspectiva se diseñaron dos tipos de pruebas *Comprender* para el área de Ciencias Sociales, cuyos fundamentos se presentan a continuación.

### 3.1 Evaluación de la comprensión del mundo social<sup>10</sup>

La yuxtaposición y coexistencia de los tres saberes que circulan en la escuela (conocimiento científico, escolar y cotidiano) en los procesos de construcción de conocimiento social se complejizan al máximo cuando se habla de evaluación. Pensar en evaluar los saberes escolares solamente desde la cuantificación de respuestas correctas —o sea, “las pruebas de sabe mucho, poquito, nada”—, conduce por

lo general a una contradicción, especialmente si se parte de una perspectiva constructivista que tenga en cuenta las ideas previas del estudiante, y más cuando nos preguntamos ¿cómo deslindar los saberes de sentido común, del conocimiento social espontáneo, legitimado socialmente por los imaginarios colectivos y las prácticas sociales del grupo de referencia, con los saberes escolares filtrados por la transposición didáctica del profesor con su carga ideológica y axiológica, los lineamientos curriculares y los formatos -disciplinares, morales, cognitivos, etc.- de los textos escolares?

Evaluar el conocimiento social implica diseñar preguntas, criterios e indicadores en los cuales tengan cabida o puedan expresarse estos tres tipos de conocimiento: el espontáneo, el escolar y el científico. La diversidad de disciplinas que conforman y aportan al área de las Ciencias Sociales, han demostrado que no existe un concepto único o absoluto que explique los fenómenos del mundo social, una sola idea de Estado o nación (que ahora algunos confunden con la idea de “patria”) o de convivencia.

Se asume, contra la naturaleza misma de las Ciencias Sociales, que debe existir una actitud predominante y homogénea hacia las

<sup>10</sup> Propuesta elaborada por Gómez E. Jairo H., y Ramírez P. Piedad. Profesores de la Universidad Distrital FJ.C.

instituciones sociales y políticas, las relaciones de convivencia, los derechos humanos y la construcción ciudadana, la historia y la economía, so pena de ser calificado o ubicado en un bajo puntaje. En algunas pruebas diseñadas para esta área, el universo de presuposiciones, imaginarios y significados particulares en que se mueve el sujeto no existe, ni tampoco el contexto.

Considerar la complejidad del mundo social en la evaluación implica dejar de lado la idea de que existen respuestas correctas, por cuanto las formas de explicación de ese mundo son diversas y pluriparadigmáticas, y provienen de los aportes de diferentes disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales, pero también de los saberes culturales circulantes, medios de comunicación, grupos sociales, etc. También es fundamental analizar procesos cognitivos, tales como temporalidad y cambio, centración y descentración histórica, relaciones espaciales, etc.

Estas características están marcadas por los intentos de representar y comprender simbólicamente una realidad que, sin embargo, nunca puede ser totalmente comprendida. En lugar de eso, es posible tener formas de acceso indirecto, mediatizado y parcial a unas “realidades” siempre cambiantes, que se enriquecen o empobrecen con las representaciones que se haga de ellas. De acuerdo a la forma de asumir e interpretar cada una de estas características, la orientación fundamental hacia el significado y la construcción colectiva de conocimiento permitirán una comprensión más elaborada de la sociedad en la escuela. Las implicaciones de la especificidad, de los mecanismos y el procesamiento de información del conocimiento social en evaluación se presentan al menos en tres aspectos:

1. **El formato de la prueba.** Si el conocimiento social es más de carácter simbólico

(iconográfico, narrativo, hermenéutico) que lógico-conceptual (formal, paradigmático, estructural), es natural que una prueba para este tipo de conocimiento sea diseñada acorde con sus características cognitivas.

2. **El carácter pluriparadigmático, contextual y consensuado del conocimiento social y las Ciencias Sociales.** No pueden existir respuestas verdaderas o falsas, correctas o incorrectas (sobre todo en sentido político), justas o injustas, morales o inmorales. Se deben asumir las gradaciones que van desde el sentido común hasta la interpretación interdisciplinaria como parte de un mismo proceso recurrente y cíclico, cuyas manifestaciones dependen más de un conjunto de factores asociados que van desde la influencia del contexto, pasando por el saber pedagógico de los docentes, el manejo de los lineamientos curriculares y los textos escolares, hasta el capital sociocultural de los estudiantes (redes de apoyo, estructura familiar, vínculos societales, etc.).
3. **La selección de los contenidos de la prueba.** Así como los procesos de reorganización y rejerarquización de los contenidos de los campos de representación social y la resignificación de los imaginarios y las prácticas sociales se manifiestan a través de un proceso discontinuo y dialéctico, de igual forma se requiere que los contenidos a evaluar presenten esa dinámica y discontinuidad, sin caer en el estatismo y descontextualización de la pregunta con una respuesta única y verdadera.

### 3.1.1. ¿Qué evalúa este tipo de prueba?

La prueba se propone evaluar *El Conocimiento Social* que han construido los niños de

Tabla 3.1. Tipos de preguntas de la prueba de la comprensión del mundo social

Preguntas que exploran diferentes aspectos relacionados con lo social	Preguntas sobre situaciones hipotéticas	Narraciones
Aspectos de las Ciencias Sociales: democracia, ciudadanía, problemáticas sociales, eventos históricos, aspectos del medio social y cultural, etc.	Describe situaciones imaginarias en las cuales cambian las condiciones de los eventos históricos o sociales para que el estudiante analice cuidadosamente la información y proponga alternativas posibles con base en sus conocimientos.	A partir de la elaboración de un relato se formulan preguntas que exploran diferentes aspectos del conocimiento social en relación con los personajes, acciones, situaciones o el contexto en el cual ocurren los sucesos.

grado 5° y 9°, a partir de la exploración de tres grandes dimensiones: pensamiento social, constitución de sujetos sociales y formación ético-política. Se orienta fundamentalmente a evaluar los procesos de comprensión del mundo social, a través de los cuales los alumnos atribuyen sentido y significado a los fenómenos y eventos de la realidad social, así como algunos procesos que pueden ser resultado del aprendizaje escolar (conocimientos del área de Ciencias Sociales, centración y/o descentración histórica, comprensión empática, formas de explicación para eventos y problemáticas de la realidad social -causas y consecuencias- y la capacidad de reconocer grupos sociales, deberes, derechos, lugares, etc. entre otros). Los tipos de preguntas elaborados para la prueba se aprecian en la tabla 3.1.

La prueba quedó conformada por 32 preguntas para quinto y 34 para noveno. Las instrucciones señalaban que todas las opciones de respuesta correspondían a ideas que se pueden tener sobre el mundo social, por tanto, todas las respuestas eran válidas pero solamente era posible elegir una por pregunta.

<sup>11</sup> Propuesta elaborada por la Sociedad Colombiana de Pedagogía. Barrantes Raúl, Barrantes Esteban, Achury Tayron, Saldarriaga Oscar, Cediel Sandra.

<sup>12</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de educación, Pruebas Comprender de Ciencias Sociales. Evaluación de la comprensión y el aprendizaje. Guía de Orientación para los profesores. Bogotá, septiembre del 2006, pág. 19.

### 3.2 Evaluación de la construcción del conocimiento social<sup>11</sup>

Esta propuesta de evaluación buscaba indagar el saber sobre lo social que circula en los estudiantes, apoyándose en un modelo semántico para su análisis:

*Para ello se describen los modos como se juntan en el uso ciertos elementos de significación, y las lógicas y los funcionamientos que esas combinatorias hacen posibles, con lo cual estaríamos sacando a luz algunas de las tensiones constitutivas de los saberes, las políticas y las prácticas contemporáneas; tensiones estructurales que son propias de un campo específico de saber donde coexisten y se relacionan tanto los saberes académicos como los saberes pedagógicos y las estrategias políticas.<sup>12</sup>*

La pregunta ¿con qué conceptos y saberes se “llenan de significado” los diversos términos y teorías que circulan en la escuela? la aplican a los saberes usados por los maestros, a los que circulan en los textos escolares y a los que utilizan los alumnos sobre “lo social”. Los autores señalan que el enfoque evaluativo no pretende establecer comparaciones sobre logros académicos con los Lineamientos, ni privilegiar la elaboración de conceptos, sino que indaga por el sentido que los educandos le dan a los conceptos y teorías que aprenden en la escuela desde el área de las Ciencias Sociales. Ubican la comprensión del mundo

de lo educativo en el marco de la cultura. De esta manera consideran que la definición de un currículo, hace referencia a la “selección de cultura plausible de socializarse a los alumnos; así, cultura y currículo son términos que están imbricados pues allí confluyen decisiones políticas, pretensiones académicas, la cotidianidad de alumnos y maestros, una idea de sociedad y de sujeto objeto de formación, etc.”<sup>13</sup>

De igual forma, señalan que la escuela es depositaria de múltiples demandas, de diverso orden por parte de la sociedad, en el cual el maestro cumple un papel:

*...es el último y decisivo filtro cultural de las pretensiones educativas de la sociedad; demandas que oscilan desde la pretensión de intervención en aspectos de la intimidad de los sujetos hasta los postulados de transformación de la cultura. La escuela intenta traducir un horizonte de sociedad en lo que es posible y pertinente ofrecer en los niños y jóvenes. El área de ciencias sociales cumple, entonces, una función social emparentada con la función general de la escuela.*<sup>14</sup>

En relación con las Ciencias Sociales, afirman que la selección de contenidos aunque es válida, tiene algunos problemas, pues los conocimientos del área son dispersos, atomizados e influidos por la variabilidad subjetiva, puesto que son escasos los acuerdos de las comunidades científicas en relación a lo social.

*Además, los saberes especializados o disciplinares del área obtienen profundos sesgos por parte del maestro pues este no puede dejar de actuar como sujeto culturalmente determinado colocando sus creencias y preferencias en el aula de clase, dándole cabida a “la idiosincrasia de los educadores que es*

*el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa.*<sup>15</sup>

Con respecto a la evaluación, consideran que debe centrar la mirada en la elaboración de posiciones de los sujetos frente a lo social o bien hacia la comprensión de hechos y acontecimientos de la sociedad. Preguntándose cómo se construye el conocimiento social, de tal modo, que es la lógica interna de las Ciencias Sociales la que dictará qué ver y cómo hacerlo para dar cuenta de un objeto que es abordado por varias disciplinas. Se evidencia entonces, una apertura de los saberes disciplinares y escolarizados a las culturas, apertura a lo que hasta hace poco la escuela moderna excluía pues ni siquiera le reconocía el carácter de conocimiento: los saberes no académicos:

*El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular. Es importante incorporar como fuentes y formas de trabajo otras prácticas y lenguajes sobre lo social, más pertinentes para tratar las diversas temáticas y problemáticas sugeridas en los ejes generadores.*

### 3.2.1. ¿Qué evalúa este tipo de prueba?

La prueba establece o agrupa las Ciencias Sociales en cuatro categorías centrales (ver tabla 3.2.) subdivididas en diferentes ámbitos específicos, para los cuales se diseñaron tres tipos de preguntas: de respuesta única, elección en una escala de valores y pregunta abierta.

<sup>13</sup> Ibid, pág. 21

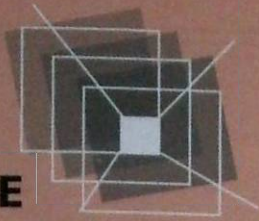
<sup>14</sup> Ibid, pág. 22

<sup>15</sup> Ibid, pág. 22

Tabla 3.2. Categorías y ámbitos de la prueba de la comprensión del mundo social

Categorías centrales	Ámbito específico sobre el que se indaga
Ámbito ético-político	Derechos humanos, justicia, gobierno y ciudadanía, función de las normas, participación, violencia, necesidades sociales, percepción de la historia, problemática social, economía
Ámbito sociocultural	Identidad/territorio, multiculturalidad/diversidad étnica, discriminación, creencias
Ámbito medio ambiente	Relación con el medio natural, planeta Tierra, geopolítica, entorno, normas/medio
Si mismo	Criterio propio/dependencia, fuentes de conocimiento, móviles

## 4. Talleres sobre evaluación

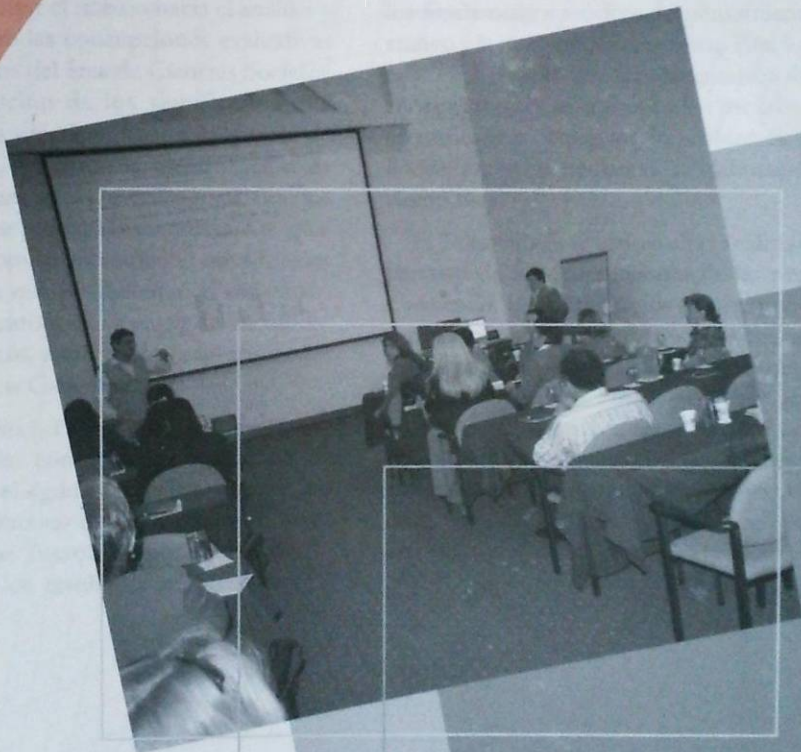


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
**Educación**

## 4. Talleres sobre evaluación

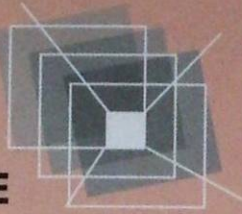


**D**urante el año 2006 se programaron 4 talleres en los cuales participó un promedio de 82 profesores de colegios oficiales y no oficiales, con el propósito de orientar el trabajo hacia el análisis y reflexión sobre las concepciones evaluativas de los maestros del área de Ciencias Sociales, la reconstrucción de los significados que configuran las prácticas, usos y funciones de la evaluación, así como la identificación de algunos factores institucionales y sociales que caracterizan las prácticas evaluativas. De igual manera, se propuso implementar otras formas de evaluación que posibilitaran el desarrollo del conocimiento social a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos aportados por las pruebas *Comprender*.

El Taller No.1-Tuvo como propósito explorar sobre las concepciones y prácticas de la evaluación: el significado, la importancia, las estrategias, criterios del área y periodicidad. Las preguntas fueron respondidas por 80 profesores y los resultados se presentan en

este informe (ver anexo- guías desarrolladas para el trabajo con los maestros). Los talleres No. 2 y No. 4 se orientaron a la exploración de nuevas estrategias para la evaluación a partir de los fundamentos teóricos del pensamiento narrativo y la imaginación histórica. Para los dos talleres se elaboró una fundamentación teórica sobre el tema y se solicitó a los profesores la identificación de temas y/o problemas de los lineamientos curriculares y la elaboración de ejemplos.

El Taller No. 3, se centró en el análisis comparativo de las dos versiones de las pruebas *Comprender*. Inicialmente, los autores presentaron los fundamentos teóricos de la evaluación y las repuestas planteadas a los siguientes interrogantes: ¿qué evalúan las pruebas?, ¿cuáles son los fundamentos de la evaluación?, ¿cómo se evalúa? En la segunda parte los profesores asistentes elaboraron el análisis comparativo de algunas de las preguntas formuladas en las dos versiones de la prueba. (Ver anexo taller No. 3)

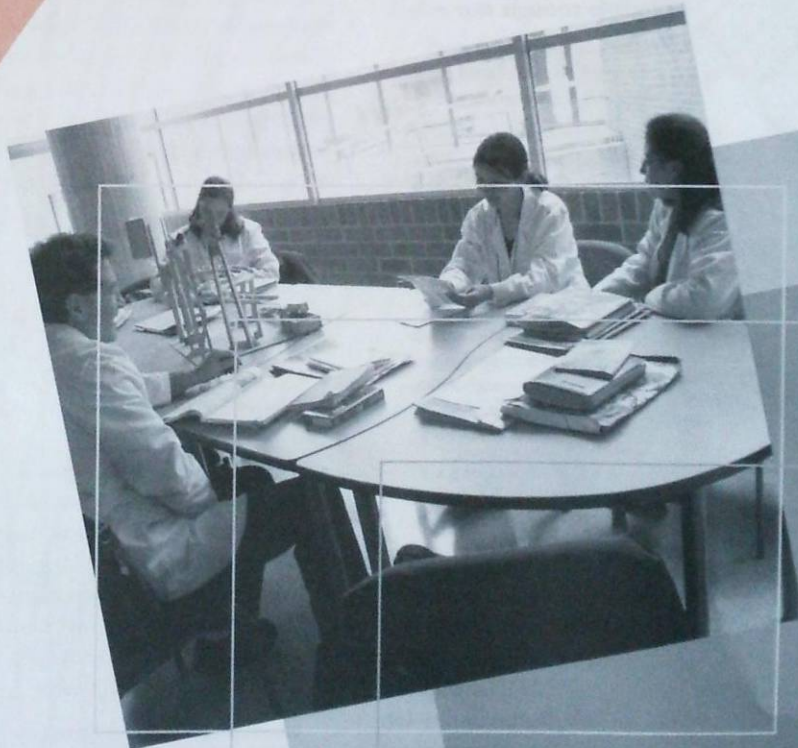


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

## 5. Análisis de las concepciones de los maestros sobre la evaluación



## 5.1 El significado de la evaluación para los maestros y maestras

### 5.1.1. La evaluación como apreciación de resultados

Los profesores consideran la evaluación como un indicador de los resultados obtenidos por los estudiantes en los procesos o programas desarrollados. En efecto, desde esta perspectiva, se evalúa para apreciar, para “determinar el valor de un objeto o realidad dada con referencia a ciertos criterios preexistentes”.<sup>16</sup>

Esta apreciación puede realizarse bajo dos orientaciones que corresponden a conceptos diferentes sobre evaluación. La primera, es la evaluación apreciativa con un modelo o referente previo, que orienta la lectura de la realidad. Este modelo se aplica cuando los evaluadores o los profesores definen con base en criterios de carácter evolutivo -la edad o el grado escolar-, lo que se espera que realicen los estudiantes. Se define de antemano un perfil que se constituye en el *IDEAL*, a partir del cual se establece qué tanto se acerca o se aleja el alumno del parámetro fijado como criterio. Se observa que el 36% de los profesores considera que la evaluación se constituye en un resultado que permite efectuar comparaciones

sobre el proceso de aprendizaje del educando, su desarrollo cognitivo, el grado de conocimiento adquirido, el nivel de apropiación y aplicación de lo aprendido durante el proceso. Estos son algunos ejemplos:

“Proceso mediante el cual se hace un seguimiento a los estudiantes de los niveles de aprendizaje en el que se encuentran o han alcanzado”.

“Conocer y hacer un balance de un proceso que se realiza con los estudiantes, durante un periodo de tiempo. Allí se realiza un análisis de qué conocen y cómo lo hacen”.

“El proceso que me permite conocer cómo mis estudiantes han comprendido lo realizado en el aula.”

“El elemento pedagógico estructurado en el cual el estudiante asume el reto de afrontar una serie de requerimientos propios del saber, que pueden ser memorísticos (teóricos), procedimentales y/o actitudinales, de acuerdo a su entorno y con respecto a su contexto”.

“Un proceso mediante el cual se puede identificar el grado de apropiación de unos contenidos temáticos.”

Una segunda forma de expresión de la evaluación como apreciación se encuentra en las respuestas del 24% de los profesores, que consideran la evaluación como verificación y comprobación de los procesos de aprendizaje del estudiante, entre los cuales mencionan: los logros; avances esperados; la capacidad; el

<sup>16</sup> Bertoni A. Poggi, M. Teobaldo M. *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Ed. Norma Kapelusz. 1997, pág. 25.

cumplimiento de los objetivos propuestos; la comprobación del resultado de una aplicación o de la puesta en acción; sustentación de conocimientos; demostración de competencias y habilidades y aplicación de conocimientos recibidos de su entorno social. El significado de la evaluación está asociado con la posibilidad de retroalimentación de información. Verificar si los logros propuestos se cumplieron o no; identificar los avances en los logros esperados; conocer la capacidad que el estudiante tiene para sintetizar, analizar o comparar. A continuación algunos ejemplos de este tipo de respuestas:

"Es un proceso de retroalimentación que tienen como finalidad verificar el cumplimiento total o parcial de los objetivos propuestos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje".

"Observación de que los procesos de aprendizaje en más personas alcanzaron los objetivos propuestos".

"Reconocer avances, logros, dificultades, deficiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje".

"Es un instrumento a través del cual se hace un seguimiento permanente a los procesos que se llevan con los estudiantes y que nos permiten ajustar las metas, estrategias, contenidos, etc., de acuerdo con los objetivos propuestos".

"Es la relación entre las metas propuestas en un proyecto y el estado en el cual se encuentra en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje"

### 5.1.2. La evaluación como estimación y medición

Bajo esta tendencia se pueden agrupar tres tipos de respuestas en las cuales, al parecer, se privilegia lo cuantitativo y la medición como parte del sentido de la evaluación. El primer tipo de respuesta hace referencia a la defini-

ción de la evaluación como medición de los conocimientos del estudiante, que corresponde al 11% de las respuestas de los profesores y profesoras, que se describen a continuación:

"Observar, medir, hacer un balance".

"La manera de medir lo que el niño (a) ha captado durante la clase..."

"Medición, no hay que tenerle miedo al número ni al concepto".

"Una referencia fundamental para 'medir', 'cualificar', 'determinar', los resultados obtenidos".

"Al trabajar las diferentes temáticas del área y el proceso que se lleva con cada estudiante".

"Medir el grado de conocimientos adquiridos por el estudiante; desarrollar habilidades para comprender que ha interiorizado el estudiante".

"Un porcentaje valorativo que nos permite medir el nivel de conocimientos de los estudiantes. Depende la manera como se hace".

La segunda clase de respuestas equivale al 11% y hace referencia a la función de la evaluación como **diagnóstico**, puesto que se constituye en punto de partida de las actividades del profesor y a su vez opera como evaluación de su trabajo pedagógico. Así mismo, permite analizar aciertos y desaciertos de la actividad pedagógica e identificar el estado de la gestión de la enseñanza:

"Es un proceso mediante el cual se pueden analizar los aciertos y desaciertos en las actividades pedagógicas propuestas".

"Identificar el estado de la gestión, o sea, en qué estado se encuentran las enseñanzas".

"Hacer comparación entre el punto de partida y el avance de un proceso para tomar decisiones según los resultados".

El tercer tipo de respuesta se refiere a la forma como la evaluación aporta información sobre los procesos de **aprendizaje y enseñanza**. En este tipo de respuesta se ubica el 11% de los maestros y maestras que participaron en los talleres y consideran que

la evaluación les permite observar, verificar, y medir tanto el nivel de conocimiento del estudiante, como la manera en que lo imparte el profesor:

“El proceso mediante al cual observo, verifico y mido el nivel de conocimientos alcanzados”.

“También es el proceso que me permite reconstruir el conocimiento o la forma como lo estoy impartiendo para mejorarlo o cambiarlo”.

“Episodio del proceso de enseñanza-aprendizaje que me permite identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes han adquirido en determinado momento para replantear prácticas pedagógicas y poder acercarme más a los estudiantes, para que le den sentido a ciertos conceptos y puedan comprender más para usar que para almacenar”.

### 5.1.3. La evaluación como interpretación y comprensión

Esta concepción de la evaluación destaca la importancia de apreciar un fenómeno (resultados, procesos, conocimientos, conceptos, etc.) sin tener un modelo predeterminado o referente previo que oriente la lectura de la realidad, “evaluar el funcionamiento de una clase o de una escuela implica, dentro de esta metodología, construir –en el proceso mismo de investigación– el referente apropiado, es decir aquel que permita aprehender la singularidad del aula o de la escuela que se evalúan”.<sup>17</sup> Quiere decir entonces, que el

maestro o la maestra evalúan para comprender el objeto, no para juzgarlo, para aprehender el sentido y el significado de lo construido por el estudiante, y volverlo inteligible. Las respuestas de los profesores (70%) evidencian algunas tendencias hacia esta concepción que considera que la evaluación permite analizar el desarrollo cognitivo y algunos procesos de pensamiento:

“Analizar el desarrollo cognitivo y su capacidad de aplicación al entorno escolar y social”.

“Valorar, indagar, retroalimentar los procesos de pensamiento”.

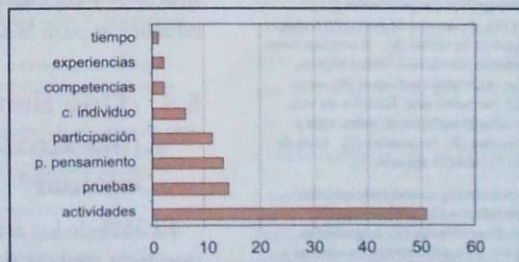
“Confrontar conceptos en donde el estudiante emita sus propias conclusiones y las sustente”.

“Lograr que los estudiantes respondan, analicen ciertas situaciones aprendidas para que propongan y argumenten los acontecimientos de carácter económico, social y cultural que ofrece el estudio de las Ciencias Sociales”.

“Identificar la comprensión, interiorización, atención, interés, así como sus capacidades de argumentar, criticar y proponer”.

## 5.2 Las estrategias de evaluación utilizadas por los maestros y las maestras

Gráfico 5.1. Estrategias de evaluación utilizadas por maestras y maestros



<sup>17</sup> Ibid. Pág. 26

En el gráfico 5.1 se observa que los profesores y profesoras utilizan diferentes estrategias para evaluar el trabajo de los estudiantes. El 51% menciona las **actividades**<sup>18</sup> que realizan como parte del proceso pedagógico y didáctico, que a su vez, se constituyen en instrumentos para la evaluación. El 14% hace referencia a las **pruebas** o evaluaciones: escritas (26), orales (9) y las pruebas (competencias, conocimientos, tipo Icfes); el 13% menciona **procesos de pensamiento**<sup>19</sup> como estrategias de evaluación; un 11% valora diferentes formas de **participación** de los estudiantes, tales como: participación en clase (20), expresión oral y sustentación (12) debates y discusiones (6); un 6% valora algunas **características del individuo**, tales como la motivación (13), la interacción social y el comportamiento del estudiante (5), desempeño y progreso (4) y la creatividad (1); con el 2% cada uno se evalúan **competencias y experiencias** del educando dentro y fuera del aula. En general, se observa que las estrategias más utilizadas (talleres, exposiciones, trabajos escritos, participación en clase, mesa redonda, dramatizaciones, trabajo en grupo, elaboración de ensayos, guías, evaluaciones orales, trabajo individual y consultas) son consideradas las más efectivas. Las diferencias se encuentran en la utilización de

<sup>18</sup> Entre las más utilizadas se encuentran: Elaboración de trabajos escritos y ensayos (32); de carteleras, caricaturas, dibujos, mapas, crucigramas, frisos, historietas, muestras, anagramas, maquetas (20); lectura individual y colectiva de materiales (19); lectura de imágenes, gráficos, periódicos, material cartográfico-, exposiciones (17); talleres (16); trabajo en grupo (10); desarrollo de guías (7); trabajo en clase (6); consultas e investigación de temas (6); dramatizaciones y sociodramas (6); trabajo de campo, extraclasses, visitas lugares, medios comunicación (5); juegos (4); trabajo individual (4); mesa redonda (4); foro y cine foro (3); narración oral, historias de vida, entrevistas (4); producción de material audiovisual, video clips y construcción de medios audiovisuales (3); resúmenes (3); lluvia de ideas (2); situaciones problema (1); revisión apuntes (1).

<sup>19</sup> Tales como: análisis (9); observación (6); mapas conceptuales (5); comprensión temas (5); mentefactos (3); proposición (3); argumentación (3); resolución de problemas (2); juzgamiento individual y grupal (2) actualización (1) confrontación de saberes y textos (2); interpretación (2); ubicación espacial (1) comprensión lectora (1) y transferencias (1).

la lectura individual y de clase como estrategia del proceso pedagógico, aunque no es considerada efectiva a diferencia de los exámenes.

### 5.3 La importancia de la evaluación

Las preguntas referidas al propósito de la evaluación denotan las siguientes características en las respuestas de los profesores y profesoras: el 67% piensa que la evaluación es importante porque aporta información útil para el diagnóstico del proceso de enseñanza y de aprendizaje, al permitir identificar las dificultades y replantear las prácticas pedagógicas del maestro. En segundo lugar, con el 15%, están quienes señalan su relevancia para mejorar la orientación del trabajo de aula. Con el 10%, se encuentran quienes consideran la evaluación como un punto de partida para conocer los niveles de desarrollo de los alumnos en procesos conceptuales, de argumentación y motivacionales. Otro 6% destaca su carácter formativo, puesto que permite decidir sobre la puesta en práctica de secuencias de contenidos y estrategias adecuadas para los procesos formativos para mejorar los resultados obtenidos. Por último, solamente un profesor (1%) reconoce que la evaluación cumple una función social, en tanto relaciona los actores del proceso educativo -maestro, alumno, institución- y da cuenta de los resultados de la educación para la sociedad.

### 5.4 ¿Qué tienen en cuenta los maestros y maestras para evaluar?

El 35% de los asistentes al taller respondió que para evaluar tienen en cuenta **procesos** relacionados con el pensamiento<sup>20</sup>, mientras

que el 25% concede gran valor a las **características individuales** del estudiante<sup>21</sup>, un 14% tiene en cuenta las **normas técnicas curriculares**<sup>22</sup>, el 10% menciona los **contenidos del programa**<sup>23</sup> y por último, se encuentran quienes consideran para la evaluación las **actividades**<sup>24</sup> (8%) que realizan los alumnos y sus **interacciones sociales**<sup>25</sup> (8%).

Cuando se comparan los resultados de las respuestas con lo que el maestro tiene en cuenta para diseñar una evaluación y los criterios que utiliza para la evaluación, se encuentran datos interesantes registrados en el gráfico. En efecto, mientras que los profesores afirman que dan relevancia a los procesos de pensamiento, las características individuales, las normas y los contenidos, cuando definen los criterios para la evaluación se concede mayor importancia a los contenidos del programa (35%), las características individuales (25%),

los procesos de pensamiento (17%), las normas (12%) y otros aspectos (10%) entre los cuales se encuentra el esfuerzo del alumno y el tiempo del que disponen para evaluar. Baja considerablemente la importancia que se les concede a las actividades (5%) y las interacciones (0%) entre los criterios de evaluación.

## 5.5 La intencionalidad de la evaluación

La evaluación se ha desarrollado bajo diferentes enfoques teóricos que han configurado modelos con ciertas características. Según los autores<sup>26</sup>, entre los años 60 y 80 predominó el modelo tecnológico o experimental, en el cual se asume la evaluación como control, con énfasis en los resultados observables, el predominio de la autoridad del profesor y la aplicación de métodos objetivos. Posteriormente, el modelo interpretativo-cualitativo se caracterizó por considerar tan importante el proceso como los resultados, fomentar el empleo de métodos cualitativos e introducir el análisis y la interpretación como procesos que forman parte de la evaluación. El tercer modelo mencionado por los autores es el crítico o estratégico, en el cual se reconoce la complejidad de la evaluación, la influencia de múltiples variables y sus interacciones, la dimensión valorativa y no neutral del proceso, y una perspectiva constructivista de los procesos de aprendizaje que considera la evaluación como parte del proceso de diseño curricular que debe realizar el maestro; por tanto, es un instrumento de trabajo, un mecanismo de retroalimentación de su labor diaria, en consecuencia, la evaluación es dinámica y se

<sup>20</sup> Tales como la interpretación (10); la utilización de conceptos (21); el análisis (10); la argumentación (9); procesos (9); proposición (5); comprensión (7); razonamiento crítico (4); definición de conceptos (3); referentes de conceptualización (1); profundidad (1); formación de conceptos (2); organización y manejo de información (5). Solamente dos profesores mencionan los procesos históricos, y uno los procesos metacognitivos.

<sup>21</sup> Entre las cuales mencionan: La motivación (18) que se expresa como el interés que manifiesta el estudiante, la actitud y disposición que asume hacia la clase. Posteriormente tienen en cuenta los valores (9), justicia, honestidad, honradez, ética, autonomía, rectitud, y capacidad de concientización; luego, mencionan la responsabilidad y el cumplimiento (8); las capacidades, habilidades y destrezas (8); la creatividad (4); el orden (2), el esfuerzo (2); la capacidad expresiva y afectiva (3); el nivel del grupo (2); las edades (2); los ritmos de aprendizaje (4) y las condiciones socioeconómicas del estudiante (2).

<sup>22</sup> Tales como competencias (10); logros propuestos (9); lineamientos curriculares (5); indicadores (2); estándares (1); objetivos (1); criterios institucionales (3); pruebas y evaluaciones (3); condiciones educativas (1).

<sup>23</sup> Contenidos y temas (10); pertinencia, coherencia, concordancia e incidencia (9); conocimientos, saberes y opinión (6); respuestas correctas (1).

<sup>24</sup> Tales como: el trabajo previo e investigación (3); el trabajo en clase (1); el trabajo en grupo (1); el desarrollo de actividades (2); guías (1); talleres (1); socialización (1); ensayos (1); la participación (4) el cumplimiento en la entrega de trabajos (2); el seguimiento en la memoria personal y apuntes (2); las prácticas (2).

<sup>25</sup> Que hacen referencia a los procesos de que se establecen entre el joven y el medio (14); las relaciones sociales (5); y la relación maestro-alumno (1). Entre otros aspectos se mencionan la cantidad de temas (2) y el tiempo (1).

<sup>26</sup> Liedó, Angel, Cañal, Pedro, García, Eduardo, García, Francisco, García, Soledad, Martín, José, Porlán, Rafael. "La evaluación: regulación del proceso de investigación escolar". Tomado de Proyecto curricular "Investigación y renovación curricular". Volumen II el Marco curricular. 6, 1991. Grupo de Investigación en la escuela. Editorial Diada, Sevilla, España.

convierte en elemento de autorregulación, investigación y reflexión crítica para la labor del docente.

Los resultados señalan que los profesores y profesoras evalúan porque piensan que la evaluación se constituye en un instrumento o en un medio que facilita el proceso de toma de decisiones en relación con los siguientes aspectos:

- El 40% de los maestros cree que la evaluación es un instrumento que les permite verificar logros en los estudiantes, manejo de conceptos, definiciones, sirve para el diagnóstico y control del proceso.
- El 15% la utiliza para valorar el aprendizaje del área: conocimientos adquiridos, procesos de comprensión y la aplicación al entorno. En esta perspectiva se puede inferir que se evalúan procesos, más que resultados. Evaluar procesos significa valorar el cambio, apreciar el trabajo del profesor y del estudiante en sus diferentes fases, en sus transformaciones, establecer sus diferencias a través del tiempo; señalar un antes y un después con base en un criterio definido para el aprendizaje.
- El 15% la considera fundamental para la retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de estrategias didácticas.
- El 11% percibe la evaluación como un instrumento para la planeación y el seguimiento de procesos curriculares y de calidad.
- El 8% de los profesores afirma que la evaluación es útil para cumplir requisitos

y verificar el desempeño, tanto de estudiantes como de los profesores.

- Otro 8% la considera fundamental para “mirarse a sí mismo”, en su práctica pedagógica, sus métodos, sus propósitos, su propuesta de enseñanza y su eficacia como maestro.
- Como promoción del estudiante solamente la menciona el 2%.

## 5.6 La periodicidad y los momentos de la evaluación

Estas preguntas tienen relación con la planificación de la evaluación, entendida como un conjunto de operaciones que el profesor diseña y pone en práctica para obtener mayor comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula. Se asume entonces como proceso permanente y continuo, no se reduce a dos o tres momentos, sino que se incluyen todas las fases del proceso pedagógico, es decir, ella forma parte tanto del desarrollo del programa por parte del docente como del trabajo que realiza el estudiante en las diferentes fases programadas, se incluyen todas las actividades previstas con el ánimo de tener elementos de juicio sobre los siguientes aspectos: a) cómo funcionan los mecanismos y/o actividades que se llevan a cabo en el aula b) el nivel de complejidad de las tareas y/o mecanismos utilizados para evaluar.

Los maestros y maestras responden que acostumbran a realizar evaluaciones diariamente (36%), semanalmente (27%), en los períodos establecidos por el colegio (17%) quincenalmente (9%) y señalan como momentos de la evaluación los que aparecen en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Momentos que utilizan los maestros para realizar la evaluación

Al finalizar	27%	La clase 9, el periodo 2, el tema 14, el proceso 6, la actividad
En cualquier momento	17%	Para recordar tema
En el intermedio	17%	Exposición o taller, actividades
Al inicio	11%	De clase, del periodo, del tema
Durante	12%	Continua, constante permanente 9
A diario	6%	
Ninguno	5%	No hay momento adecuado
Según el grupo	4%	Cuando el grupo muestra motivación, participación o interés
Comprensión tema	1%	Cuando el tema ha sido comprendido por más del 50%

## 5.7 El papel de las calificaciones

La evaluación y la calificación causan muchos problemas al maestro<sup>27</sup> por el doble papel que tiene que asumir. De una parte, se constituye en el abogado del niño ante la sociedad, de otra, es el representante de las normas sociales ante el educando, es a él a quien le corresponde cumplir con la función socializadora. De esta forma, la autonomía del sistema educativo en relación con la evaluación se ha venido reduciendo por las disposiciones administrativas sobre las notas y los certificados; las notas se han convertido en criterios sociales de selección, promoción y de estratificación para los alumnos.

Históricamente el certificado escolar no tuvo función pedagógica; la libreta de calificación no era medio auxiliar de la escuela sino de una sociedad burocratizada, puesta al servicio de la selección de los nuevos cuadros generacionales sobre la base del principio del rendimiento que le fue impuesta a la escuela por la sociedad para ser destinada a un tercero. Muchos son los argumentos que se esgrimen a favor y en contra de la supresión de las calificaciones.

Un primer aspecto a tener en cuenta es el excesivo poder que adquiere el maestro con las calificaciones, lo cual ha llevado a algunos a utilizarlas como instrumento de discriminación y arbitrariedad con los alumnos. El segundo hace referencia al papel del profesor. Se considera que se encuentra a merced de otros, cuando es un tercero el que califica; en efecto, sobre los resultados de los estudiantes se ha generalizado la práctica de juzgar la calidad de los profesores y de las instituciones educativas, de tal forma, las evaluaciones externas que se han realizado con el propósito de ser indicadores dentro de un sistema de mejoramiento de la calidad de la educación, se han convertido en un parámetro de estratificación de los colegios, según el ranking de puntajes obtenido en las pruebas. De igual manera, sobre la base de los resultados de los alumnos se ponderan los resultados del área y de los profesores.

Las calificaciones también han sido criticadas por las implicaciones sociales y las consecuencias que generan al interior de las familias. De hecho, para ningún estudiante o miembro de una familia es lo mismo aprobar que reprobar, por más que existan argumentos y consideraciones de carácter académico que sustenten la pérdida. Esa situación genera desaprobación y descalificación del educando

<sup>27</sup> Lamszus, Hellmut. "La evaluación de los rendimientos escolares". (artículo sin referencias).

a nivel social, lo que en consecuencia puede llevarlo a experimentar sentimientos de inadecuación y desmotivación.

Adicionalmente, se ha observado que los instrumentos utilizados para la evaluación de los rendimientos escolares incluyen muchas fuentes de error; hay casos por ejemplo en los que las calificaciones asignadas por personas distintas difieren aun para el área de Matemáticas; también, los juicios sobre el mismo trabajo pueden variar cuando es revisado por profesores diferentes de la misma disciplina, e incluso en ocasiones en los que un mismo trabajo es presentado al mismo maestro tiempo después; los resultados de las calificaciones igualmente varían de acuerdo a las asignaturas, algunas son consideradas más “difíciles”, otras más “fáciles”, lo que puede reflejarse en la calificación de los trabajos elaborados por los estudiantes.

Otras fuentes de error en las calificaciones se ubican en la percepción que tiene el docente sobre el alumno y la forma como juzga su desempeño: los educandos apreciados por los profesores son evaluados con nota superior a su rendimiento; también el sexo del estudiante y del maestro afectan la objetividad de la calificación, se ha encontrado en algunos estudios que las maestras tienden a calificar mejor que los maestros; así como incide la información previa que tengan los profesores sobre la condición social, o la actitud hacia el trabajo o el esfuerzo que perciben en sus estudiantes. Finalmente, se considera que los métodos de evaluación no cumplen las funciones predictivas que la sociedad les impone en el marco de la selección y la promoción de los estudiantes, por tanto, al suprimir las evaluaciones el sistema de evaluación tendría que ser reestructurado y debería orientarse hacia el aprendizaje y la motivación del estudiante.



**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

## 6. Estrategias evaluativas elaboradas por los maestros en los talleres



## 6.1 El Pensamiento narrativo

En el caso concreto de la psicología cognitiva-social, han sido los trabajos de Bruner (1990, 1991) los que han destacado la importancia de la narratividad en la construcción del conocimiento y específicamente del conocimiento social. Con base en las dos formas de orientación básica hacia el conocimiento propuestos por Burke en 1962, Bruner plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento, cada una de ellas con modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad, además de ser las dos (si bien son complementarias) irreductibles entre sí: “Las dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Entre ellas difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación”.<sup>28</sup>

Una de las modalidades de pensamiento a las que Bruner se refiere es la paradigmática o lógico-científica, que trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen.

En términos generales la modalidad paradigmática se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables; su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción.

La segunda modalidad de pensamiento que Bruner denomina “modalidad narrativa” en oposición a la “modalidad paradigmática” mencionada anteriormente, se ocupa básicamente de un tipo específico de acto de habla: de una narración. El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción. La inseparabilidad de los personajes con los demás elementos está profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo, ya que de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas no sólo se reflejan procesos psicológicos sino también las creencias y representaciones de quien las elabora; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social como también lo que efectivamente para el adquiere sentido y significado.

<sup>28</sup> BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona. 1992, p.12

El sujeto entra en la vida social a partir de un proceso de negociación de significados públicos (que no por ello son permanentes sino por el contrario, sus referentes o sentidos cambian día a día), los cuales conforman un conocimiento aculturado “que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente”.<sup>29</sup> Por tanto la representación de la vida social se va a realizar a partir de las creencias, deseos e intenciones circulantes en la cultura que los individuos asumen como pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento.

Mediante el pensamiento narrativo, el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia, ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas; hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo... Las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo, dependen en gran medida del poder de los tropos, es decir, de la metáfora, de la metonimia, la sinécdoque, la implicación y las demás figuras. Sin ellos las narraciones pierden su poder de ampliar el horizonte de posibilidades, de explorar todo el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente.

De esta forma, la modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus

formas de “conceptualización” se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias; sus argumentos no son lógicos sino retóricos: persuaden o disuaden, convencen o no convencen. El pensamiento narrativo está mediatizado y permeado por la cultura, por los relatos circulantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida.

Ahora bien, las historias bien construidas según Burke, constan de cinco elementos: *un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento*. El problema consiste en la existencia de un equilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores: la acción hacia una meta resulta inadecuada en un escenario determinado, también puede ser que un actor no encaje en un escenario, o una confusión de metas. De igual forma, se considera que existen cinco criterios (Gergen, 1996) que se deben tener en cuenta para que una narración sea inteligible y susceptible de ser evaluada en la cultura contemporánea:

- *Establecer un punto final apreciado*. Un relato tiene que establecer una meta, un acontecimiento a explicar, un estado que alcanzar o evitar, un resultado de significación.
- *Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final*. Un relato inteligible es aquel en el que los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, así por ejemplo, si se está narrando el episodio del Bogotazo y el surgimiento del llamado periodo de la Violencia, los acontecimientos más relevantes son aquellos que hacen que la meta sea más próxima (el asesinato de Gaitán, la dictadura de Rojas Pinilla, etc.) o que se distancie aún más (el narcotrá-

fico o la descertificación, impensables para ese momento histórico).

- *La ordenación de acontecimientos.* Si bien es cierto que la secuencia de los acontecimientos narrados no necesariamente tiene que reflejar la secuencia real, es muy importante disponer un orden ya que éste puede cambiar la historia. Esta ordenación tampoco tiene que ser lineal o representar el tiempo del reloj, lo importante es que se fijen previamente unas relaciones espaciotemporales que permitan la ubicación geográfica e histórica de los acontecimientos.
- *La estabilidad de la identidad.* Una narración bien formada implica que los personajes (o los objetos) del relato posean una identidad coherente o continua a través del tiempo. Cuando se produce un cambio súbito o abrupto en la identidad de un personaje por razones externas a él (la guerra, la pobreza, la educación, etc.), el narrador debe explicitar el proceso de transformación y dar cuenta de los procesos que generaron dicho cambio. En general, sin embargo, el relato bien formado mantiene la estabilidad de la identidad de sus personajes.
- *Vinculaciones causales.* En la narración siempre se da una explicación del resultado. La explicación causal puede realizarse algunas veces atribuyendo los efectos a la persona, otras al objeto y otras a los factores situacionales (Heider 1958, citado por Hewstone, 1992). El narrador puede creer que las causas de un acontecimiento están en la *intencionalidad* de los actores o en los estímulos a que respondan los sujetos (el dinero, por ejemplo) o en factores situacionales (la guerra, el amor, la pobreza, etc.). Este proceso de explicación causal en

el pensamiento narrativo, *no* necesariamente entonces debe relacionarse con *explicaciones lógicas* o *nomotéticas* sino, por el contrario, con abducciones (conjeturas, intuiciones, yuxtaposiciones) que son susceptibles de solaparse y entremezclarse. Lo importante es que tengan sentido, orden y una cabal comprensión para el narrador.

- *Signos de demarcación.* Los relatos emplean señales para indicar un principio y un final. Cuando es una narración abierta (esto es, sin un punto final explícito), es evidente que lo que pretende el narrador es generar mayores posibilidades de significación y sentido. La metáfora se puede volver infinita y las posibilidades de análisis se hacen múltiples y variadas.

Desde el punto de vista pedagógico, vale la pena destacar que la suscitación de contradicciones, conflictos o tensiones cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es común a diversos modelos pedagógicos y didácticos tales como la enseñanza problémica o el cambio conceptual. En este documento se ha retomado esta categoría fundamental de la pedagogía contemporánea para enriquecerla no sólo trascendiendo su connotación intelectualista con elementos afectivos-volitivos sino también asumiendo la contradicción como *problema* o *incongruencia narrativa* propia de la cognición social y ya no únicamente como contradicción lógica o dialéctica como tradicionalmente se ha trabajado tanto desde la perspectiva estructuralista como marxista. En efecto, las incongruencias en el conocimiento social no sólo involucran aspectos afectivos, volitivos y actitudinales sino discordancias narrativas.

La *incongruencia narrativa* se da cuando un individuo *vivencia, siente y ve* que la proyección y expresión de las historias que narra presentan

una discordancia o problema entre alguno de los elementos y criterios mencionados, y sus recursos morales, afectivos o intelectuales no lo pueden corregir, y si lo hacen no alcanzan a comprender la historia que ellos mismos han narrado. “Las historias tienen que ver con la manera como interpretan las cosas los protagonistas y lo que significan para ellos. Esto es algo que se encuentra incorporado a la historia: el hecho de que ésta implica tanto una convención cultural como una desviación respecto a esta última que puede explicarse a partir del estado intencional de un individuo”.<sup>30</sup> La suscitación de incongruencias narrativas por parte del profesor posibilita entonces acercarse a una de las principales modalidades del conocimiento social, a la vez que crea las condiciones para redefinir y reorganizar los contenidos de las representaciones sociales de los individuos. Un paso imprescindible en la expansión y amplificación de miradas y perspectivas que tiene el desarrollo del conocimiento social.

La construcción de narrativas entraña dificultades y desafíos que no siempre se resuelven adecuadamente. Entre estos se destaca la necesidad de ajustarse a las características sociales, económicas, históricas y naturales de cada contexto histórico y social específico. De esta forma, quien o quienes construyan las narrativas deben prestar especial atención a los siguientes aspectos:

- La coherencia interna de la narración (por ejemplo, que los personajes, conserven una coherencia y consistencia a lo largo de la narración y sus cambios sean justificados y explicados).
- La verosimilitud de los hechos y las circunstancias por las cuales atraviesan los personajes de la historia.

- La construcción de los escenarios con contenidos que correspondan a las épocas -condiciones del mercado, espacios de sociabilidad, costumbres, indumentarias, lenguaje utilizado- y prácticas sociales en general.
- El manejo del tiempo y la secuencia del relato: es importante estar vigilantes del tiempo gramatical que se está manejando y la conexión lógica entre los acontecimientos narrados.

### 6.1.1. Ejercicios sobre narrativas

#### JUAN, UNA CIFRA MÁS<sup>31</sup>

El día que Juan recibió la carta de despido de Telephone-empresa pública a la cual pertenecía desde hace más de 12 años- le recorrió un frío estremecedor por todo el cuerpo. Se sentó en la silla de su escritorio, observó la fotografía de su familia: su esposa, quien se ocupaba de las labores del hogar, sus 3 hijos, dos de ellos en la universidad y el menor terminando el colegio. Pensó con angustia en las cuentas por pagar, los costos universitarios, el grado del bachiller de su hijo y el viaje a San Andrés, de fin de año.

Juan y su familia, ahora, se veían enfrentados como muchos otros colombianos a la búsqueda desesperada de alternativas en un país, como el nuestro, en el cual la privatización de empresas públicas ha acrecentado los índices de desempleo, sin que existan medidas asertivas de generación del empleo. Frente a este desalentador panorama, Juan recordó lo que había leído en el periódico esa mañana, la llegada de miles de inmigrantes de países pobres, especialmente latinoamericanos y africanos a España, en búsqueda de mejores condiciones económicas en este país.

España como algunos países europeos, tuvieron que permitir la entrada de inmigrantes como mano de obra que sostenga el sistema pensional. Su baja tasa de natalidad, revela escasa población joven en edad productiva, en contraste con un gran aumento de población adulta mayor. Juan se preguntó ¿será esta una alternativa frente a mi incertidumbre laboral? Sin pensarlo más tomó el teléfono y llamó a su primo Jorge a Madrid, quien para tratar de solucionar una situación similar había partido del país y ya enviaba euros a su familia.

<sup>31</sup> Elaborado por Jenny Suárez Yepes, Colegio IED José María Córdoba; Dora Yolanda Bustos, Colegio IED Sierra Morena Alta.

Esa gran cantidad de moneda extranjera que ha entrado a nuestro país, a través de colombianos que están en el exterior y envían a sus familias, representa en los indicadores económicos el segundo renglón de ingreso nacional. ¡Benditas sean las remesas! Jorge contestó con alegría la llamada de su primo y le brindó el apoyo necesario para iniciar el proceso que él realizó algún día. ... El día que Juan subía al avión rumbo a Madrid, las cifras de colombianos que han salido del país aumentó.

### DON EUFRASIO QUINTERO<sup>32</sup>

Don Eufasio Quintero miraba con nostalgia, las luces de la gran ciudad que le recordaba aquel pesebre que se hacía en época de navidad en su pueblo natal en la lejana Antioquia. Todos los días muy puntual a las 4 de la mañana levantaba a sus dos hijos menores Enrique y Pablito para tomar su desayuno que nunca variaba arepa y agua de panela. Se despiden de mamá y toman sus herramientas de trabajo, Enrique coge de la mano a su padre, mientras Pablito se rezaga, y refunfuñando por no poder asistir a la escuela y encontrarse con sus amigos para compartir el refrigerio y jugar fútbol a la hora del recreo.

Eufasio y los niños caminan una hora cuesta arriba sin importar las inclemencias del tiempo, en una ciudad poco conocida para ellos, sus zapatos reflejan el paso del tiempo y ya dejan ver los dedos, su ropa desgastada es la misma que utilizaba en su pequeña parcela de Antioquia. Después de caminar los recibe el dueño de la cantera "El Porvenir" nuevo en este negocio, don Héctor, se decidió por este lucrativo negocio gracias a su cuñado que lleva más de 30 años explotando no sólo los cerros orientales de nuestra querida Bogotá, sino también la gente que por necesidad se ve obligada a colaborar en esta labor, llevándose ellos la menor parte de las ganancias. Sus labores y sus aspiraciones son muy diferentes, Enrique le colabora a su padre a cargar las volquetas, a sus 12 años le cuesta trabajo levantar las pesadas piedras, se resigna a cumplir con su larga jornada de trabajo. Pablito que es menor, se dedica mientras tanto a picar y aflojar la tierra y de vez en cuando observa a don Héctor puesto que su deseo es llegar algún día a tener su propia cantera.

Al cabo de unos años una administración de la ciudad se preocupó por recuperar estas canteras con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas que laboran allí, y para el beneficio del medio ambiente. La familia Quintero recibió una capacitación y una ayuda económica para organizar su nuevo negocio de panadería, en el sector donde viven.

Gracias a este cambio de vida, ya no comen más arepa y tienen su pan diario.

Cómo se evidencia en el texto la explotación y el maltrato infantil:

- en el desayuno de Pablito y Enrique
- en la levantada a las cuatro de la mañana
- en el trabajo forzado que realizan los niños en la cantera
- en la labor que le asigna el padre a los niños de tan corta edad

En la narración se ven vulnerados los derechos de los niños porque:

- el desayuno que reciben no es apropiado para su proceso de crecimiento
- no asisten a la escuela
- les toca trabajar y no les corresponde por ser menores
- les someten a maltrato y trabajo infantil

### EL REINO PERDIDO DE ALANA<sup>33</sup>

Corría el año 1210 de la era cristiana en algún lugar perdido entre las montañas de los Alpes y las verdes llanuras centrales, existía un pequeño reino, gobernado por un gran rey, noble, no sólo por título, sino por su grandeza humana e importancia que le daba a cada ser que vivía bajo el cielo, en el mar o la tierra. Profesaba un gran amor hacia todos y de esta manera gobernaba; su esposa, sus dos hijos varones, que algún día serían sus herederos directos del trono, su hija menor, Alana, vasallos, súbditos, campesinos y siervos, todos absolutamente todos, gozaban de la buena manera en que el rey Joro administraba su feudo. Las ganancias de la tierra, el molino y el intercambio en especie de los terratenientes vecinos los proveían constantemente de trigo, maíz, telas, sal, insumos para elaborar jabones, que por cierto, eran los más delicados y con las fragancias más finas que la vieja Damaris extractaba de las flores que crecían en los jardines del palacio. En este reino se vivía con armonía, prosperidad y mucho respeto hacia los demás.

Alana, la única hija del rey creció siendo la más mimada, la más querida, pero también la más caprichosa, esperaba siempre ver cumplido hasta su más mínimo deseo, y fue por esto que cuando quiso explorar el mundo que existía más allá de las montañas que veía desde su ventana, se marchó sola, con una muda de ropa, un peine y una barra de jabón que sacó a hurtadillas de la alacena, en la que los escondía

<sup>32</sup> Elaborado por Edelmira Navarrete, Colegio Integrado Fontibón; Jenny Puin, Colegio Cafam; José Caleb Leal, Colegio CED Gran Colombia.

<sup>33</sup> Elaborado por María Isabel Rojas, Colegio I.E.D. Manuelita Sáenz.

Damaris. Su padre y sus hermanos se negaron muchas veces a llevarla fuera de su reino cuando ella se los pedía, porque ellos sabían de las guerras, el hambre, la crueldad que se vivía fuera de los límites del reino.

Alana se escapó, caminó durante tres días, dormía por la noche en algún refugio improvisado con el que se encontraba, comía semillas, raíces y una que otra vez se preguntaba ¿por qué no había hecho un pequeño paquete de comida para llevar? con el lazo que sostenía su corsé, o la rica carne de cervatillo que cazaban los sirvientes, o el oloroso y blanco pan que cocinaba la vieja Damaris. En fin Alana se aventuró sola por el bosque y a la media tarde, cuando estaba el sol en su punto más alto, Alana, sucia y cansada decidió darse un baño en un arroyo limpio y protegido por altos árboles en el bosque; en el mismo momento en que empezó a soltar el lazo que sostenía su corsé, vio con temor aparecer en medio de los árboles un enorme caballo negro. Sabía, por los caballos que su padre tenía en la caballerizas, que este grandioso animal era de raza árabe pura, una posesión para los caballos de ese tiempo, y montado sobre él un hombre vestido con una armadura atemorizante y reluciente, el yelmo que cubría su cabeza solo tenía un agujero estrecho y largo por el cual se observaban un par de ojos negros e inexpressivos. Su postura arrogante y dominante le hizo saber a Alana que se avecinaban grandes problemas, lo cual quedó confirmado cuando aquel extraño sin preguntar ni hablar nada, la amordazó, le echó un saco sobre la cabeza y la ató de pies y manos. En ese momento vino a la memoria de Alana las historias que le contaban los campesinos sobre los ataques de los grandes castillos, las guerras entre vasallos por defender a sus reyes, el robo de animales, trigo y cachivaches, el asalto en las noches a las aldeas para llevarse por la fuerza a los siervos, niños, niñas y jóvenes mujeres. Alana recordó tarde todo esto, pues en ese momento el alto caballero la había atravesado como un bulto sobre el lomo de su caballo; lo único que le quedaba a Alana era rezar para que lo que le esperaba no fuera tan trágico.

Caballero, caballo y muchacha llegaron al anochecer a un oscuro palacio rodeado de un foso profundo y mal oliente. Después de descargarla como un fardo sobre el piso y quitarle las ataduras y el saco, el extraño le dijo a su sirviente que la llevara a las cocinas pues era la ayuda que tanto le pedía al gordo cocinero. Mientras recorrían el camino hacia el castillo, Alana observaba con asombro la suciedad de aquel lugar, las personas con las que se encontraba tenían expresiones de sufrimiento, estaban muy delgadas, casi esqueléticas y sus ropas raídas y se observaba que el baño no era lo más popular en ese lugar. A llegar a la cocina la golpeó con fuerza el ambiente cargado y opresivo de la cocina, el

olor a grasa quemada, a carne putrefacta colgada en el techo, tuvo que entrecerrar los ojos para poder observar en medio del espeso humo que salía de los fogones, todo allí era tan diferente a las cocinas de su palacio y Alana deseó en ese momento no haber tomado la decisión de haber escapado de su casa porque sospechaba que ese solo era el inicio del lío en el que se había metido...

## LA HISTORIA DE SANGRE NEGRA<sup>34</sup>

Alonso se escondió debajo de la cama, su mamá Berenice y sus 5 hermanos menores buscaban un lugar seguro para protegerse, apagando las luces y haciendo un silencio casi sepulcral para no ser descubiertos. Solo se escuchaban los gritos de las casas cercanas, incluso el llanto de Pedrito, un niño de 10 meses de doña Julia, la señora de la tienda de enseguida. Fueron pequeños instantes que el pánico convertía en momentos eternos; de repente se escuchó un estruendo, abrieron la puerta; era él, un mítico asesino cuyas masacres y actos vandálicos lo precedían. “Señor, gritó uno de los hombres que entró a la casa, venga y mire lo que encontré”; Alonso estaba petrificado, creo que incluso disminuyó su respiración para pasar inadvertido, mil pensamientos llegaban a su mente: “mi mamá, mis hermanos se había escondido bien... Dios mío que lucecita no vaya a llorar, ella le teme tanto a la oscuridad”.

Alcanzaba a ver las botas, los machetes y unos rifles de los hombres que llegaron a su casa. De pronto entró al parecer el que era su líder, lo llamaban Sangre Negra. Alonso que tenía algo más de 12 años se asustó aun más porque sangre negra tenía fama de haber matado a mucha gente en otros pueblos cercanos del Tolima, la chusma estaba en su casa y amenazaba a su familia. Sangre Negra y sus hombres encontraron un sancocho de gallina servido en una olla de barro listo para la cena familiar, se llevaron el botín y continuaron su camino de muerte por todo el pueblo. Unas horas después, en medio de tanto dolor de otras familias, Alonso, su madre y sus hermanos se sintieron afortunados por no haber perecido esa noche; sin embargo sabían que regresarían. Después de mucho pensarlo prefirieron venir a Bogotá, donde enfrenarían otros sufrimientos, pero protegería su tesoro más valioso, la vida.

El gran temor que sentía Alonso, según la narrativa, se debió especialmente a:

- los gritos de pánico de sus vecinos cercanos
- que sangre negra y sus hombres lo encontraron en su escondite

<sup>34</sup> Elaborado por Sandra Patricia Triana V., Colegio I.E.D. Tenerife Granada sur.

- c. que Sangre Negra y sus hombres lo mataran a él y a su familia como lo había hecho en otros lugares.
- d. que estos hombres se llevaran el sancocho de gallina y los dejaran sin nada que comer

La causa principal por la cual Alonso y su familia decidieron vivir en Bogotá fue:

- a. quedaron impactados por el miedo que sintieron la noche que llegó a su casa Sangre Negra y sus hombres
- b. temían que sangre negra y sus hombres regresaran
- c. los pueblos del Tolima fueron muy violentos durante esa época
- d. en el pueblo donde vivían había guerrilla liberal (chusma)

### EL NIÑO DE LAS CANTERAS<sup>35</sup>

Juanito tenía 10 años cuando tuvo que retirarse del colegio, debido a las dificultades económicas de su familia y bajo rendimiento académico, pues continuamente llegaba tarde a su colegio ubicado en los cerros de Bogotá. Delgado y con sus ojos enrojecidos, se le dificultaba concentrarse en las clases y era objeto de continuas insinuaciones de que pudiera andar en malos pasos cuando en realidad fantaseaba con llegar a ser ingeniero ambiental y ecologista, para poder recuperar y proteger la naturaleza. Nadie sabía que en las tardes y hasta altas horas de la noche el niño tenía que laborar en una de las tantas canteras que hay en los cerros, pues se veía obligado a ayudar a su padre en las labores propias del oficio.

De acuerdo a la narrativa, cuáles son las problemáticas de Juan:

- a. tiene problemas económicos, bajo rendimiento académico y de salud (estereotipado)
- b. ser un niño pobre, tienen que trabajar para ayudar a su familia (interpretativa)
- c. está siendo afectado por los factores económicos y sociales que le tocó vivir (explicativa)
- d. se le niega el derecho a la educación y está siendo sometido a explotación infantil (argumentativa)

### DON ANTONIO VILLAVICENCIO<sup>36</sup>

En la atmósfera de aquel 1810 se percibía un ambiente muy tenso dando la sensación de que algo extraño ocurriría... es así como José anuncia la llegada de un personaje español, don Antonio Villavicencio, a quien se le rendiría homenaje digno de su investidura. Para adornar la mesa se piensa en el préstamo de un florero el cual se solicita a González Llorente, quien se niega y lanza una serie de improperios contra los hermanos Morales. Ante esta negativa, la gente aprovecha que era día de mercado y expresa su inconformismo y deseo de crear un gobierno propio donde haya igualdad de condiciones para todos, ambiente propicio para que los líderes patriotas, inquietos con ideas revolucionarias, se tomen el poder firmando un acta de independencia y a pesar del ambiente tan tenso que había, fue el primer movimiento de masas que no aguantó más y reventó en contra de la corona española. *"Un Ambiente Tenso Es Presagio de Grandes Cambios"*.

De acuerdo con los hechos ocurridos el 20 de julio de 1810, se puede afirmar que:

- a. los españoles no eran aceptados porque nos impusieron su cultura y se llevaron muchas de nuestras riquezas
- b. Antonio Villavicencio debía recibir un gran homenaje por ser un español
- c. Con la llegada de un gran personaje a nuestro territorio se exaltan los ánimos y deseos de liberación
- d. Los criollos estaban descontentos por la desigualdad a desempeñar cargos públicos y el pago de excesivos impuestos

### EL CONSERVADOR DEL MONTE<sup>37</sup>

En una vereda cerca de Bogotá, había un gran bosque, por la cercanía a la ciudad, las personas que llegaban desplazadas por la violencia sentían la necesidad de ubicarse en la vereda el "Destino" vía a San Juan del Sumapaz, por estar cerca de la ciudad y además porque les revivía el sentimiento de desarraigo que ellos tenían de sus fincas y parcelas en la región de las Guacamayas, nombrada así porque en la región habitaban estas aves de colores vistosos, que en tiempos pasados dominaron sus tierras y en las tardes formaban nubes de aves de múltiples colores. Tierras alejadas de los principales centros urbanos e incrustados en los parajes de la cordillera Oriental pero muy ricos en agricultura y ganadería. El único medio de transporte era el avión, que

<sup>35</sup> Elaborado por: Martha Elena Ovalle, Colegio INEM Francisco de Paula Santander; Lady Cristina Moreno, Colegio I.E.D. Colsubsidio Torquigua.

<sup>36</sup> Elaborado por Ana María Octavo, Colegio Ricaurte; Omaira Torres, Colegio Ismael Perdomo.

<sup>37</sup> Elaborado por Fredy Ordoñez Montoya, Colegio Juan del Corral.

llegaba dos veces a la semana y lo curioso era que la pista era la única calle central que tenía el pequeño poblado. Las casas estáticas y mudas hacían calle de honor al pájaro de metal. Entonces los nuevos habitantes del tugurio y que estaban cerca de la ciudad, ciudad desconocida, peligrosa y fría, donde no habían oportunidades de trabajo para nadie y mucho menos para aquellos que solo sabían trabajar en el campo. Y qué decir de las oportunidades de estudio para niños y niñas, ni qué decir de los servicios de salud. Así, ellos veían en el bosque – que tenía el destino de reserva un recurso muy parecido al que estaban acostumbrados a disfrutar en su tierra natal. Resolvieron, tomar los árboles y troncos que necesitaban para construir chozas y la leña para preparar los alimentos. Sus prácticas deforestadas continuaban en otras latitudes.

El comportamiento de los desplazados, que tenían otros elementos culturales, y que había mantenido una relación de apropiación de los recursos para subsistir, chocaba de frente a una forma diferente de relacionarse con la naturaleza y de concebir el recurso natural, y con la idea de recurso natural renovable, pero también algo muy importante de disfrutar por la cantidad de seres vivos que contiene y que se ha desarrollado en los años de conservación y cultivo. Pero, la confrontación de las dos formas de ver el recurso (bosque) es mediada por el conservador del bosque que mediante un trabajo de talleres, visitas al bosque, lecturas de textos que explicaban la importancia del recurso para la vida humana y la fauna hizo entender a los nuevos habitantes las circunstancias sociales, culturales, económicas, como educativas que había que poner en práctica para la conservación y convivencia del sector donde se hallaban.

¿Qué impacto, a mediano y largo plazo, tiene sobre la vida el uso inadecuado de los recursos naturales?

- las personas que llegaron no lo hicieron por su propia voluntad
- la situación de desplazamiento de los habitantes de la vereda el Destino se soluciona solamente hablando
- el conflicto que viven los habitantes de la vereda el destino son considerados como una riqueza para todos

## 6.2 La imaginación histórica

Según Furlong,<sup>38</sup> la imaginación se puede entender de tres formas: (i) las cosas que se dan *en* la imaginación (ii) las suposiciones y (iii) las cosas que se hacen *con* imaginación.

Para este caso, se asume desde la suposición a partir del discernimiento y la intuición, pero sustentadas en las evidencias que han acompañado los hechos históricos. Esto es suponer con imaginación. Para el campo de la historia, debe decirse que el manejo de la imaginación no implica la inexistencia de límites, puesto que la imaginación histórica reconoce el papel constitutivo de la evidencia y tiende a ligarse con ella. La evidencia por su parte se refiere a argumentos o supuestos más complejos que lo que imaginamos, pero a su vez, las evidencias son creadas por preguntas que respondieron a un asunto de juicio; por ello, no existen manuales o procedimientos base para utilizar la evidencia, sino que éstas proporcionan premisas en los momentos en los cuales se hacen suposiciones. Lo que finalmente acorta la distancia entre las evidencias y las suposiciones es el tipo de interpretaciones que se hagan de las evidencias. El nivel de interpretación de una evidencia puede verse limitado por la amplitud o limitación de los significados que acompañan las diversas lecturas sobre la evidencia y que abren el espacio para la interpretación con imaginación. Esto no implica que se pueda forzar la evidencia o distorsionar el material de tal manera que se le deje todo a la imaginación.

**La comprensión, la empatía y la imaginación.** Para la historia se hace necesario comprender la relación que se da entre estos tres elementos ya que la empatía es una parte de (y una condición necesaria para) la comprensión histórica y la imaginación como suposición se constituye en un criterio para dicha comprensión. La empatía puede ser entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, permite saber lo que alguien o un grupo creía, valoraba, sentía y quería obtener a partir del enlace de las conexiones internas entre las creencias de un agente y

<sup>38</sup> Citado por Lee, P. *Imaginación Histórica*. Cuaderno de trabajo No. 2. segunda edición. Especialización en enseñanza de la Historia. Departamento de Historia. Pontificia Universidad Javeriana. 1996.

1  
sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social, o como la posibilidad de estar en la capacidad de contemplar (y no necesariamente compartir) estas creencias y considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las), así como estar dispuesto a tomar en cuenta otros puntos de vistas diferentes al propio, y que terminan por constituirse en una condición necesaria para pensar históricamente. Esta empatía se relaciona estrechamente con importantes aspectos de la comprensión histórica en la medida en que posibilita ver una acción como apropiada en términos de las metas y las intenciones de las personas y de su visión de la situación. No por ello, el solo desarrollo de la empatía lleva a la comprensión histórica de las acciones, pero si se constituye en una parte esencial en el aprendizaje de la historia.

Por otro lado, la comprensión debe ser entendida bajo tres aspectos: conocer las metas y las intenciones del agente, conocer la situación en que éste actuó y ver cómo todos ellos se constituyeron en razones suficientes para la acción que desea comprenderse. La complejidad de las metas y las intenciones pueden llevar a ramificar y cualificar de maneras muy diversas. Por su parte, la situación en la que el agente actuó implica tanto su punto de vista como el del historiador, cuya comprensión permite concepciones estáticas o dinámicas, estas últimas con frecuencia contrafactuales desde la perspectiva del historiador, posibilitan rumbos alternativos de una acción en el contexto de una o más especificaciones de las metas del agente, a partir de el establecimiento de conexiones con la imaginación.

Es así como la comprensión abarcaría entre otras cosas, el entendimiento de los comportamientos de los agentes en otras épocas y contextos sin ignorar las circunstancias o situaciones que los rodeaban o las condiciones del

mundo que limitaron las acciones, así como la capacidad de posibilitar alternativas a las acciones, en términos dinámicos, y fundamentadas en las evidencias que se le presentaban. En el momento en el que se considera la complejidad de la situación, y en especial, se utiliza el conocimiento que se tiene y se le da sentido a los eventos, desde un punto de vista diferente al propio, puede decirse que hubo una intervención de la imaginación como suposición. Como ya se ha dicho, la comprensión no está ligada al hecho de compartir otros puntos de vista, sino a la capacidad de contemplar en forma consciente las razones que le proporcionan a la acción la posibilidad de ser comprendida, al margen de las creencias propias.

También debe tenerse en cuenta que la suposición y por ende la imaginación, encuentran sesgado su espacio de desarrollo ante evidencias que se consideren concluyentes, pues no permite ir más allá de ellas y redescribirlas o leerlas de forma diferente. Por lo anterior, las evidencias con frecuencia no son concluyentes: no hay reglas fijas o procedimientos mecánicos, que seguidos paso a paso garanticen conclusiones correctas y a su vez no existe una forma mecánica para relacionarse con la evidencia dado que no se poseen procedimientos mecánicos que indiquen cómo debe ser vista la evidencia, qué preguntas deben hacersele o cómo debe entenderse; y por lo mismo es que la imaginación se relaciona con ver lo que (en cierto sentido) ya se sabe, bajo una luz diferente, evitando atomizar la información, relacionándola con otras cosas como un todo. Lo que hace la relación y con qué se relaciona, lo deciden, entre otras consideraciones, los puntos de vista de los agentes involucrados. El historiador debe validar en su descripción la serie de creencias y metas diferentes a las suyas, así como una concepción de lo que es normal y razonable, redescribiendo la situa-

ción. Esto es imaginación como suposición. En síntesis, la tarea de la imaginación como suposición es cambiar el punto de vista: entonces todo parece diferente y se puede empezar a entender.

Traducido esto al campo de la enseñanza, el historiador o el maestro deben reconocer la adecuación de las emociones de sus sujetos; dadas sus asunciones, tiene más capacidad de contemplar sus puntos de vista en forma consistente, penetrar en sus consecuencias y transmitirle todo esto a su audiencia. A su vez, la identificación conectada a la simpatía, para el caso de los historiadores y no para los niños, puede resultar perjudicial ya que puede conllevar a que se disminuyan las posibilidades de diferenciar entre la visión del sujeto sobre lo que estaba sucediendo, y lo que el historiador sabe acerca de ello, constituyéndose en un signo de parcialidad, apego o prejuicio.

En ese sentido, las reconstrucciones que el historiador hace de las acciones deben permitir a otros trabajar con ellas, capacitar a la audiencia para comprender lo que está sucediendo y para hacer efectivo lo que se le ofrece. Debe posibilitar que se aprenda lo que se debe como con otras cosas. La conexión entre la imaginación del historiador y su audiencia no debe implicar que éste presente todas las implicaciones o suposiciones, sino que también su audiencia extraiga algunas de ellas por sí misma, pues es probable que el primero deje de lado algunos elementos o asuma otros de forma equivocada. Por ello si el historiador carece de imaginación, no conducirá a que la audiencia sea imaginativa, a pesar de que la historia es una actividad abierta y no mecánica que puede hacerse con o sin imaginación, y que lleva a trascender los conceptos, a hacerse preguntas frente a estos, así como a buscar respuestas a las mismas que lleven a comprenderlos.

La conexión entre la imaginación y la comprensión en el aprendizaje de la historia parte de la concepción de la comprensión como una habilidad o logro que se fundamenta en criterios públicos para la misma, como ser capaces de predecir cómo va a reaccionar ante un evento hipotético, porque se conoce algo de sus experiencias pasadas, sus creencias, sus preferencias, sus metas y políticas actuales y porque se puede ver, desde su punto de vista, cómo le parecerá el evento en cuestión, descubrir la (verdadera) intención, todo esto, equivale a decir que seamos capaces de emplear nuestra imaginación como suposición, condición necesaria para la comprensión y que la imaginación es un criterio para ciertos tipos de comprensión.

**La imaginación y lo imaginario en la historia.** La tendencia a negar cualquier interés en lo que podría haber pasado, sin lugar a dudas puede sesgar el conocimiento de la historia; si se reconoce la importancia que adquiere el concepto de causa para la historia, incluso en términos de condiciones necesarias, se debe abrir paso al análisis de lo que habría sucedido si una condición precedente no se hubiera dado, en el cual el historiador se compromete con la especulación y por consiguiente con la imaginación. Esto implica, de entrada una invitación a imaginar uno u otros mundos posibles, acompañado de los interrogantes que surjan del mismo, lo que no se constituye en una práctica ilegítima en la historia, ya que permite un examen detallado de los eventos en otras condiciones, bajo las mismas reflexiones iniciales, pero con el beneficio de los juicios de lo que ya ha sucedido y el conocimiento que no estaba disponible para los participantes, y a pesar de que los escenarios en los que se basa la reflexión son imaginarios, los procesos analíticos que se desarrollan se apoyan en argumentos fundamentados en la evidencia.

En muchas ocasiones, jugar con las “posibilidades” en la historia ayuda a entender la razón por la cual se tomó otro curso de acción a la vez que posibilita valorar la contundencia de la evidencia que se ha presentado. La comprensión histórica exige moverse en un rango de puntos de vista, algunos de los cuales nunca podrían haber tenido (o podrían haber comprendido) los sujetos investigados.

**La imaginación, las imágenes y la “realidad del pasado”.** En este apartado se trata de comprender lo que se compromete en la toma de conciencia sobre la “realidad del pasado”, es decir, sobre la existencia de personas y sociedades pasadas, de la misma forma que nosotros existimos ahora. Tomar conciencia sobre la “realidad del pasado” implica ver la historia más allá del catálogo de planteamientos formales y casi vacíos, abstractos, manipulados y sin sentido para quien los recibe, con el fin de que se reconozca su contacto y aplicación en el mundo “real” a la vez que se deje ver que las mismas conexiones que se aplican al pasado se aplican al presente pues el conocimiento histórico, en lugar de ser estático y formal es rico en implicaciones. Pero es la capacidad del historiador de escribir imaginativamente lo que hace que los enfoques del pasado no sean estáticos, ya que puede facilitarle a su audiencia hacer efectivo lo que se le ofrece, aprehendiendo lo que implica en términos concretos. Por ello se espera que la descripción del historiador sea concreta en términos de que compagine con lo que la evidencia muestra y con lo que sugiere la imaginación como suposición y el conocimiento general de la época que se esté presentando, con el fin de provocar reacciones ante los hechos, como si la audiencia “hubiese estado allí”.

Lo que indican tales acciones es que en nuestra imaginación está sucediendo algo, que

proyecta sin dificultad ciertas imágenes de los detalles concretos que nos ha facilitado el relato y nos permite desviar nuestra atención de la realidad actual y aumentar nuestra atención en la narración o descripción. Lograr acaparar la atención de la audiencia invita a seguir detenidamente el suceso de forma dinámica y a ver sus consecuencias e implicaciones. Es así como la toma de conciencia de “la realidad del pasado” se conecta de diferentes maneras con la imaginación como suposición, con los sucesos que se dan en la imaginación y con la habilidad del escritor para escribir con ella.

**La imaginación y el aprendizaje de la historia.** Aunque se puede decir que los apartados anteriores están más orientados a analizar aspectos sobresalientes de la imaginación en la historia madura, hay que preguntarse qué ocurriría si ello fuera a aplicarse al aprendizaje de la historia, si los referentes expuestos varían total o parcialmente en el caso del aprendizaje de los niños. A este respecto por ejemplo, es posible que para los alumnos sea necesario compartir el punto de vista de los sujetos que están estudiando con el fin de poder ver sus implicaciones en términos de la acción o de otros conceptos y ello implica más que la visión de objetos físicos. Si se atendiera a la consideración de Piaget, esto es, que los niños no se dan cuenta que otras personas tienen diferentes opiniones y que los más pequeños consideran que sus puntos de vista son los únicos posibles, las implicaciones de este egocentrismo para la imaginación histórica en la escuela sería macabro, ya que no solo se hace indispensable para la imaginación que los niños sean capaces de hacer inferencias que les permitan ponerse en el lugar del otro, sino que sobre todo reconozcan la necesidad de hacer tales inferencias.

En el estudio sobre el pensamiento histórico de los niños, la demanda de ver las

cosas desde el punto de vista de otro debe contextualizarse en una tarea significativa e involucrar el entendimiento sobre el sentido que tiene lo que hacen otros, sus propósitos, intenciones y las perspectivas al interior de la tarea. También implica la habilidad general para reconocer situaciones apropiadas ya que en lo que se refiere a la historia, se requiere imaginación para comprender una forma de vida diferente. Allí lo que importa no es la verdad de las afirmaciones sino la validez de los argumentos, independientemente de las propias preocupaciones. Sumado a lo anterior, y en vista de que no siempre es posible recurrir a la experiencia directa, si se puede apelar a la generalización de la experiencia, ya que no tiene ningún sentido que los niños coleccionen información histórica estática. Si la historia de un estudiante carece de imaginación, no se puede asumir en forma simplista que lo que ha escrito o dicho tiene sentido para él. Si la imaginación es un criterio para entender la historia, entonces la falta de imaginación es igualmente sintomática de falta de entendimiento. Y la falta de entendimiento hace que la historia sea inútil.

### 6.2.1. Ejercicios sobre imaginación histórica<sup>39</sup>

¿Qué hubiera pasado si la tecnología europea del siglo XV hubiese sido inferior a la de los indígenas americanos en el aspecto bélico?

- a- Los americanos no hubiésemos perdido nuestra cultura
- b- El dominio americano se hubiese extendido en otros continentes
- c- Hubiésemos intercambiado tecnología bélica con los europeos

d- El deterioro ecológico no sería tan destructivo

¿Qué hubiera pasado si los mesopotámicos no hubieran inventado el ladrillo que es la base de las construcciones actuales?

- a- Las construcciones serían de otro material
- b- El ser humano se hubiera dedicado a explotar canteras y a contaminar el medio
- c- Las ciudades no serían tan extensas
- d- Las clases sociales no serían tan marcadas

¿Qué hubiera pasado si los conocimientos astronómicos mayas no se hubieran perdido en el siglo XV, sino que se hubieran desarrollado posteriormente?

- a- El calendario sería más preciso
- b- La tecnología agrícola sería más productiva
- c- El saber de astronomía y física serían de dominio popular
- d- La comprensión del espacio exterior sería total

¿Qué hubiera pasado si no se hubiera dado el Frente Nacional?

- a- Rojas Pinilla sería presidente vitalicio
- b- Se hubiera recrudecido la violencia bipartidista
- c- No habrían aparecido grupos de guerrillas comunistas
- d- Los partidos políticos, liberal y conservador, habrían desaparecido.

¿Qué hubiera pasado si Cristóbal Colón no hubiera llegado a América?

- a- Realmente si hubiera conocido las indias
- b- América tendría otra cultura
- c- Aún seríamos desconocidos para el resto del mundo
- d- Los Estados Unidos no serían una potencia mundial

¿Qué hubiera pasado si no se hubieran inventado la aviación?

- a- Los lugares apartados de nuestro mundo serían muy desconocidos
- b- Tardaríamos meses en visitar otros continentes
- c- El mundo no sería un mundo globalizado

<sup>39</sup> Elaborados por Alba Lucía Hernández, Colegio San Fason; Rosa María Florez, Colegio General Santander; Ana Rosa Rosero, Colegio Juan Lozano y Lozano; Carlos Miguez, Colegio C.E.D. Villemar El Carmen; Guillermo Ospina Pulido, Colegio I.E.D. Guillermo León Valencia; Fabio Márquez, Colegio I.E.D. El Rodeo.

d- El hombre no hubiera llegado a la luna.

**¿Qué hubiera pasado si la Unión Soviética hubiera ganado la guerra fría?**

- a- EE. UU. No sería potencia mundial
- b- El socialismo triunfaría sobre el capitalismo
- c- No existirían las multinacionales
- d- No habrían pobres ni ricos

**¿Qué hubiera pasado si no existiera la guerrilla en Colombia?**

- a- Habría más gente viviendo en el campo
- b- Habría menos violencia
- c- Las condiciones sociales en la ciudad serían mejores
- d- La inversión de la guerra se destinaría a inversión social

**¿Qué hubiera pasado si el ejército nazi alemán hubiera ganado la segunda guerra mundial?**

- a- El mundo estaría dominado por los alemanes
- b- Se impondría un modelo político autoritario, totalitario y racista

c- Hitler no se habría suicidado

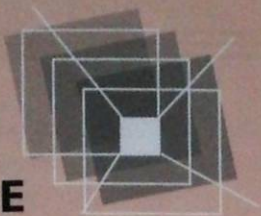
d- No existiría la democracia en la mayor parte de los países del mundo.

**¿Qué hubiera pasado si el descubrimiento de América lo hubieran realizado exploradores ingleses o alemanes?**

- a- No se hablaría español en Latinoamérica
- b- La apariencia física de los latinoamericanos sería diferente
- c- Existirían cambios culturales, sociales y económicos en todos los pueblos americanos
- d- Latinoamérica no se llamaría así sino Angloamérica

**¿Qué hubiese pasado si Jorge Eliécer Gaitán hubiese sido presidente de Colombia?**

- a- No se produciría el periodo de la violencia
- b- Colombia tendría menos desigualdad social y económica
- c- No se hubiera producido el Bogotazo
- d- Colombia sería un país con menos problemas

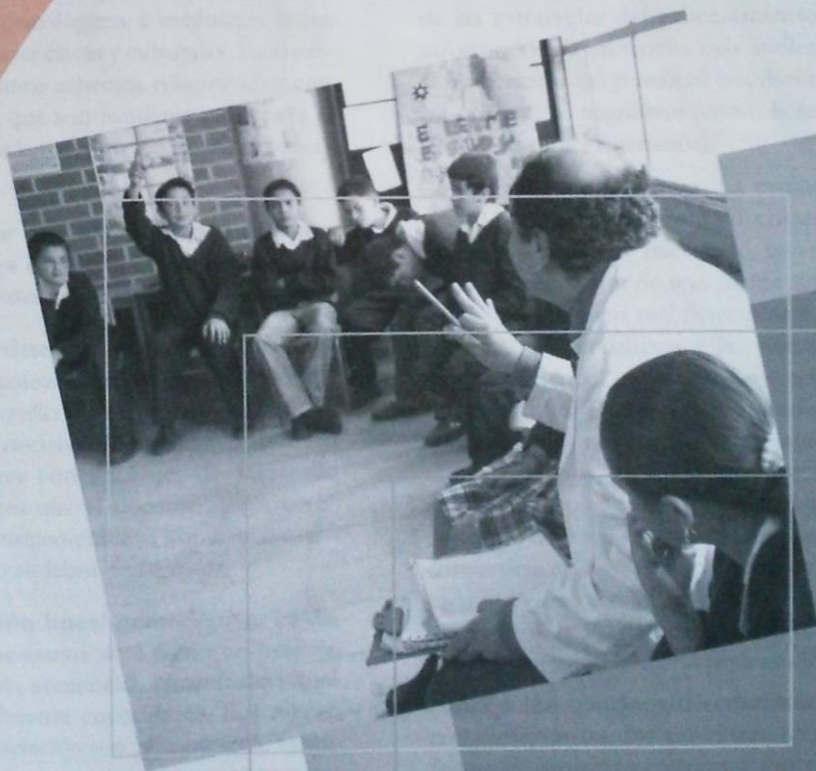


**SERIE**  
Cuadernos de Evaluación



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

## 7. Orientaciones generales para una concepción de evaluación



Esta problemática planteada con respecto a la evaluación conduce a la reformulación de un concepto más amplio, más abarcador que incorpora desde las dimensiones psicológicas y evolutivas hasta sus implicaciones éticas y culturales. Esto exige revisar algunos aspectos relacionados con la evaluación, que son fundamentales para el maestro y para la redefinición de sus prácticas evaluativas.

**Es necesario que el maestro o maestra revise y haga explícita la concepción de desarrollo humano que orienta su labor**

Cuando de determinar signos o indicadores evolutivos y psicológicos se trata, la concepción de desarrollo que se posea alcanza una importancia decisiva. En efecto, se pueden considerar tres concepciones de desarrollo predominantes que el docente aplica consciente o inconscientemente, implícita o explícitamente, en su labor pedagógica.

- a) **Concepción lineal acumulativa.** El desarrollo se asume aquí como un proceso progresivo, secuencial, escalonado y fundamentalmente cuantitativo. Sus niveles de diferenciación son generalmente expresados por etapas o cortes cuyos criterios
- b) **Concepción discontinua.** La evolución psicológica se entiende aquí como un proceso espiralítico, fracturado, con rupturas. La transición de una forma simple a una más compleja está determinada por las crisis, los conflictos y las tensiones que se presentan en diversos momentos del desarrollo. Dichas crisis y conflictos son generados por agentes tanto internos como externos, es decir, por factores psicobiológicos y socioculturales. Aquí el concepto de etapa se relativiza al punto de convertirse en algo personal, es decir que cada individuo tendrá sus propios ritmos de desarrollo y sus particulares trayectorias evolutivas (como la teoría psicoanalítica).
- c) **Concepción continua-discontinua.** Intenta integrar las dos anteriores. De esta forma, existirían estructuras y funciones

de periodización están determinados por factores básicamente cuantitativos tales como la adquisición de habilidades y conductas cada vez más complejas, aumento de las estrategias del procesamiento de información, y, en teorías más sutiles, en el incremento del potencial heurístico de las estructuras cognitivas (como la teoría de los estadios Piagetianos).

que pugnan por conservarse (valores, esquemas, procedimientos, actitudes, etc.) y simultáneamente habría unos movimientos discontinuos, proyectivos, desestabilizadores que estarían pugnando por transformarse. Aquí el desarrollo se revela entonces como una dialéctica conservación-transformación cuyo equilibrio posibilitaría la transición de una estructura simple a una más compleja (la teoría Piagetiana de la equilibración entre asimilación y acomodación es un buen ejemplo de esta concepción con algunas limitaciones, así como los últimos planteamientos evolutivos de Bruner y Wretsch).

Cualquiera de las tres concepciones de desarrollo que se adopte va a tener su propia expresión en una determinada práctica pedagógica concreta.

Así por ejemplo, es fácil inferir que de la concepción lineal se derive una práctica evaluativa diseñada en términos instruccionales, con objetivos, actividades previamente establecidas, estructura curricular ascendente y aprendizajes en función de modificación de conductas. Por el contrario, si el docente asume alguna de las otras visiones su labor se complejiza, pero también se abre a otros horizontes. De esta forma, al tener en cuenta agentes externos e internos, necesariamente tiene que incorporar no sólo la adquisición de conceptos curriculares, sino contemplar el papel del saber pedagógico (es decir, del propio saber), el saber cultural con el que el estudiante llega al aula de clase, los desfases, regresiones, y procesos que está vivenciando, etc. En consecuencia, la evaluación deja de ser un simple diagnóstico de conductas para... o de conductas de... para convertirse en un proceso múltiple en el que se valoran los diversos elementos que están agenciando la construcción de conocimiento y la socialización de

los educandos. En este cambio de paradigma evaluativo la concepción de desarrollo que subyace resulta fundamental.

### **Es necesario que el maestro o maestra revise y haga explícita la concepción de mente humana sobre la cual fundamenta su acción**

Adoptando la distinción que hace Arquileo, poeta griego, y teorizado por I. Berlín,<sup>41</sup> se considera que se han desarrollado dos formas opuestas de entender la mente humana: los que entienden la psique como una sola pieza, una capacidad única (erizos) y los que favorecen su fragmentación en varios componentes (zorras). Este debate ha atravesado desde el área del estudio neuropsicológico (localizacionistas y holistas), la psicometría (el factor G de Spearman y las habilidades de Thurstone) hasta la psicología cognitiva moderna (las estructuras generales Piagetianas y las estrategias particulares y contextuales de la psicología del procesamiento de la información). Independientemente de la posición que se adopte en este debate ya inmemorial, resultan profundamente iluminativas e incluso prescriptivas las implicaciones que cada una de ellas tienen para la evaluación educativa y pedagógica. Si se asume, en efecto, la mente como una capacidad única, global cuyo desarrollo se daría de manera homogénea y armónica, se revela de inmediato la posibilidad de proponer unas pautas generales de evaluación, es decir, de establecer unos patrones o indicadores homogeneizantes (y homogenizadores) en tanto todos los seres humanos poseerían procesos análogos en la construcción del conocimiento y estrategias semejantes para la resolución de problemas.

<sup>41</sup> I. Berlín, "The hedgehog and the fox: An essay on Tolstoy's view of history". En Gardner, H. Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. F.C.E. México, 1987, p.20.

Por el contrario, si se asume que la mente humana se expresa en estructuras parciales o modalidades de pensamiento diferentes o agregado de procesos enmarcados en un contexto, o simplemente como múltiples inteligencias y la evaluación se tiene que difuminar en esos mismos procesos y esos mismos contextos, vale decir, se hace necesario desarrollar dispositivos de comprensión para las formas particulares que adoptan los diversos mecanismos de construcción de conocimiento y las estrategias de resolución de problemas en contextos específicos. Se estaría hablando entonces de una evaluación que se expresa en términos de negociación de significados en contextos específicos y que necesariamente debe contemplar los diversos sistemas de relación que se manifiestan en el acto pedagógico: el saber cultural, el saber pedagógico, el saber disciplinar y el saber institucional.

Como se observa, la vieja pelea entre erizos y zorras sigue vigente y lo que es peor, en la gran mayoría de los docentes y expertos en evaluación es desconocida. Su discusión y reflexión permitirá proporcionar mejores y más profundos elementos para abordar la evaluación de procesos como relaciones intersistémicas y no simplemente como expresiones psicológicas de una entidad monolítica global y homogénea, llamada mente humana.

**Es necesario que el maestro o maestra, reconozca la importancia de la evaluación como parte de la práctica pedagógica**

La evaluación se presenta como un proceso que está orgánica e históricamente articulado a las prácticas pedagógicas que han predominado en la educación. Desde este punto de vista, evaluación y pedagogía son aspectos indisolubles del acto educativo. Las nuevas concepciones de la pedagogía han dejado de considerarla como la teoría de la educación, en términos de la sociología de Durkheim, para

enfocarla desde una perspectiva que engloba tanto los elementos teóricos y conceptuales, como los prácticos y operativos que guían el quehacer del maestro.

La pedagogía se analiza como una reflexión concreta, profunda y colectiva de la labor educativa; no significa solo una metodología o la programación y evaluación de la educación. Ser pedagogo es un ingrediente necesario para la formación del espíritu científico de los educandos e implica una concientización, un cambio de actitudes frente a los hechos, es la posibilidad de formar hombres que tengan capacidad de crítica y valoración; es un trabajo en equipo que debe ser manejado por toda la comunidad educativa.

Es bien conocido que los profesores dentro de sus labores escolares no han hecho explícita una concepción precisa de la pedagogía, la limitan tan solo a “un saber decir el saber”; cuando esta requiere de una introspección más profunda. Es necesario entonces asumirla como un proceso de reflexión sobre la manera como se adelanta la educación, con qué medios, con qué fines, con cuáles contenidos o vivencias, cuándo, cuánto, a qué ritmo y cuál es el régimen que maneja el sistema educativo, pero también, como un saber que el maestro elabora o construye a partir de su labor pedagógica cotidiana, y que en sí mismo constituye un conocimiento específico, que difiere en sus características del conocimiento propio de la disciplina.

*El saber es una noción metodológica que aplicada a la pedagogía designa el saber pedagógico. Un saber no concluye necesariamente en la formación de una ciencia pero es indispensable a su constitución... En un saber hay regiones de conceptos, unas más avanzadas que otras. Pero además hay reglamentos, normas, prácticas, modos de enunciación, relaciones con otros saberes, métodos, registros, proyectos, datos. Aunque encontramos aquí elementos heterogéneos no podemos inferir que el saber amontone todo indiscriminadamente; tampoco quiere decir que por incluir*

*los discursos y prácticas de instituciones, no proliferen, en el saber, la construcción de disciplinas, de esto hay que despreocuparse por que en las regiones de conceptos ellos se producen por una lógica perteneciente a la propia disciplina. El concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía.<sup>11</sup>*

El concepto de saber pedagógico enunciado anteriormente, es abordado también por Eloisa Vasco como resultado de un estudio realizado con maestros de secundaria. Según la autora, este saber surge a partir de un proceso de reflexión del maestro, que se manifiesta y explicita en el acto de enseñanza. Le permite dar respuesta a una serie de interrogantes: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿A quiénes enseñar?. Es un saber complejo que abarca múltiples aspectos: las concepciones disciplinares que posee el maestro por su formación profesional; la comprensión que tiene sobre las categorías fundamentales de área de conocimiento; la manera como convierte estos conocimientos en objeto de enseñanza (transposición didáctica); los factores motivacionales personales y de sus alumnos; sus ideas acerca de los sujetos y sus procesos psicológicos, sociales y culturales; el proceso metodológico con el cual desarrolla su clase; su visión sobre cómo se debe enseñar; la dimensión valorativa que le lleva a privilegiar ciertos tipos de conocimientos y la finalidad de su acción docente, entre otros.

Una primera reflexión que debe hacer el profesor, va dirigida a *¿Qué enseña?*, que puede orientar de la siguiente manera: El profesor puede considerar que enseña los contenidos propios de cada disciplina, porque para él enseñar hace referencia a unos conoci-

mientos básicos, además implícitamente está mostrando una visión de la ciencia desde su punto de vista, pues plantea los conceptos desde sus propios términos para hacer más favorable el aprendizaje a sus alumnos. De otra parte, en el desarrollo de cada unidad temática el profesor ilustra la forma como se producen los conocimientos al interior de la comunidad científica, su desarrollo a través de la historia, sus métodos, formas de investigación y las principales categorías conceptuales.

Un segundo interrogante para el profesor está determinado por las respuestas que él elabora para considerar *¿A quiénes enseña?* Es claro que para enseñar hay que tener en cuenta los sujetos, pues es a ellos a quienes debe ir dirigida la acción educativa del maestro; a partir de su mediación los sujetos establecen relaciones con el saber, con el maestro, con sus pares, y desarrollan conceptos sobre sí mismos.

La educación debe estar fundamentada en una relación de reciprocidad, donde el profesor aprenda con los estudiantes. Además de su capacidad para establecer una relación profesor-alumno, el maestro evidencia en su práctica una relación de tipo afectivo con su saber, que se manifiesta en el gusto por su materia, en el entusiasmo por desarrollar la clase –lo cual perciben sus alumnos–, ya que la actitud del profesor es parte importante en todo el proceso de aprendizaje de los educandos. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta por el docente, es el contexto en que se desarrolla la vida escolar, ya que influye necesariamente en las formas de enseñar.

El siguiente tópico no menos relevante, que requiere un análisis concienzudo, es *¿Para qué enseña?*, pues actualmente es claro que en la mayoría de los casos, este aspecto permanece implícito en el saber del profesor. Reconocer el sentido de la actividad del profesor hace

<sup>11</sup> Olga Lucia Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas en: Pedagogía, discurso y poder. Corprodic, Bogotá, 1990. p. 178.

revisar este aspecto desde varios puntos de vista, como por ejemplo:

- La enseñanza como una forma de transmisión de conocimientos, pues el profesor espera que a través del proceso, el alumno aprenda y ame la asignatura y maneje los contenidos básicos de la disciplina.
- Otra idea sería la formación de los educandos desde los valores que el docente considera importantes en su disciplina como un medio que posibilite una acción positiva del estudiante en la cotidianidad.
- El maestro también suele darle importancia al aspecto valorativo y afectivo de la clase, teniendo en cuenta el contexto escolar como un factor indispensable en la formación de la personalidad de los alumnos.

El último interrogante es *¿Cómo enseña?*, que se explica como una reflexión final, porque aunque los profesores tienden a limitar la pedagogía solamente a este aspecto y es un factor bien explícito dentro del sistema educativo, requiere de un análisis de los interrogantes anteriores para ser desarrollado. Un ejemplo para entender esto es el hecho de que algunos maestros desarrollan su perfil pedagógico tomando como base elementos de sus vivencias como estudiantes, repitiendo patrones de quienes fueron sus profesores y adoptando los procesos metodológicos y los procedimientos que resultan eficaces de acuerdo con sus experiencias. Estos aspectos pueden predominar en su quehaceres, aunque posteriormente hayan recibido información y capacitación que contemplen los avances de la pedagogía y difieran en algunas de sus concepciones.

### Es fundamental que el maestro o maestra reconozca la dimensión ética y política de su labor educativa y su función social

El proceso educativo se realiza en una situación en la que interactúan sus actores con intencionalidades y significados subjetivos, que requieren tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y los objetivos que se han propuesto (Habermas, Taylor). El maestro como miembro de una cultura tampoco es aséptico en sus prácticas pedagógicas, y mucho menos en sus prácticas valorativas. Como actor social de la comunidad educativa le competen funciones de acreditación y certificación, es su responsabilidad fijar los parámetros para promover a los alumnos; de su "buen" (o mal) criterio dependen el avance de un estudiante en la escala educativa y otras decisiones que pueden afectar desde su autoestima hasta su proyección y posibilidad social futura.

La educación como práctica social se inscribe y obtiene su sentido del contexto histórico en el cual se conceptualizan y realizan sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Como práctica social refleja la dinámica propia de la sociedad, su carácter político e ideológico, su caos, sus turbulencias y contradicciones. Estas prácticas sociales y culturales se reproducen en el proceso educativo, a través de sus agentes socializadores que tienen como objetivo fundamental inculcar un orden y una normatividad, que en la mayoría de los casos, va en contravía del devenir dialéctico de la sociedad. Entre los principales mecanismos de reproducción y socialización de la escuela están los procesos de legitimación, sanción, y certificación-acreditación, no sólo de ciertos tipos de conocimiento seleccionados arbitrariamente, sino también de ciertos patrones de comportamiento, sistemas valorativos y de

representación social caracterizados desde el proceso evaluativo.

### **El maestro o maestra debe entender la evaluación como un proceso permanente y complejo**

La evaluación es un proceso valioso de la actividad escolar, es un elemento influyente en la modificación de las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa y de la educación en general. Es evidente que toda acción social, cultural, económica, política y educativa está sujeta a ser transformada utilizando como medio de valoración la evaluación. En el contexto histórico de la educación, las prácticas evaluativas se definían como la utilización de técnicas o instrumentos adecuados para promover y calificar el desempeño: esto se evidencia en el empleo de los exámenes como instrumentos de control y espacios de convergencia para un sinnúmero de problemas, es decir, el examen se ratifica como una fuente de poder en lugar de una fuente de saber, porque se reducen los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de la evaluación.

Comprender la complejidad de las prácticas evaluativas supone como punto de partida, la identificación de las concepciones que sobre la evaluación tienen los maestros; estas concepciones orientan sus acciones en el campo educativo, determinando la respuesta que en la práctica darán a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de procedimientos utilizar? ¿En qué momento o momentos evaluar? ¿Qué es importante detectar con la evaluación? ¿Qué contenidos evaluar? ¿Cómo calificar? ¿Para qué evaluar?, etc. La práctica de la evaluación también se da en un contexto histórico-social que es necesario explorar, pues así como la sociedad impone a la escuela una serie de funciones y parámetros que debe cumplir como institución encargada de la socialización y de la educación de los miembros del grupo, también

la escuela con sus prácticas evaluativas genera una dinámica que afecta la sociedad.

En efecto, es la institución escolar la que determina cuáles de sus miembros están “mejor o peor” preparados, cuáles de ellos pueden acceder a ciertos privilegios y prebendas sociales; la evaluación se utiliza también para castigar algunos comportamientos que no se aprueban, y termina cumpliendo más bien una función clasificatoria y en ocasiones estigmatizadora, tanto para los alumnos como para los padres y la sociedad. Igualmente incide y ejerce presión sobre los profesores, el contexto escolar en que tiene lugar, el ambiente familiar y social, al respecto Gimeno S. afirma:

*La evaluación es una exigencia institucional en algún momento de la escolaridad. En nuestro sistema el modo de realizarla y su contenido quedan totalmente en manos del profesor. Las opciones que en torno a la evaluación se tomen tienen una fuerte repercusión en el ambiente educativo, en general, y en las actividades que se desarrollen dentro de él.<sup>20</sup>*

Visto de esta manera al profesor le queda mucho por hacer, pues el campo de la evaluación requiere de un proceso de toma de decisiones acerca de las técnicas elegidas, los momentos, los criterios para medir lo que el alumno ha hecho, el valor de las tareas cotidianas y de las previas o trabajos, etc. Todos estos elementos “aparentemente” dependen de su buen juicio, de la solidez de su criterio, de la estructura valorativa que maneje, aunque de igual manera en ese proceso decisorio confluyen factores institucionales y sociales. La entidad escolar no solamente fija directrices acerca del saber que se enseña en la escuela, sino también determina qué evaluar en cuanto a contenidos y cómo valorar en una escala de principios que tienen relación con el deber ser institucional y social.

<sup>20</sup> José Gimeno S. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, p. 333.

representación social caracterizados desde el proceso evaluativo.

### **El maestro o maestra debe entender la evaluación como un proceso permanente y complejo**

La evaluación es un proceso valioso de la actividad escolar, es un elemento influyente en la modificación de las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa y de la educación en general. Es evidente que toda acción social, cultural, económica, política y educativa está sujeta a ser transformada utilizando como medio de valoración la evaluación. En el contexto histórico de la educación, las prácticas evaluativas se definían como la utilización de técnicas o instrumentos adecuados para promover y calificar el desempeño: esto se evidencia en el empleo de los exámenes como instrumentos de control y espacios de convergencia para un sinnúmero de problemas, es decir, el examen se ratifica como una fuente de poder en lugar de una fuente de saber, porque se reducen los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de la evaluación.

Comprender la complejidad de las prácticas evaluativas supone como punto de partida, la identificación de las concepciones que sobre la evaluación tienen los maestros; estas concepciones orientan sus acciones en el campo educativo, determinando la respuesta que en la práctica darán a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de procedimientos utilizar? ¿En qué momento o momentos evaluar? ¿Qué es importante detectar con la evaluación? ¿Qué contenidos evaluar? ¿Cómo calificar? ¿Para qué evaluar?, etc. La práctica de la evaluación también se da en un contexto histórico-social que es necesario explorar, pues así como la sociedad impone a la escuela una serie de funciones y parámetros que debe cumplir como institución encargada de la socialización y de la educación de los miembros del grupo, también

la escuela con sus prácticas evaluativas genera una dinámica que afecta la sociedad.

En efecto, es la institución escolar la que determina cuáles de sus miembros están “mejor o peor” preparados, cuáles de ellos pueden acceder a ciertos privilegios y prebendas sociales; la evaluación se utiliza también para castigar algunos comportamientos que no se aprueban, y termina cumpliendo más bien una función clasificatoria y en ocasiones estigmatizadora, tanto para los alumnos como para los padres y la sociedad. Igualmente incide y ejerce presión sobre los profesores, el contexto escolar en que tiene lugar, el ambiente familiar y social, al respecto Gimeno S. afirma:

*La evaluación es una exigencia institucional en algún momento de la escolaridad. En nuestro sistema el modo de realizarla y su contenido quedan totalmente en manos del profesor. Las opciones que en torno a la evaluación se tomen tienen una fuerte repercusión en el ambiente educativo, en general, y en las actividades que se desarrollen dentro de él.<sup>11</sup>*

Visto de esta manera al profesor le queda mucho por hacer, pues el campo de la evaluación requiere de un proceso de toma de decisiones acerca de las técnicas elegidas, los momentos, los criterios para medir lo que el alumno ha hecho, el valor de las tareas cotidianas y de las previas o trabajos, etc. Todos estos elementos “aparentemente” dependen de su buen juicio, de la solidez de su criterio, de la estructura valorativa que maneje, aunque de igual manera en ese proceso decisorio confluyen factores institucionales y sociales. La entidad escolar no solamente fija directrices acerca del saber que se enseña en la escuela, sino también determina qué evaluar en cuanto a contenidos y cómo valorar en una escala de principios que tienen relación con el deber ser institucional y social.

<sup>11</sup> José Gimeno S. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, p.333.

## El maestro o maestra debe valorar procesos de comprensión

Toda actividad humana se expresa en función de contextos particulares como resultado de la interacción social y en consecuencia suele tener múltiples objetivos simultáneos. De igual forma, desde el punto de vista del desarrollo, toda actividad educativa (sea producto de una comprensión, expresión de una capacidad intersubjetiva o apropiación de una herramienta cultural) presenta múltiples caminos evolutivos, es decir, sus posibilidades de desarrollo son heterogéneos, diversificados, heteróclitos y fragmentarios, lo cual implica que la comprensión, competencia o representación de una acción necesariamente tiene que ser instrumental, funcional y práctica, que al ser internalizada, pueda convertirse en una "competencia abstracta", susceptible de aplicarse a cualquier contexto, pero igualmente puede ser modificada, rechazada o eliminada, ya sea por obsolescencia o por inadecuación con el contexto.

Estas características revelan de manera contundente que cualquier evaluación o balance de una actividad o aprendizaje implica el reconocimiento de una multicausalidad e interdependencia de factores sociales, institucionales, biológicos y cognitivos irreductibles entre sí, en permanente tensión, que sólo son susceptibles de entenderse mediante una metodología que involucre perspectivas múltiples, opuestas a cualquier determinismo, capaces de coordinarse entre sí. Es el énfasis en el desempeño flexible lo que va a permitir desarrollar la comprensión y poner la multiplicidad de perspectivas del conocimiento social como el objetivo principal de una evaluación para la comprensión.

La comprensión de algo (información, objeto, evento) sólo es posible cuando en la mente se tiene una imagen (no visual) mínima

que permite asignarle un marco de referencia (cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural, etc.) a ese algo que se intenta asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas del grupo social al que se pertenece, se dispone y organiza la vida social. En este sentido, la comprensión implica establecer relaciones y confrontaciones entre la representación que posee el estudiante con la representación de las Ciencias Sociales que intenta transmitir el profesor. "Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad",<sup>43</sup> dice Perkins (1999) de una forma pragmática pero coherente con el espíritu de la prueba.

## El maestro o maestra debe asumir la evaluación como investigación

La investigación social contemporánea le apuesta fundamentalmente a la producción de conceptos y categorías fronterizas, en los bordes y los límites tanto de las disciplinas científicas como de los saberes no científicos (artísticos, estéticos, culturales) y los de sentido común. Por tanto, son más importantes las formas de argumentación, interpretación o explicación que un individuo hace de sus representaciones sociales, imaginarios y procedimientos de resolución de problemas que la repetición mecánica de definiciones o conceptos. El sujeto entra en la vida social a partir de un proceso de negociación de significados públicos (que no por ello son permanentes sino que por el contrario, sus referentes o sentidos cambian día a día), los cuales con-

<sup>43</sup> Stone Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión*. PAIDOS. Buenos Aires. 1999 p70.

forman un conocimiento aculturado “que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente” (Bruner 1992).

Por tanto, la representación de la vida social se va a realizar a partir de las creencias, deseos e intenciones circulantes en la cultura que los individuos asumen como pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento. De esta forma, así como la investigación social contemporánea con sus nuevos modos de producción de conceptos le apuesta más a establecer vasos comunicantes entre los saberes, nuevos nexos, a abrir nuevas posibilidades de sentido, a generar insólitas y paradójicas metáforas (y por eso su orgánico acercamiento a la literatura, al cine, a la fotografía, al periodismo, al teatro), la evaluación contemporánea no puede sustraerse a estas nuevas tendencias de la investigación.

Una de las formas más importantes de construcción de conocimiento social, lo constituyen las *Narrativas*. El pensamiento narrativo, de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción. La inseparabilidad de los personajes con los demás elementos está profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo, ya que de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas no sólo se reflejan procesos psicológicos, sino también las creencias y representaciones de quien las elabora; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social.

Mediante la narratividad el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible

y mantiene a raya lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo...” Las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo, dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir de la metáfora, de la metonimia, la sinécdoque, la implicación y las demás figuras. Sin ellos las narraciones pierden su poder de ampliar el horizonte de posibilidades, de explorar todo el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente” (Bruner 1992).

La evaluación a través de narrativas constituye una de las herramientas más interesantes desde el punto de vista investigativo. En términos muy esquemáticos, como investigación a través de las narrativas, puede enunciarse de la siguiente manera:

- La evaluación no puede prescindir de la imaginación, la conjetura, la hipótesis argumentada y la constitución de sentido, y para alcanzar este objetivo se hace necesario trabajar unas Ciencias Sociales ubicadas en una perspectiva hermenéutica, crítica y narrativa.
- Si los nuevos modos de producción de conceptos le apuestan más a establecer vasos comunicantes entre diversas clases de saberes (y por eso su orgánico acercamiento a la literatura, al cine, a la fotografía, al periodismo, al teatro), la evaluación tiene que incorporar estas nuevas fuentes de conocimiento social asumiendo una perspectiva investigativa y de ninguna manera sancionatoria o cuantitativista.
- Si las narrativas se ocupan más de la verosimilitud que de la verdad y sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la construcción de conceptos

abstractos e inasibles para el sujeto, la evaluación no puede ser de ninguna manera juez o verdugo de dichas formas de construcción simbólica de la realidad, sino por el contrario, asumirse como un mecanismo de investigación e indagación de esas formas de atribución de sentido y significado al mundo social.

- Si las historias bien construidas constan de cinco elementos -un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento-, la evaluación debe contemplarlos, no para determinar si el o la estudiante los cumple sino para evaluar cómo los usa, qué sentidos y configuraciones hace de cada uno, cómo los alterna y resignifica, etc.; en otras palabras, investigar el uso que se hace de las narrativas en los procesos de construcción de conocimiento social.

Desde el punto de vista de la evaluación como investigación, vale la pena destacar que la suscitación de contradicciones, conflictos o tensiones cognitivas en el proceso de aprendizaje es común a diversos modelos pedagógicos y didácticos tales como la enseñanza problémica o el cambio conceptual. En este documento se ha retomado esta categoría fundamental de la pedagogía contemporánea e intentado enriquecerla no sólo trascendiendo su connotación intelectualista con elementos afectivos-volitivos sino también asumiendo la contradicción como *problema o incongruencia narrativa* propia de la cognición social y ya no sólo como contradicción lógica o dialéctica como tradicionalmente se ha trabajado tanto desde la perspectiva estructuralista como marxista.

En efecto, las incongruencias en los modos de subjetivación no sólo involucran aspectos afectivos, volitivos y actitudinales sino discordancias narrativas. Por tanto, aquí se

entiende por *incongruencia narrativa* cuando un sujeto *vivencia, siente y ve* que la proyección y expresión de las historias que narra presentan una discordancia o problema entre alguno de los elementos y criterios mencionados y sus recursos morales, afectivos o intelectuales no lo pueden corregir, y si lo hacen no alcanzan a comprender la historia que ellos mismos han narrado.

### Es necesario que el maestro o maestra, tenga en cuenta los desfases del conocimiento social para la evaluación

Una de las mayores dificultades que existen en la comprensión del mundo social es el **desfase entre el conocimiento social y la acción o la práctica social**. Este desfase es parte del desarrollo normal y de ninguna manera debe interpretarse como una “doble moral” o como un “desarrollo faltó de integración”. El hecho de poseer cierta información sobre un evento o acontecimiento histórico o social no garantiza que el individuo modifique su conducta frente a este hecho ni tenga por qué hacerlo, máxime cuando las fuentes del conocimiento social provienen de una gran diversidad de agencias. Los resultados de la prueba permiten observar este desfase cuando se formulan preguntas que exploran conceptos y la manera como estos se aplican en la práctica social o escolar. Se encuentran diferencias entre los conceptos de política y las formas de participación política, democracia y la forma como se ejercen las prácticas democráticas en la escuela, el significado de la ciudadanía y la formación de ciudadanos en la escuela, los saberes sobre nociones económicas y lo que se propone para el manejo del dinero, la importancia concedida a la participación en procesos comunitarios y el sentido de lo público, cuando de los parques se trata.

### **Es importante que el maestro o maestra explore las diferentes fuentes que alimentan el conocimiento social**

Los resultados de las pruebas aplicadas llevan a considerar el conocimiento social como una hibridación de saberes, entre conocimiento científico, escolar y cotidiano. Se puede afirmar que se entremezclan estos tres elementos, y a la vez, se convierten en fuentes del conocimiento social. En efecto, se observa que el conocimiento cotidiano tiene una fuerte influencia tanto en la manera como los estudiantes construyen la comprensión del mundo social, como en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Muchas de las representaciones elaboradas por los alumnos tienen como contenido principal las ideas presentadas por los noticieros, los imaginarios sociales dominantes y las prácticas interpretativas de su grupo de referencia social. Se encuentra cómo en la mente de los educandos coexisten imágenes desoladoras sobre la guerra y la paz, el conflicto armado, los problemas de la ciudad, violaciones a los derechos humanos, las distorsiones de la democracia representativa con una idea de riqueza y belleza del país basada en la posición geográfica, los recursos naturales, los paisajes, la alegría de sus gentes, los carnavales, etc.

Como segunda fuente de conocimiento está la escuela; en ella se transmiten los saberes sociales (espacial-ambiental, histórico-cultural y ético-político) que se hacen evidentes en la prueba, puesto que se reflejan en el manejo de los conceptos de las Ciencias Sociales y en las formas de explicación del mundo social. Estos saberes, mediados por unas prácticas pedagógicas, autoritarias o democráticas, también contribuyen en la configuración de las prácticas éticas y políticas de los estudiantes. En tercer lugar, se percibe la influencia de los padres y los grupos de referencia como fuente

de representaciones; con ellos se construyen actitudes favorables, desfavorables o ambivalentes que en la prueba se expresan en las recomendaciones para el manejo del dinero, el sentido de lo público, el reconocimiento de la dignidad humana y la diversidad cultural.

### **Es necesario que el maestro o maestra diseñe estrategias de evaluación que incluyan varias formas de interpretación de los eventos sociales, todas consideradas como respuestas válidas**

Otra de las características fundamentales del conocimiento social es la de ser expansivo en oposición al conocimiento acumulativo. Por tanto, el papel de la enseñanza de las Ciencias Sociales es el de propiciar nuevas perspectivas de interpretación, comprensión y transformación de la sociedad, que no necesariamente tienen que ser más complejas o adecuadas a lo que el profesor cree que debe ser. El diseño mismo de la prueba y los resultados encontrados en todas las opciones de respuesta son una muestra clara de esta afirmación. También, el hecho de no incluir una respuesta correcta sino varias y al considerarlas como formas de explicación del mundo social, refuerza el carácter expansivo de la comprensión del mundo social. Los resultados encontrados no señalan una sola tendencia en los estudiantes, sino cuatro formas de explicación que coexisten, se traslapan, y evidencian diversos niveles de apropiación del conocimiento escolar, científico o cotidiano.

### **Es necesario que el maestro o maestra reconozca la variabilidad de las formas de comprensión y explicación del mundo social como parte de la práctica pedagógica.**

Los resultados señalan la variabilidad de las formas de comprensión y explicación del mundo social, lo cual lleva a afirmar que el conocimiento social es disarmónico, heterogé-

neo y fragmentario, y depende más de factores culturales, contextuales e informacionales que biológicos o estructurales.

Se demuestra de esta forma que el desarrollo cognitivo se produce en una forma de altibajos, flujos y reflujos, progresiones y regresiones cuyos niveles de desempeño pueden variar considerablemente y de ninguna manera están subordinados o determinados por el estadio o nivel en que se encuentre el individuo, ni mucho menos por las estructuras que posea en un momento determinado. Se puede afirmar entonces, que aunque las pruebas fueron aplicadas a grupos de estudiantes con rangos de edad diferentes, ni la edad, ni el grado escolar, son los que ejercen mayor influencia en el conocimiento social. Esto permite observar la organización del conocimiento social alrededor de ciertas ideas que predominan en los alumnos, independientemente de la edad, el grado y los contenidos escolares que se desarrollan en las instituciones y que en ocasiones no son utilizados como referente central de las explicaciones.

### **Es necesario que el maestro o maestra, reconozca sus procesos de formación y la forma como inciden en la enseñanza de las ciencias sociales y en la evaluación**

Los resultados de las pruebas abren un espacio de reflexión interesante para los maestros, relacionado con los aspectos de su formación y la manera como éstos influyen en la enseñanza de las Ciencias Sociales. No es para nadie desconocido que estas últimas no son asépticas ni neutrales, sino que en la práctica concitan posturas ideológicas, políticas, y el maestro asume perspectivas teóricas en las cuales puede predominar una explicación unívoca sobre ellas. Por esta razón, es fundamental que el maestro reflexione sobre ¿Cuál es la perspectiva teórica que asume

para enseñar las Ciencias Sociales? ¿Desde lo disciplinar? ¿Desde las concepciones historiográficas? ¿Desde lo político? ¿Desde lo ético? También en esta misma perspectiva se hace necesaria la revisión de los parámetros institucionales establecidos para las Ciencias Sociales (importancia del área, lineamientos institucionales) y las orientaciones del grupo de profesores para el trabajo en el aula y la utilización de textos escolares.

### **El maestro o maestra debe utilizar diferentes estrategias para la evaluación**

Es interesante proponer la utilización de otros formatos diferentes a la prueba escrita para el diseño de pruebas de evaluación, tales como lectura e interpretación de imágenes, preguntas abiertas, construcción de relatos, historia contrafactual, etc. Por esta razón, se diseñaron unas narrativas que captaron el interés de los estudiantes, pero evidenciaron un problema: si estaban reflejando el pensamiento social de los estudiantes o su competencia lectora. En este sentido, algunos teóricos de la literatura (Vladimir Propp, Harold Bloom o Wilhem Wundt) han discutido las dificultades que se presentan para hablar de *fábulas morales*, las cuales se caracterizarían por la moraleja o mensaje moral que queda después de su lectura. Este mensaje puede estar expuesto al final del relato, como cierre y final contundente (como en *El pastorcillo mentiroso* y algunos relatos de Poe) o gravitando desde el comienzo (como *El traje nuevo del emperador* y en general en los cuentos de Hans Christian Andersen). El problema con este tipo de fábulas morales es que el lector puede quedarse engolosinado en las situaciones, tensiones o personajes que describe el relato en detrimento de la comprensión o deducción de la "moraleja".

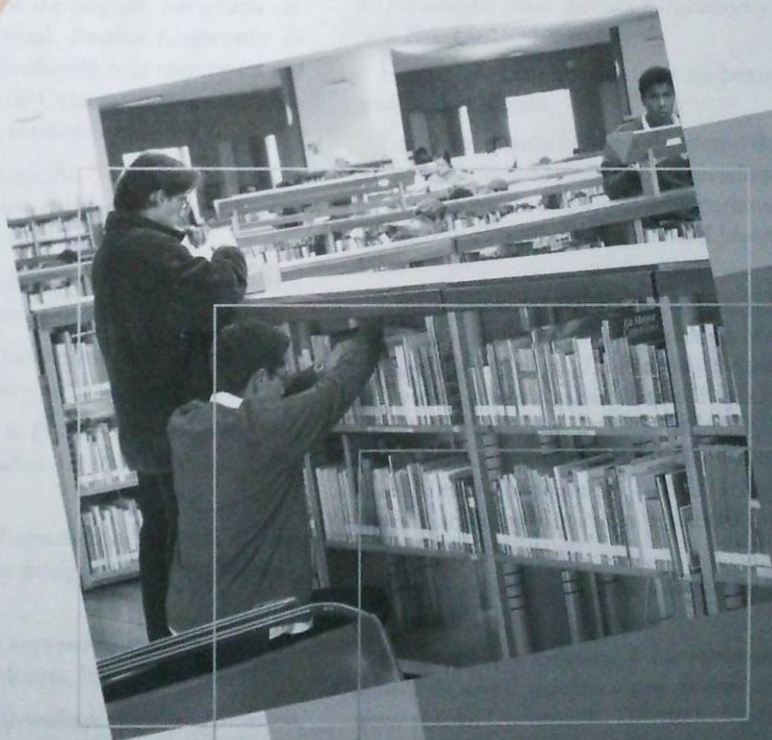


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# Bibliografía



Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. *Evaluar para mejorar la calidad de la educación*. Alfaomega. Bogotá, diciembre de 2001.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. *Pruebas Comprender de Ciencias sociales. Evaluación de la comprensión y el aprendizaje*. Guía de Orientación para los profesores. Bogotá, septiembre del 2006.

Bertoni A. Poggi, M. Teobaldo M. *EVALUACION: Nuevos significados para una práctica compleja*. Ed. Norma Kapelusz. 1997.

Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona. 1992.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos*. Madrid, Morata. 1995

Díaz Barriga, A. *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. UNAM. Perfiles Educativos, No. 37.

Gardner, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. F.C.E. México, 1987.

Gimeno S. J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.

Gómez E. J. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Universidad Distrital FJC. 2005

Gómez E. J. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Universidad Distrital FJC. 2004 segunda edición.

Gómez E. J. y Ramírez P. *Hacia una didáctica del pensamiento social*. Revista Educación y cultura No. 47- 1998.

House, E. *Una taxonomía de los principales modelos de evaluación*.

Lee, P. *Imaginación Histórica*. Cuaderno de trabajo No. 2. segunda edición. Especialización en enseñanza de la Historia. Departamento de Historia. Pontificia Universidad Javeriana. 1996.

Lledó, Angel, Cañal, Pedro, Garcia, Eduardo, Garcia, Francisco, Garcia, Soledad, Martín, José, Porlán, Rafael. *La evaluación: regulación del proceso de investigación escolar*. Tomado de Proyecto curricular INVESTIGACIÓN Y RENOVACIÓN CURRICULAR. Volumen II el Marco curricular, 6, 1991. Grupo de Investigación en la escuela. Editorial Diada, Sevilla, España.

Lamszus, Hellmut. *La evaluación de los rendimientos escolares*.

Ramírez, P. y Gómez, J. *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Universidad Distrital. Centro de Investigaciones. Junio del 2000.

Ramírez, P. y Gómez, J. *Conocimiento social y enseñanza de la Historia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones. Junio del 2000.

Stone Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. Buenos Aires. 1999.

Stufflebeam, D. y Webster W. *Análisis de tres tipos de estudios usados para evaluar estudios educativos*. 1982. Material mimeografiado.

Zuluaga, O.L y Echeverry, J.A. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas en Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic, Bogotá, 1990.