



Universidad de Los Andes – Táchira
“Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Coordinación de Postgrado
Maestría en Evaluación Educativa

El portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa en el área de Geografía General. Caso: Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira.

Autor: Hilnie Depablos Duarte

Tutora: Dra. Patricia Henríquez

San Cristóbal, Diciembre de 2014



Universidad de Los Andes – Táchira
“Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Coordinación de Postgrado
Maestría en Evaluación Educativa

**El portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa en el área de
Geografía General. Caso: Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio
Camargo Álvarez, Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira.**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister Scientiae en Evaluación Educativa

Autor: Hilnie Depablos Duarte

Tutora: Dra. Patricia Henríquez

San Cristóbal, Diciembre de 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo especial de grado, a quienes ocupan un lugar muy importante en mis afectos más sinceros, más honestos y más puros. A *Nieves María*, mi madre amada; ejemplo de lucha, constancia y trabajo. A *Julieta*, mi esposa y amiga; símbolo de comprensión y apoyo incondicional. Y a todas aquellas personas que aunque no menciono, saben que con su vínculo familiar o de amistad, complementan mi diario andar.

Agradecimientos

Sin lugar a dudas el primer agradecimiento por la culminación de mi trabajo de grado es para Jehová Dios, quien es mi padre, mi luz, mi guía, mi protección y mi único camino. Gracias padre santo, por permitirme vivir y disfrutar de este maravilloso momento.

A la ilustre Universidad de Los Andes, por ser sinónimo de confianza y calidad para lograr una formación profesional de alto nivel.

A mi tutora, Dra. Patricia Henríquez, a quien tanto tengo por agradecerle: paciencia, compromiso, dedicación, apoyo y buen trato. Que Dios le multiplique en infinitas bendiciones.

A la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, por ser mi centro de trabajo y una fuente de apoyo necesario para la consolidación de mi tesis.

Al profesor Jhonny Angola, por su apoyo como compañero de maestría. Siempre dispuesto, siempre amable. Muchas gracias.

A todos mis estudiantes colaboradores, por permitirme acercarme, escucharlos y darle voz a sus inquietudes.

A mis compañeros de trabajo, en especial a quien tanto ayudó como observadora externa. Siempre agradecido por su apoyo.

Y finalmente, a todas aquellas personas que aunque no menciono, colaboraron directa o indirectamente con la culminación de mi trabajo.

Índice general

Índice general	v
Índice de cuadros.....	viii
Índice de tablas.....	x
Índice de gráficos	xi
Índice de diagramas.....	xii
Índice de anexos.....	xiii
RESUMEN.....	xiv
Introducción	15
El Problema.....	18
Planteamiento del Problema	18
Justificación.....	24
Objetivos de la investigación	26
Objetivo General.....	26
Objetivos específicos	26
Marco teórico	27
Antecedentes de la investigación.....	27
Bases teóricas	34
Importancia de la evaluación de los aprendizajes.....	34
Evaluación formativa de los aprendizajes	36
El portafolio como estrategia evaluadora para valorar aprendizajes y aprender .	40
Estrategias de enseñanza.....	43
Tipos de estrategias de enseñanza	44
El docente como mediador	50
Negociación de la evaluación como garantía de equidad	52
Evaluación de los aprendizajes en Geografía	54
Marco Metodológico	56
Tipo de Investigación	56

Acercamiento al contexto y a las características del caso de estudio	59
Diseño de la Investigación	60
Fase I: Diagnóstico y acercamiento al problema	61
Fase II. Acuerdos de investigación	63
Fase III. Planificación de la acción	65
a). Ubicación temporal, contextual y procedimental:	66
b). Objetivos:.....	67
c). Medios y recursos para la obtención de datos e información:	68
d). Evaluación:	70
Fase IV. Puesta en práctica del plan	71
Fase V. Evaluación de la acción	81
I Parte: Grupos y participantes.....	81
II Parte: Tiempo y lugar	83
III Parte: Moderación y registro	83
IV Parte: Análisis y resultados.....	85
Resultados de la investigación	86
Resultados del diagnóstico	86
Análisis documental de la planificación de la evaluación	86
Estadísticas de rendimiento escolar	96
Revisión de investigaciones locales relacionadas con el tema	103
Resultados en cuanto a los acuerdos de investigación	105
Resultados en cuanto al plan de actuación	107
Resultados durante la ejecución del plan de actuación:.....	107
Resultados durante la evaluación por medio de grupos de discusión.....	134
Primera etapa de evaluación del plan de actuación mediante grupos de discusión.....	135
a) Lectura de los discursos:	135
b) Reducción de datos textuales:	136

c) Disposición de datos:	137
d) Obtención de conclusiones:.....	137
A) Opinión sobre el portafolio de colección.....	138
B) Satisfacción con los resultados obtenidos.	139
C) Apreciación sobre las actividades del plan de actuación.	141
D) Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación.	142
E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.	
144	
Segunda etapa de evaluación del plan de actuación mediante grupos de discusión.....	146
Análisis comparativo del rendimiento estudiantil en Geografía General.....	157
Rigor de la Investigación	160
Conclusiones	162
Referencias Bibliográficas	166
Anexos	170

Índice de cuadros

Cuadro 1. Plan de Actuación Enero a Marzo 2013	76
Cuadro 2. Plan de Actuación Abril a Junio 2013	80
Cuadro 3. Ficha técnica para analizar plan de evaluación primer lapso.	88
Cuadro 4. Ficha técnica para analizar plan de evaluación segundo lapso.	92
Cuadro 5. Ficha técnica para analizar plan de evaluación tercer lapso.....	95
Cuadro 6. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 01.....	109
Cuadro 7. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 02.....	110
Cuadro 8. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 03.....	111
Cuadro 9. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 04.....	112
Cuadro 10. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 05.....	113
Cuadro 11. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 06.....	114
Cuadro 12. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 07.....	115
Cuadro 13. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 08.....	116
Cuadro 14. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 09.....	117
Cuadro 15. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 10.....	118
Cuadro 16. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 11.....	119
Cuadro 17. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 12.....	120
Cuadro 18. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 13.....	121
Cuadro 19. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 14.....	122
Cuadro 20. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 15.....	123
Cuadro 21. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 16.....	124
Cuadro 22. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 17.....	125
Cuadro 23. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 18.....	126
Cuadro 24. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 19.....	127
Cuadro 25. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 20.....	128
Cuadro 26. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 21.....	129

Cuadro 27. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 22.....	130
Cuadro 28. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 23.....	131
Cuadro 29. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 24.....	132
Cuadro 30. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 25.....	133

www.bdigital.ula.ve

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de rendimiento escolar primer lapso 2011-2012.....	97
Tabla 2. Resumen de rendimiento escolar segundo lapso 2011-2012	99
Tabla 3. Resumen de rendimiento escolar tercer lapso 2011-2012	101
Tabla 4. Análisis comparativo de rendimiento estudiantil.....	158

www.bdigital.ula.ve

Índice de gráficos

Gráfico 1. Resumen de rendimiento escolar primer lapso 2011-2012.....	98
Gráfico 2. Resumen de rendimiento escolar segundo lapso 2011-2012	100
Gráfico 3. Resumen de rendimiento escolar tercer lapso 2011-2012	102
Gráfico 4. Opinión de los estudiantes respecto al portafolio de colección	139
Gráfico 5. Satisfacción con los resultados obtenidos.....	140
Gráfico 6. Apreciación sobre las actividades del plan de actuación	141
Gráfico 7. Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación	143
Gráfico 8. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección	145
Gráfico 9. Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección	149
Gráfico 10. Apreciación sobre su propio aprendizaje.....	151
Gráfico 11. Opinión sobre el rendimiento al ser evaluados con el portafolio	153
Gráfico 12. Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación.....	154
Gráfico 13. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección ..	156
Gráfico 14. Comparación de estadísticas finales de rendimiento estudiantil.....	158

Índice de diagramas

Diagrama 1. Opinión de los estudiantes respecto al portafolio de colección.....	138
Diagrama 2. Satisfacción con los resultados obtenidos	140
Diagrama 3. Apreciación sobre las actividades del plan de actuación	141
Diagrama 4. Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación.....	143
Diagrama 5. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.	145
Diagrama 6. Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección.....	149
Diagrama 7. Apreciación sobre su propio aprendizaje	150
Diagrama 8. Opinión sobre el rendimiento al ser evaluados con el portafolio	152
Diagrama 9. Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación	154
Diagrama 10. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.....	155

www.bdigital.ula.ve

Índice de anexos

Anexo A	171
Contrato Equitativo de Evaluación	171
Anexo B	174
Datos Fotográficos	174

www.bdigital.ula.ve

Universidad de Los Andes – Táchira
“Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Coordinación de Postgrado
Maestría en Evaluación Educativa

El portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa en el área de Geografía General. Caso: Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira.

Autor: Hilnie Depablos Duarte
Tutora: Dra. Patricia Henríquez
Fecha: Diciembre 2014

RESUMEN

Esta investigación ha tenido como objetivo mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la U.E. Mons. Antonio I. Camargo Á., a través de la aplicación del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa. El tipo de investigación es un estudio de caso único, para cuyo diseño se empleó la investigación-acción bajo la mirada del paradigma crítico. Se planificaron y ejecutaron las fases de: Diagnóstico, Acuerdos, Planificación de la Acción, Puesta en práctica del Plan y Evaluación de la Acción. En el diagnóstico, se hizo visible que las estrategias de evaluación predominantes no motivan al alumno hacia el aprendizaje significativo y además no se emplea la evaluación formativa. En cuanto a los acuerdos, se celebró un Contrato Equitativo de Evaluación entre el docente investigador y los 30 estudiantes colaboradores. El plan de actuación para la mejora se planificó y ejecutó en dos ciclos, durante el año escolar 2012-2013. La evaluación del plan y del portafolio se llevó a cabo mediante grupos de discusión, divididos de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes durante la ejecución del plan. Los hallazgos encontrados -válidos para el contexto estudiado- se refieren a: Las actividades de aprendizaje que promueven la destreza manual y creativa y combinan texto con imagen y otros medios logran gran motivación en los estudiantes participantes probablemente debido a que las TIC que usan les han acostumbrado no sólo al texto, sino también a datos multimedia. La novedad de las estrategias de enseñanza -ajustadas a los avances tecnológicos actuales- aumenta su motivación en la actividad escolar. Toda actividad que implique juego o salida de campo, les mantiene más atentos a la información recibida. Para el docente, los gestos, la postura y el comportamiento de los estudiantes durante la clase, son claros indicios respecto a agrado o desagrado; esta información permite al docente reformular o reprogramar su plan de actuación, en función de atender las debilidades encontradas y encaminar al grupo-clase hacia la mejora. El portafolio como estrategia de evaluación formativa en este grupo de alumnos ha sido importante en mejorar la actitud de ellos hacia el aprendizaje y los propios logros de aprendizaje expresados en un mayor rendimiento así como sus niveles de satisfacción.

Palabras claves: Investigación-acción, Evaluación Formativa, Portafolio de Colección, Geografía General, Plan de Actuación, Educación Secundaria.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes, ha sido a lo largo del tiempo objeto de estudio por la implicación que tiene en el desarrollo intelectual y emocional de los individuos. Actualmente, las distintas corrientes del pensamiento educativo, proponen que la evaluación permita alcanzar avances sustanciales, como un proceso de reflexión, y nunca como un elemento punitivo y penalizador. En esencia, la evaluación educativa busca la manera de atender las dificultades presentadas en los estudiantes, para a partir de allí promover la mejora sin que se vea truncado el proceso formativo de los escolares.

En el caso venezolano, la evaluación educativa está planteada en un marco legal que propone la formación integral del individuo, y marca la necesaria aplicación de la evaluación formativa de los aprendizajes, para alcanzar un proceso integral y cooperativo de acceso al conocimiento. Es decir, en nuestro país también se ha insistido en la necesidad de fomentar una evaluación cercana a los sujetos, que permita su autoevaluación permanente y su accionar con miras a alcanzar las competencias que por su edad y desarrollo físico, biológico y social, deberían tener.

Sin embargo, la experiencia docente da señales de otro escenario, es decir, prevalece arraigado un profundo apego a la evaluación tradicionalista, centrada en las corrientes pedagógicas conductistas, que no deja espacio a la reflexión del proceso de aprendizaje, sino se apoya únicamente de los resultados finales, sin que exista en el camino alguna transformación de las estrategias empleadas para facilitar el conocimiento. Bajo esa perspectiva, difícilmente puedan los sujetos avanzar en su formación cognitiva y emocional, sin una adecuada orientación durante el proceso.

En ese sentido, proponemos aquí un estudio de caso que nos permita acercarnos a esta realidad y así, desde nuestra formación, brindar estrategias de solución que permitan, al menos en este caso, encontrar solución al problema que actualmente enfrenta la evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General. Al respecto, estructuramos un trabajo que consta de cinco capítulos, en los cuales se desarrolla un esquema teórico y metodológico que contribuya con la mejora en el rendimiento de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez.

En el capítulo I, realizamos un análisis de las condiciones y los elementos que se han observado en el contexto objeto de este estudio, que permiten acercarnos y formularnos algunas hipótesis que puedan conducir a la identificación de las debilidades de un hecho educativo y consecuentemente de los problemas que se generan a partir de allí. Ante el hallazgo, presentamos los objetivos de la investigación y la justificación que ésta tiene desde los puntos de vista teórico, metodológico y práctico.

Por otra parte, el capítulo II contiene un resumen de los antecedentes que en otros escenarios, guardan relación directa con nuestro caso de estudio y también presenta una contextualización teórica del problema abordado, que permita comprender los mecanismos de solución que podrían aplicarse en el entorno de nuestra investigación, claro está, con las respectivas adecuaciones en función del respeto que debe existir por las particularidades y características propias que puede tener un problema de investigación.

En el capítulo III, desarrollamos el diseño metodológico que sigue nuestro estudio, en el cual se puntualiza en el tipo de investigación que se desarrolló y las fases que siguió nuestro esquema de trabajo, debido a su ubicación dentro del

paradigma cualitativo de la investigación. Es importante mencionar, que nuestro marco metodológico incluye también el plan de actuación que se aplicó, con la intención de contribuir a la mejora del problema encontrado en los estudiantes del primer año de educación secundaria, respecto al rendimiento y el aprendizaje en Geografía General.

El cuarto capítulo de nuestra investigación, se centra en los resultados encontrados, tanto en el período diagnóstico llevado a cabo durante todo el año escolar 2011-2012, como en el período de negociación y ejecución del plan de actuación, que se concretó durante todo el año escolar 2012-2013. Estos resultados, se componen de distintas herramientas teóricas y prácticas que permitieron presentar de forma clara y precisa los elementos de juicio necesarios para comprender el problema estudiado y para interpretar los aportes, que las soluciones propuestas tuvieron en el caso de estudio.

El quinto capítulo, aborda el rigor científico de la investigación, el cual dentro de los postulados del paradigma cualitativo ha sido cuestionado a lo largo del tiempo, sin embargo, allí describimos los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad como referentes de análisis del rigor y validez de este estudio, inscritos dentro del contexto objeto de la investigación.

Finalmente, desarrollamos las conclusiones a las que hemos llegado en las distintas fases de la investigación, para dar detalle de los hallazgos que le dan soporte y validez al proceso que involucró un diagnóstico, la planificación de un plan de actuación y la evaluación de resultados mediante grupos de discusión; con el fin único de mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa MAICA, a través de la puesta en práctica del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa.

Capítulo I

El Problema

Planteamiento del Problema

La evaluación de los aprendizajes puede considerarse como una práctica determinante e ineludible para quienes participan de un acto educativo, en virtud del poder de decisión que otorga a quien la lleva a cabo y el acatamiento – a veces inobjetable – de quien la recibe; pero su concepción, planificación y aplicación difieren de acuerdo con los contextos y con los fines estratégicos que tengan los agentes educativos encargados de establecer las normas para llevarla a cabo.

Desde la aparición de los modelos clásicos de evaluación, ésta ha sido fuertemente influenciada por una marcada tendencia conductista, en la que se fijan unos objetivos de aprendizaje, las actividades que ayudarían a lograrlos y finalmente la evaluación del grado en que han sido alcanzados tales objetivos.

“Tan grande ha sido su influencia [la del modelo de evaluación de Tyler] que de él arranca toda una tradición (llamada “tyleriana”) que con el apoyo y desarrollo del conductismo, se ha instalado fuertemente tanto en los sistemas de enseñanza como en las mentes de muchos profesores.” (Monedero, 1998, p. 75)

Enmarcados en nuevas maneras de proceder al evaluar los aprendizajes, investigadores como Cerda (1999), hacen consideración importante de la evaluación por procesos, y al mismo tiempo impulsan la necesidad de que tal proceso sea un factor determinante y condicionador en los resultados de la evaluación y no un mero camino que permita recoger información, obtener algunos resultados y confrontarlos con los objetivos preestablecidos.

“La evaluación de procesos aspira a estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa con el propósito no sólo de imponer correctivos, sino de captar el fenómeno educativo en toda su dimensión y movimiento. Este tipo de evaluación promueve la superación de los tradicionales esquemas evaluativos de pruebas puntuales y calificaciones estandarizadas de rendimiento, debido a que un proceso “es un conjunto de fases sucesivas y cambiantes de un fenómeno, el cual se desarrolla a través de una serie de etapas, operaciones y funciones que están relacionadas entre sí y tienen un carácter continuo.” (Cerda, 1999, p. 227)

Por lo tanto, la evaluación como proceso promueve la modificación o el cambio de perspectivas en cuanto a los procedimientos tradicionales de exámenes y de calificaciones, para incorporar una nueva visión como lo es la evaluación formativa.

En palabras de Zambrano (2006) la evaluación formativa es:

“(…) una valoración diagnóstica y continua que informa al profesor sobre el dominio del alumno de los contenidos del curso. Se fundamenta en la toma de decisiones oportunas para promover el progreso del estudiante, en el feedback sobre las fortalezas y deficiencias en la autorregulación para superar los aprendizajes no previstos desde el pleno conocimiento y manejo, por parte del alumno, de los objetivos propuestos y los criterios de evaluación. Igualmente, informa al profesor sobre los ajustes necesarios que requiere la enseñanza - objetivos, estrategias, contexto instructivo, recursos..., - para hacerlos más eficientes.” (p. 84)

De hecho, en Venezuela el marco legal que sustenta la evaluación educativa, otorga mención a la formativa, al establecer en el artículo 44 de la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 13 de agosto del 2009, lo siguiente:

“La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y

valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. (...)” (p. 22)

De la misma manera, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación que aún está vigente en Venezuela, establece en su artículo 92 los tipos de evaluación que rigen la actuación general del alumno y entre ellos puntualiza:

“Evaluación Formativa: Tendrá por finalidad determinar en qué medida se están logrando las competencias requeridas, los bloques de contenidos y los objetivos programáticos. Se aplicará durante el desarrollo de las actividades educativas y sus resultados permitirán de manera inmediata, si fuere el caso, reorientar al estudiante y al proceso de aprendizaje. Se realizarán evaluaciones de este tipo en cada lapso del año escolar. Sus resultados no se tomarán en cuenta para calificar cuantitativamente al alumno.” (p. 14)

Sin embargo, desde la práctica escolar diaria, es común observar que la evaluación de los aprendizajes en educación secundaria en Venezuela, pareciera seguir determinada por un enfoque conductista de medición y calificación que sigue vigente y muy arraigado, a pesar de las connotaciones cualitativas que las leyes y reglamentos tienen establecidas. Es decir, pareciera que en la práctica sólo preocupa el carácter sumativo de la evaluación, al quedar ésta plegada a estrategias puntuales que evalúan contenidos programáticos para otorgar una calificación numérica al aprendizaje, y como consecuencia, se descuidan aspectos como el registro y apreciación cualitativos de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de la Geografía, es predominante que se consigan hoy día la clase magistral y el dictado, como actividades únicas de enseñanza; con sus consecuentes pruebas objetivas, exposiciones y trabajos escritos como actividades evaluativas; a pesar del cambio radical que ha traído la proliferación de los mundos virtuales en la noción de espacio y tiempo que hoy vivimos. Evaluar en Geografía hoy día y de acuerdo a la propia experiencia del investigador, es sinónimo de medir conocimientos, pareciera que no se da espacio a la reflexión crítica que permita de un

modo cualitativo fundamental, explicar y proponer acciones de mejora ante las debilidades encontradas.

De lo expresado antes, podría suponerse que desaparece del panorama el carácter formativo de la evaluación de los aprendizajes; y allí es donde está nuestra preocupación, por cuanto en disciplinas científicas como la Geografía, en la que se requiere un estudio abierto y reflexivo de su objeto - el espacio geográfico -; que permita valorar y comprender desde la individualidad del ser humano, las diversas interrelaciones que ocurren en el entorno y asumir así las nuevas formas de apropiación del espacio, con la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; resulta inapropiado evaluarla desde posturas tradicionalistas y sumativas como las que parecen estar todavía presentes.

“Por medio de la denominada “instrucción simultánea”, el educador o la educadora controlan el proceso por el que conciben a su grupo de alumnos y alumnas como si fueran uno, y a cada uno de los niños y niñas como si fueran igual a todos y a todas; es responsable por la implementación de una porción de un currículo graduado, y el método asegura el logro de los objetivos que permiten formar al ser humano deseado.” (Narodowski y Carriego, 2006, p. 13)

El hecho de que el investigador de este estudio forme parte de una institución pública de educación secundaria, con ejercicio profesional en el área de Geografía General de primer año, permite ver desde dentro que existe un problema. Al conversar de manera informal con estudiantes se nota que están cansados de evaluaciones memorísticas y repetitivas de conceptos que buscan acumular una nota aprobatoria, dejándoles en muchos casos, con todas las dudas sobre lo desarrollado en la materia y consecuentemente con un rendimiento regular o hasta insuficiente para aprobarla.

Además el investigador, durante el año escolar 2011-2012, se ha desempeñado como Subdirector Académico (encargado) de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez (UEMAICA); lo cual le ha permitido obtener datos sobre el bajo rendimiento en el área de Geografía General y también percepciones sobre lo que los estudiantes manifiestan al respecto. En ese sentido, al obtener el acceso a las planillas de rendimiento estudiantil, se evidencia un importante porcentaje de estudiantes que necesitan presentar pruebas de revisión (anteriormente denominadas pruebas de reparación) para poder alcanzar la nota aprobatoria que le permita su prosecución; cuestión última que en muchos casos resulta insuficiente y deben repetir la materia en el año escolar siguiente.

Ante ese panorama, se plantea la necesidad de una propuesta de evaluación formativa en el área de Geografía General dirigida a los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez (en adelante MAICA). Se escoge a estos estudiantes, por cuanto ingresan a la institución adaptados a un enfoque evaluativo de índole cualitativo y formativo que traen de la educación primaria, donde desarrollan proyectos de aprendizaje evaluados por competencias e indicadores de logro. Por tal razón, sería conveniente dar continuidad a tales estrategias, sin esperar a que sean absorbidos por el enfoque tradicionalista de evaluaciones parciales calificadas cuantitativamente.

El docente de Geografía puede en la actualidad darle un giro radical a su forma de evaluar, al tomar interés por la diversificación de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, debido a la estrecha vinculación que tienen y al impacto que generan sobre el logro de competencias significativas en los estudiantes. En tal sentido, al apelar por un seguimiento formativo, surge la idea de la aplicación del portafolio de colección, como vía que pudiera contribuir en la mejora del rendimiento y de la motivación por parte de los estudiantes; al superar el manejo

descriptivo de la disciplina en el que la transmisión, memorización y repetición de conceptos y nociones constituyen el núcleo central de su práctica pedagógica.

Hay que aclarar, que el portafolio aparte de ser considerado una técnica de enseñanza-aprendizaje, es también una forma de evaluación alternativa que le permite al estudiante reflexionar sobre sus formas de aprender, sus ritmos de aprendizaje, los aspectos débiles a mejorar, etc., y al profesor evaluar los logros del estudiante desde una doble perspectiva: la de individualizar cada uno de los trabajos o la de considerar en conjunto la colección con la intención de que pueda así encaminar su toma de decisiones.

El contexto donde se ha previsto desarrollar la investigación es la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez (UEMAICA), ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira; por cuanto allí se desenvuelve en ejercicio profesional el investigador y en consecuencia está presente su preocupación por la mejora de la evaluación de la Geografía, como debilidad del centro escolar.

A partir de tales premisas, se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué existe bajo rendimiento estudiantil en el área de Geografía General en la Unidad Educativa MAICA?
- ¿Puede el portafolio de colección ser un camino para cambiar esa situación?
- ¿Qué estrategias de enseñanza y de evaluación pudieran contribuir en la motivación de los estudiantes para mejorar el rendimiento en Geografía General?

Justificación

La evaluación de los aprendizajes resulta actualmente un tema de obligatorio debate en cualquier escenario educativo, debido primordialmente a los cambios continuos en los esquemas de cotidianidad y vida en sociedad, al alcance casi generalizado de las nuevas tecnologías y al efecto cambiante de los paradigmas educativos. Evaluar hoy día significa haber alcanzado un grado de madurez intelectual, que permita superar las barreras típicas del conductismo, para dar paso a nuevas formas y nuevos planteamientos de evaluación.

Y Venezuela no escapa de esa realidad, pues se cuenta con un interés en la transformación de las prácticas pedagógicas, enmarcadas en una perspectiva de formación integral de los estudiantes. Sin embargo, pareciera que no se alcanzan a fortalecer las estrategias de evaluación que sean complemento de las estrategias de aula. En efecto, está latente la discusión en torno a los problemas que presentan la enseñanza y la evaluación de las disciplinas científicas.

Anteriormente se ha insistido en que la enseñanza de la Geografía presenta dificultades para contextualizarse, para actualizarse, para tomar forma de acuerdo a lo que la sociedad ofrece. Pero no se han estudiado con detalle las prácticas de evaluación que realizan los profesores que enseñan Geografía. Allí radica la pertinencia de este estudio, cuyo interés se centra en el logro de una mejora sustancial en la práctica evaluativa que realizan los docentes del área de Geografía General de la UEMAICA; a través de la promoción y aplicación del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, cuya tendencia se encamine hacia la mejora del desempeño y del rendimiento estudiantil.

Resulta entonces necesario, que se conozcan con precisión las debilidades o fortalezas del ejercicio docente en el área de Geografía; porque de allí pudieran surgir las propuestas que permitan adecuar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a los cambios que experimentan nuestras sociedades posmodernas.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se constituye como pilar fundamental de la evaluación formativa de los aprendizajes en el subsistema de educación secundaria en la UEMAICA, debido a la ausencia de trabajos de este tipo en ese contexto; pues aparte de identificar una situación problemática, permitiría sugerir estrategias que ayuden a su solución.

Finalmente, en el ámbito metodológico, se perfila como una innovación en el ámbito evaluativo, por cuanto a través de la investigación-acción se pretende realizar una intervención abierta al diálogo en la búsqueda de la calidad y la mejora en el centro escolar.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa “Mons. Antonio Ignacio Camargo Álvarez”, a través de la puesta en práctica del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las estrategias evaluativas empleadas por los docentes del área de Geografía General de la institución.
- Sensibilizar a los docentes del primer año de educación secundaria hacia el uso y aplicación de estrategias de evaluación formativa de los aprendizajes.
- Diseñar un plan de acción con actividades que centralicen el portafolio como estrategia de evaluación formativa en el área de Geografía General.
- Aplicar la propuesta de evaluación formativa entre los estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución.
- Evaluar la incidencia del portafolio en la satisfacción de los estudiantes en el área de Geografía General de la UEMAICA.
- Comparar los resultados de rendimiento obtenidos, con los que fueron alcanzados por estudiantes de primer año en el año escolar 2011-2012.

Capítulo II

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

En el capítulo anterior, abordamos el problema que existe en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira, respecto al rendimiento en la materia de Geografía General de los estudiantes del primer año de educación secundaria. Es así como se ha considerado oportuno, presentar algunas de las investigaciones que en otros contextos se han encontrado con problemas iguales o similares, porque de ellas podríamos rescatar aspectos metodológicos claves que contribuyan con la solución de lo encontrado y consecuentemente con la mejora de nuestro sistema escolar.

En ese sentido, existen investigaciones que abordan el problema en cuanto a la aplicación de la evaluación formativa; por ejemplo, la tesis doctoral de Gabina Zambrano, docente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes – Táchira, quien en el año 2006, culmina su trabajo titulado “La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés”. En él, se plantea conocer y optimizar la cultura de evaluación formativa del Área de Inglés del Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes Táchira (ULA Táchira), bajo el amparo del paradigma interpretativo de la investigación.

Entre los hallazgos más significativos, se puede destacar que la evaluación de los aprendizajes llevada a cabo por una tercera parte de los docentes, se enmarca en la tendencia de exámenes y redacciones escritas. Sin embargo, pesar de las resistencias de esa parte del profesorado, en su trabajo de campo logró consolidar una fase de intervención, en la que pudo – según la afirmación de Zambrano (2006) - “(...)

avanzar hacia procesos evaluativos que dan poder al alumno - mediante la participación, el entendimiento y la emancipación de los sujetos - para desarrollar la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarlo.” (p. 351) En ese sentido, reafirma que la evaluación desarrollada como actividad crítica genera aprendizaje, tanto en el profesor como en el alumno, por cuanto ambos intervienen como sujetos y objetos de evaluación.

En ese orden de ideas, concluye que la evaluación formativa promueve el aprendizaje del alumno y del profesor; facilita las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes, favorece un clima de alta eficiencia por cuanto todos y cada uno de los participantes cumplen funciones específicas responsablemente. Asimismo, contribuye a incrementar la autoestima y la confianza de los alumnos y reduce el temor a equivocarse y a cometer errores, a la vez que favorece el espíritu de competencia, la solidaridad y el compañerismo entre los alumnos. Y finalmente, concluye que la evaluación formativa promueve el aprendizaje significativo del alumno y del profesor.

Nuestra investigación guarda una estrecha relación con el trabajo de Zambrano (2006), al abordar en otro contexto y bajo otro enfoque paradigmático, el problema de la evaluación de los aprendizajes y la mejora que esto pudiera tener, a partir de la aplicación de estrategias de valoración formativa. Esa relación se haría evidente, cuando a pesar de las diferencias metodológicas previstas para el tratamiento del problema, las conclusiones resultarían muy similares, enmarcadas en los hallazgos propios de nuestro contexto en estudio.

En el mismo orden de ideas, Olmos (2008) desarrolla su tesis doctoral titulada “Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa”, en ésta plantea el problema que existe en el

Espacio Europeo de Educación Superior, respecto a la evaluación de los aprendizajes y la aplicación de nuevas tecnologías con ese propósito; de tal manera que integró dos estudios diferenciados en función de sus objetivos y la metodología que mejor se ajustara a cada uno. Se trata por tanto de una investigación multimétodo desde una perspectiva cuantitativa. El primer estudio, no experimental, de carácter descriptivo o exploratorio sobre la opinión del profesorado universitario hacia el uso de las TICs en evaluación de alumnos; y el segundo estudio, de carácter cuasiexperimental, relativo a las TICs en evaluación de alumnos universitarios.

En ese sentido, los hallazgos de Olmos (2008), permitieron establecer que debe promoverse una nueva concepción de la evaluación educativa. “El significado de la evaluación, debe poner de manifiesto, no sólo la función social, en respuesta a certificar los logros alcanzados, sino que debe primar una evaluación formativa.” (p. 510) En tal sentido, propone que si el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación debe servir para mejorarlo, para guiarlo, para aportarle un feedback instructivo, que le permita subsanar y aprender de los errores. Afirma entonces que “Si queremos evaluar para aprender, debemos acentuar prácticas de evaluación formativa.” (p. 510)

En tal sentido, concluye que la innovación pedagógica debe estar conectada con una innovación en materia de evaluación, puesto que ésta última condiciona el resto del proceso. De allí, que considere que la incorporación de las tecnologías es una realidad en el ámbito universitario y que por lo tanto, debe existir la posibilidad de éstas en la evaluación, entre otras razones porque las potencialidades de las tecnologías en evaluación, contribuyen a que la práctica de evaluación formativa, no sólo sea más atractiva desde un punto de vista técnico, sino que también supone menor trabajo para el profesor, ya que puede replicar pruebas similares en más de una ocasión.

Finalmente, aclara que “Es importante recordar que la disociación “formativa” “sumativa” es teórica, [porque] en la práctica, hay conexión entre ambas, puesto que las mejoras incorporadas en la evaluación formativa conllevan inevitables e ineludibles mejoras en la evaluación sumativa.” (Olmos, 2008, p. 510) En esencia, la vinculación de esta tesis doctoral con nuestro estudio, se hace presente en la búsqueda y consolidación de la mejora del aprendizaje, a partir de la aplicación de estrategias de evaluación formativa, que van ligadas a las innovaciones necesarias en materia de estrategias de enseñanza; es decir, la visión compartida de ambos estudios consiste más en un cambio de actitud del docente que en un simple ensayo de prueba.

Por otra parte, se encuentran estudios en otros contextos que abordan el problema del aprendizaje de la Geografía, así Rodríguez de Moreno y otros en el año 2006 hacen público su trabajo: “Problemas de aprendizaje de la Geografía en alumnos de educación básica”; en el cual buscan identificar problemas de aprendizaje en alumnos de educación básica a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales en especial de la Geografía, la cual en Colombia presenta deficiencias con relación en métodos, contenidos, estrategias y evaluación, lo que la califica como una materia memorística, descriptiva y tradicional.

Tal investigación es de tipo cualitativa (con algunas fases cuantitativas) aplicada a una población infantil y adolescente que son habitantes de diferentes sectores de Bogotá D.C. y con diversas características socio-económicas. De allí, se desprenden las siguientes conclusiones: a) Es necesario fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía a partir de la consolidación de una didáctica encaminada hacia el desarrollo de un conocimiento geográfico. b) Se debe trabajar arduamente sobre la construcción del concepto de espacio geográfico no solo a nivel de estudiantes, sino también incluir a los docentes para así poder encaminar un verdadero aprendizaje de la Geografía. c) Es fundamental propiciar en la enseñanza

de la Geografía la construcción de conceptos más que el conocimiento de contenidos. d) Se aborda el aprendizaje significativo, pero es fundamental desarrollar verdaderos ambientes significativos de aprendizaje con didácticas claras y específicas que permitan enriquecer a la comunidad académica e interesada en el tema. e) Es necesario crear nexos entre la teoría geográfica y el espacio geográfico vivido para así alcanzar una significación en su estudio.

Su relación particular con nuestro estudio, radica en la puntualización inequívoca de que existe un problema latente en el aprendizaje de la Geografía en educación secundaria; a pesar de estar enmarcadas las investigaciones en escenarios completamente diferentes. Su esquema metodológico busca más bien concretar, a la luz de los grandes investigadores sobre el aprendizaje, aquellas competencias que el adolescente de secundaria debería haber alcanzado en cuanto a la disciplina geográfica, en contraposición con los resultados del diagnóstico que realizan a los jóvenes estudiantes.

En ese orden de ideas, la investigación publicada en el año 2008, que fue desarrollada por Molina y Lovera: “Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes”; aborda el problema de la evaluación de los aprendizajes mediante un proceso de investigación-acción, centrada en la reflexión de la dinámica diaria de los procesos de enseñar, aprender y evaluar, y mediante el uso de una variedad de técnicas e instrumentos de recolección de información tales como registros anecdóticos, libros de campo, cuestionarios, y la auto y coevaluación de los alumnos, docentes y padres.

Las autoras concluyen que se concibe la evaluación de los aprendizajes fundamentalmente centrada en el docente, quien es el que decide qué debe aprender el alumno y cómo debe aprender, sin determinar la pertinencia de los aprendizajes. En

tal sentido, consideran que el control del proceso de aprendizaje está en manos del docente, cuando debería estar en las manos del alumno. Lograron evidenciar una evaluación centrada en instrumentos selectivos, dirigidos a valorar el dominio de conocimientos sobre determinados objetivos seleccionados previamente por el docente. Consideran que el significado que le otorga el docente a la evaluación de los aprendizajes está asociado a sus propios conceptos determinados por su modelo de formación, y por sus propias prácticas, actitudes, valores y costumbres, relegando a un segundo plano la individualización y la atención a la diversidad.

Aunque la investigación no está centrada esencialmente en la evaluación de los aprendizajes en Geografía; puede resultar de gran utilidad para fortalecer el esquema metodológico que se sigue en este estudio; además permite la contextualización del problema de la distancia procedimental entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación, por cuanto describe la realidad del país en ese particular. Esto último, pudiera darle a nuestro estudio un marco referencial sobre lo que se plantea en las leyes de la nación con respecto a la evaluación de los aprendizajes y lo que realmente se lleva a la práctica escolar diaria.

Por otra parte, realizamos una revisión de los archivos disponibles de tesis de las maestrías en Evaluación Educativa y en Enseñanza de la Geografía, correspondientes a los programas de postgrado de la Universidad de Los Andes, núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, en el primer caso, no encontramos investigación alguna que abordara el problema del aprendizaje y el rendimiento en el área de Geografía, y en el segundo caso, se encontró un estudio abordado por Mora (2003) titulado “Proyectos pedagógicos de aula y enseñanza de la Geografía en la segunda etapa de educación básica”, del cual podemos destacar las siguientes conclusiones: a) La evaluación se basa estrictamente en la medición y el castigo por medio de la aplicación de exámenes. b) La mayoría de los docentes siguen anclados

en estrategias tradicionales geográficas. c) Los docentes de la institución no están conscientes de la planificación, lo que conduce a la improvisación. d) Escasa participación activa de los alumnos en las clases de Geografía. e) Los contenidos se desarrollan de manera aislada.

De esa manera, se puede apreciar que en contextos cercanos a nuestro caso de estudio, también existen problemas relacionados con la evaluación de los aprendizajes en Geografía, a partir del desfase existente entre las estrategias de enseñanza y evaluación y su distancia con el logro del aprendizaje significativo. Tales problemas, ameritan atención e intervención con miras al logro de la mejora. Por lo tanto, es ese nuestro norte, es esa la esencia de nuestro trabajo de investigación.

www.bdigital.ula.ve

Bases teóricas

Importancia de la evaluación de los aprendizajes

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en los resultados finales, ha buscado identificar el grado de adquisición de los conocimientos, competencias y experiencias por parte de los estudiantes al finalizar una serie de acciones didácticas, obviando los procesos internos que se dan en el sujeto, como expresión de su permanente creación e interacción con la realidad. En esencia, la evaluación de los aprendizajes se ha orientado a identificar el nivel de cumplimiento de las metas de aprendizaje estipuladas en la actividad. Este tipo de evaluación, pretende determinar si las clases produjeron las modificaciones deseadas en el comportamiento del estudiante.

Ahora bien, dada la transformación que experimenta la educación bajo las condiciones de la nueva dinámica social impregnada de tecnologías y avances científicos, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente. Con respecto a la evaluación, Mateo (2010) la define como: “(...) un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención.” (p. 21) Es decir, la valoración de cada situación o sujeto se debe hacer tomando en consideración que cada uno representa un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales.

En este sentido, la evaluación debe permitir la adaptación de los programas, proyectos, actividades y estrategias educativas a características individuales del estudiante, para detectar sus puntos débiles y así corregirlos y alcanzar un conocimiento completo de cada uno. Sin embargo, un proceso evaluativo sería

absolutamente limitado y restringido si no estuviera dirigido, explícitamente, a la toma de decisiones en función de la optimización de dichos sujetos, objetos o intervenciones evaluadas.

Al respecto, son diversas las tendencias que apuntan a la transformación total de los procesos evaluativos, como por ejemplo Sacristán (1995), puntualiza:

“La evaluación hace referencia a cualquier proceso por medio del que una o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, profesores, materiales, etc., reciben la atención de quien evalúa (todos los participantes potenciales), se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.” (p.56)

Es importante destacar, que la evaluación ya no puede reducirse únicamente al plano metodológico o como una simple técnica educativa, sino que debe entenderse la trascendencia que tiene al superar lo estrictamente pedagógico y acercarse más a la dinámica social de los individuos. Por lo tanto, no tiene sentido por sí sola, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los estudiantes, la sociedad, el docente, entre otros.

“La evaluación debe ser una práctica inherente al proceso de interaprendizaje. Como práctica formativa, debe estar dirigida a que el programa y quienes interactúan en él se desarrollen exitosamente. Para lograr este propósito, es necesario que participen todos los involucrados: docentes y estudiantes, de manera integral, tanto como evaluados como evaluadores. Además, se precisa que se trate la situación educativa de manera integral, es decir, evaluar a los estudiantes, producciones, docentes y programas.” Morales (2003, p. 62)

En ese orden de ideas, la actividad evaluadora debería contemplar el progreso globalmente, poseer un carácter cualitativo para la integración de los juicios de valor respecto a los elementos que componen el objetivo a evaluar, y así cumplir una

función diagnóstica y orientadora que permita la corrección y reorientación de las acciones, según las respuestas y dificultades que surjan durante la ejecución de los programas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Evaluación formativa de los aprendizajes

La evaluación formativa de los aprendizajes, no está direccionada únicamente a los alcances cognitivos de los estudiantes, sino que involucra también aspectos afectivos y sociales. Bajo esta perspectiva, el docente se apropia de una permanente actitud investigativa, que lo conduzca a tomar decisiones continuamente para contribuir y ayudar con el logro y consecución de metas de sus estudiantes, es lo que en literatura especializada se ha denominado “feedback” o retroalimentación de ayudas, medios y recursos que sean apropiados en el momento indicado para el alcance de los aprendizajes significativos.

Esa toma de decisiones a la que hacemos referencia, no debería ser en ningún caso, improvisada o producto de la simple presunción del docente; sino que debe surgir de un proceso previo de actuación, en el cual el estudiante ha desarrollado, o no, competencias académicas, que le permitan informar a sus docentes sobre sus logros o dificultades. Al respecto, Álvarez Méndez (2001), considera que:

“La evaluación formativa tiene como principal misión informarse continua y adecuadamente de todo lo que ocurre a lo largo del proceso, para, en su caso, tomar las decisiones pertinentes que pueden suponer:

- Replantear las condiciones de salida o condiciones previas del contexto a efectos de reforzar o modificar las informaciones y datos que se poseían sobre los alumnos, sobre los programas o sobre los recursos escolares, y que se han mostrado insuficientes.
- Reformular o redefinir los objetivos educativos que se habían fijado al principio del proceso.
- Reconsiderar el contexto educativo en todas sus variables: organización de la clase, preparación o documentación del profesor, distribución de las materias, etc.

- Revisar las estrategias educativas: metodologías, recursos, temporalización, etc.
- Revisar los sistemas de evaluación (metaevaluación).

La toma de decisiones basada en las informaciones suministradas por la evaluación, afecta a todo el proceso de planificación y, en consecuencia, a su posterior desarrollo en la realidad del contexto educativo.” (p. 12)

En esencia, la evaluación formativa conlleva un proceso continuo de transformación de la valoración de los aprendizajes, cuestión que fortalece los planteamientos de Bordas (2001) quien propone una clasificación centrada en estrategias orientadas a evaluar sólo el aprendizaje o las que conllevan un aprendizaje de la evaluación.

Como consecuencia de lo expuesto, Bordas y Cabrera (2001), aclaran la función de la evaluación en general, y de la evaluación formativa en particular, cuando expresan que “Desde la evaluación debemos estimular estas habilidades metacognitivas para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error.” (p. 95)

Cuando se habla de evaluación formativa, debemos dirigir nuestra atención a favor de un docente práctico, implicado en el proceso educativo, que toma decisiones permanentemente para optimizarlo, perfeccionarlo y redirigirlo inevitablemente hacia la mejora. En ese sentido, si se mejora el proceso de enseñanza y de evaluación, se contribuye también en la mejora de los resultados, pero atención, en este punto hay que aclarar que siempre la evaluación formativa es previa a la sumativa, cuestión que refuerza nuestra percepción de que ambas no son excluyentes entre sí, sino más bien una combinación ideal para el logro de aprendizajes significativos.

Sin embargo, no se puede ocultar que la evaluación formativa trae consigo un conjunto de dificultades que pudieran influir en su escasa aplicación en nuestro sistema educativo. Al respecto Olmos (2008), expone:

“En esta misma línea la contribución de Gibbsy Simpson, 2004, (...) señala las posibles dificultades vinculadas con las actividades de evaluación formativa:

- Students may simply fail to engage fully with the activities.
- Students may not use the feedback to great effect.
- Formative assessment can place an increased work load on teachers.
- The feedback when coming from the teacher may have little meaning to the learner and can be seen as a judgement on them rather than their work.” (p. 96-97)

Por otra parte, conviene aclarar el tema de la valoración de los aprendizajes en el área de Geografía General, para ello comenzamos por especificar que el término “valorar” hace referencia a todas aquellas actividades realizadas por los profesores y por sus estudiantes al evaluarse ellos mismos. Ese proceso brinda información que se usa como feedback o retroalimentación, para modificar la enseñanza y el aprendizaje en que se desenvuelven. Esta valoración es “formativa” cuando la evidencia se usa para optimizar la enseñanza y satisfacer las necesidades de los estudiantes.

“El feedback podría describirse como una conversación entre el profesor y el alumno con la finalidad de comunicar sus percepciones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Este diálogo se realiza, a través de una reflexión profunda, con el fin de mejorar los procesos y resultados del aprendizaje. Para ello, el profesor explica al alumno las fortalezas y las deficiencias y el alumno expone sus dudas y/o problemas y, mediante el diálogo consensuado, ambas partes planifican tareas, actividades y/o estrategias que conducen al aprendizaje.” (Zambrano, 2006, p. 91)

En ese proceso de valoración, puede destacarse el propósito principal que debería tener todo docente que desee promover evaluación formativa, y ese no es más que lograr que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que se les enseñe como

autoevaluarse. De allí, que la autoevaluación se convierte en un objetivo de aprendizaje, cuyo fin sea potenciar en la capacidad en los estudiantes de evaluar su propio trabajo y consecuentemente incorporar las correcciones necesarias, en el momento oportuno y de manera autónoma.

Al respecto, Álvarez y Villardón (2006), resaltan las ventajas que tiene para el estudiante la incorporación de la autoevaluación, así afirman que “fomenta la autonomía, la reflexión, el análisis crítico de la información recibida, etc. En definitiva, incentiva el compromiso del alumno en su proceso de formación y la motivación por el propio aprendizaje.” (p. 98)

Casanova (1999) señala, que “la función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso (sumativa), es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo (formativa), es el sistema el que debe adaptarse a la persona.” (p. 72) Con lo anterior, se quiere subrayar que la evaluación formativa debe ser una realidad por la que el gremio docente debería luchar, a pesar de que lleva implícitos mayores esfuerzos que la evaluación sumativa.

Conviene ahora, puntualizar lo que Zambrano (2006) ha denominado, “Propósitos de la evaluación formativa”, con la finalidad de realizar un acercamiento aún mayor de lo que perseguimos con la aplicación del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General, para los estudiantes del primer año de educación secundaria, de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez:

- “Las intenciones de la evaluación formativa se centran en:
- Contrastar los resultados de la evaluación con los objetivos específicos planteados al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Profundizar en las fortalezas y los resultados conceptuales no previstos relativos a temas específicos del curso.

- Dar feedback al profesor para que reflexione sobre la efectividad de las actividades instruccionales y optimice el programa: adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje - tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc. -.
- Dar feedback al alumno para mejorar sus posibilidades - incrementar sus fortalezas y superar los puntos débiles -.
- Fomentar la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- Asegurar que el aprendiz reflexione sobre los resultados previstos y no previstos y sobre qué tiene que mejorar y cómo puede hacerlo.
- Proveer un ambiente relajado y amistoso para motivar el aprendizaje activo.
- Mejorar las posibilidades personales del estudiante.
- Informar oportunamente al alumno su evolución y progreso.” (p. 89)

Cuando se realiza evaluación desde los postulados de la evaluación sumativa, se puede asegurar un resultado, pero no un aprendizaje. Caso contrario ocurre con la evaluación formativa, y al respecto Álvarez Méndez (2001), afirma lo siguiente:

“Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar de evaluación formativa.” (p. 12)

El portafolio como estrategia evaluadora para valorar aprendizajes y aprender

La intención que se persigue con la evaluación formativa, es que el estudiante aprenda a evaluar al realizar su propia evaluación, es decir, como sujeto y objeto de evaluación aprende a fijar metas, regular su desarrollo y reflexionar sobre sus dificultades y fortalezas. Lo anterior, le permite crecer, apropiarse de su desarrollo y ser autónomo en su aprendizaje a través de estrategias como el portafolio, el diario reflexivo, el mapa conceptual, la autoevaluación, evaluación por los compañeros y evaluación colaborativa.

“El portafolio es una carpeta que nos ofrece una visión comprensiva del desarrollo del alumno en un plan de aprendizaje acordado previamente; suele contener los trabajos seleccionados por el estudiante y refleja los esfuerzos, progresos y aprendizajes durante un período de tiempo. Entre sus ventajas se encuentran la autonomía que el alumno adquiere como aprendiz al reflexionar y tomar decisiones sobre su aprendizaje y la valoración de su desarrollo. Además, el portafolio demuestra los diferentes tipos de aprendizaje que el alumno ha adquirido y las situaciones problemáticas que ha resuelto, así como las estrategias que utilizó. A la par, permite expresar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados del mismo y favorece la creatividad, la independencia, reflexión y autoorientación. Entre las desventajas y/o resistencias podemos mencionar que su implementación significa para algunos profesores un rompimiento brusco con su estilo de enseñanza (modelos tradicionales); además, que el uso del portafolio debe ser coherente con los objetivos y contenidos o, de lo contrario, su utilización puede ser subjetiva. Asimismo, el portafolio implica planificación, disciplina, colaboración y rompimiento de viejos esquemas en los alumnos, lo cual requiere estar alerta a la hora de establecer objetivos, autoevaluarse, comunicar las deficiencias a los compañeros. Por último, si se realizan actividades en grupo a través del portafolio, no siempre hay garantía de que cada alumno ha logrado los objetivos propuestos para esa actividad (responsabilidad, creatividad, honestidad)” (Zambrano, 2006, p. 76)

De acuerdo con lo anterior, el portafolio es un organizador de información en el que el estudiante reúne una variedad de información escrita durante su proceso de aprendizaje. Contempla la utilización de múltiples instrumentos de evaluación a través de los cuales el estudiante expresa sus conocimientos, preocupaciones, intereses, problemas, y manifiesta sus competencias y habilidades, con el fin de utilizarla él mismo, los docentes y los demás estudiantes para contribuir con su formación integral. Esta estrategia de evaluación ofrece la posibilidad de monitorear permanentemente el progreso de cada estudiante.

Se trata entonces, de fortalecer la cooperación entre los profesores y sus estudiantes, por lo tanto, el portafolio se convierte en una técnica de enseñanza-aprendizaje de la autoevaluación y al mismo tiempo, una forma de evaluación alternativa que permite al profesor evaluar las competencias alcanzadas por el estudiante desde una doble perspectiva: la de individualizar cada uno de los trabajos o la de considerar en conjunto la colección.

Según O'Malley y Valdez (1996), existen tres tipos de portafolios:

“El showcase portfolio, llamado portafolio de recuerdo porque muestra una selección cuidadosa de los mejores trabajos de los alumnos, pero su limitación se centra en que no evidencia el camino seguido para llegar a esos resultados, es decir, muestra sólo el producto y no el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo. El collection portfolio contiene todas las actividades diarias realizadas: borradores, diagramas, proyectos en su desarrollo y productos finales. Este tipo de portafolio evidencia tanto el proceso como el producto. El assessment portfolio se diferencia de los dos primeros al tener como propósito la evaluación a través de reflexiones focalizadas de los objetivos de aprendizaje específicos; por esta razón contiene colecciones sistemáticas de los trabajos de los alumnos, las autoevaluaciones y las evaluaciones del profesor.” (p. 76-77)

En ese sentido, proponemos para nuestro estudio la aplicación del portafolio de colección, cuya adaptación a las características de nuestro caso de estudio, pudiera incluir algunos elementos del portafolio de evaluación, debido a que los trabajos que incluye son seleccionados por los estudiantes y el profesor y al mismo tiempo muestran el progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Asimismo, cada trabajo es evaluado partiendo de criterios negociados por todos, estudiantes y docente, en un enfoque colaborativo.

“El portafolio representa una herramienta útil en la determinación y evaluación de las fortalezas y debilidades de los métodos de enseñanza. Además, le permite al alumno evaluar su propio proceso de acuerdo con sus estilos particulares, permitiéndole, también, participar

de manera más activa en su proceso de construcción de significados con base en sus conocimientos previos.” (Morales, 2003, p. 61)

“Aunque al portafolio suele no dársele una nota, los trabajos individuales pueden ser calificados para reflejar el nivel alcanzado por el alumno.” (Zambrano, 2006, p. 77) En ese sentido, consideramos que el portafolio es una estrategia de evaluación formativa adecuada para evaluar y aprender a evaluar, por cuanto informa permanentemente al docente y a los propios estudiantes, si los objetivos de formación se han alcanzado, si las estrategias de enseñanza y de evaluación son las apropiadas, o si se presentan dificultades para alcanzar lo previsto.

Estrategias de enseñanza

Desde una concepción constructivista de la educación, es importante considerar dentro del acto pedagógico los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender, que en definitiva son mecanismos que favorecen el conocimiento del estudiante, ayudándolo a identificarse y a diferenciarse de los demás; esto se logra cuando el docente utiliza estrategias adecuadas en su instrucción educativa con miras a una mejora en las capacidades cognitivas de los estudiantes y consecuentemente al logro de aprendizajes significativos. Al respecto, Gargallo (2009) considera que:

“Las estrategias de enseñanza son un apoyo que pone en marcha el proceso educativo, al integrar las actitudes motivacionales más adecuadas como autoconcepto, autoestima, control de la ansiedad, reducción del estrés, entre otras; que se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas del espacio, tiempo y material.” (p.177)

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de enseñanza integran todo lo referente al estudiante en lo que debe aprender, con mecanismos y criterios propios que le permitan seleccionar su estilo de aprendizaje, en el cual pueda centrarse en la tarea que requiera de codificación, elaboración y organización de la información. De esa manera, controla sus propios procesos de apropiación de los temas de la

Geografía General en su estructura cognitiva, a través de tácticas esquematizadas o conceptualizadas que no solo controlan la disciplina sino también, los procesos de interrelación con los demás en el entorno escolar, familiar y social.

En tal sentido, Dávila (2010) considera que las estrategias de enseñanza son “las diseñadas para liberar al alumnado de métodos tradicionales conductistas y así, incitar el desarrollo de la creatividad, la imaginación e identificación de su personalidad en su actuación dentro del proceso educativo.” (p. 93) Es así como el docente debe conocer e incorporar en su planificación, estrategias eficaces que motiven al estudiante a seleccionar técnicas de estudio que les faciliten desarrollar, analizar y preparar contenidos concretos que promuevan el aprendizaje significativo.

En esencia, se considera que los docentes de hoy deben tener una visión constructivista para los educandos, donde se debe formar para la vida y para el futuro. Para esto, el educador debe ser sujeto activo de investigación, que permanentemente se actualice sobre estrategias apropiadas que les sean útiles para poner en marcha la apropiada enseñanza e inequívoca evaluación de la Geografía General, en los estudiantes del primer año de educación secundaria.

Tipos de estrategias de enseñanza

Ahora bien, resulta indispensable destacar las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, las cuales a lo largo del tiempo han demostrado una alta efectividad, al servir de apoyo en textos académicos o en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación escolar. En tal sentido, son diversas las estrategias que pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante

(coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una clase, o secuencia de enseñanza-aprendizaje.

“Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten incluirse al valorar su propio aprendizaje.” (Díaz y Barriga, 2002, p. 146-147)

Lo anterior, hace referencia al momento de la clase, o del proceso de enseñanza, en el cual son llevadas a cabo las estrategias. Y éstas se pueden describir de acuerdo con su propósito o finalidad, en función de la siguiente clasificación:

- Estrategias para activar conocimientos previos y para generar expectativas apropiadas,
- Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje,
- Estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender,
- Estrategias para organizar la información nueva por aprender y
- Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.

En ese sentido, las estrategias para activar conocimientos previos, son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover

nuevos aprendizajes. Dentro de esta clasificación, existe una amplia diversidad de estrategias, las cuales podrían considerarse dentro de las preinstruccionales, como por ejemplo, las siguientes:

“Actividad focal introductoria: Por actividad focal introductoria entendemos el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Se ha demostrado que son pocos los docentes (alrededor de 5%) quienes realizan intencionalmente alguna actividad explícita para hacer que los alumnos activen sus conocimientos previos, centren su atención o que los hagan entrar en sintonía con la nueva temática por abordar. **Discusión guiada:** Procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado. En la aplicación de esta estrategia desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada. **Actividad generadora de información previa:** Una actividad generadora de información previa es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. Algunos autores se refieren a ésta como “lluvia de ideas” o “tormenta de ideas”. (Díaz y Barriga, 2002, p. 152-154)

Por otra parte, están las estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, las cuales son aquellos recursos que el profesor utiliza para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los estudiantes durante una clase o actividad. Las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccionales dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los estudiantes en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación.

“Señalizaciones: Las señalizaciones se refieren a toda clase de claves o avisos estratégicos que se emplean a lo largo del discurso, para

enfatar u organizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices. De este modo su función central consiste en orientar al aprendiz para que éste reconozca qué es lo importante y qué no, a cuáles aspectos del material de aprendizaje hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo y a cuáles no. Tal estrategia conlleva una tradición muy consolidada en el campo del diseño de textos instruccionales. Aunque recientemente, gracias a los trabajos y metodologías sobre el análisis del discurso en el aula que han aparecido en los últimos años, se han identificado algunas señalizaciones y claves del discurso que resultan útiles para beneficio del aprendizaje de los alumnos.” (Díaz y Barriga, 2002, p. 157)

En lo que respecta a las estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender, se trata de aquellas que van dirigidas a proporcionar al estudiante la oportunidad para que realice una codificación posterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el docente o por el texto. La intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad, otorgándole de una mayor contextualización o riqueza para que los estudiantes la asimilen mejor. Estas estrategias también pueden emplearse en forma coinstruccional.

“Ilustraciones: Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza (clases, textos, programas por computadora, etcétera). Son recursos utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo. Esto quiere decir que en las ilustraciones, el énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurren. **Gráficas:** Las gráficas son otro tipo más dentro de los distintos tipos de información gráfica. Se trata de recursos que expresan relaciones de tipo numérico o cuantitativo entre dos o más factores o variantes por medio de líneas, sectores, barras, etcétera. Las gráficas básicamente son de dos tipos: lógico-matemática (gráficas tipo polígono) y de arreglo de datos (gráficas tipo histogramas, tipo climogramas, etcétera)” (Díaz y Barriga, 2002, p. 169-178)

Ahora bien, cuando abordamos las estrategias para organizar la información nueva a aprender, nos referimos a aquellas que proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. Al proporcionar una adecuada organización a la información, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.

“Resumen: Es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de información. Para elaborar un resumen de un texto cualquiera, se tiene que hacer necesariamente una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia. Se supone que la información de mayor nivel de jerarquía, es decir, aquella que se considera de mayor importancia, será la información mejor recordada.

Cuadro sinóptico: Proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Sirve para diseñar la instrucción o como estrategia de enseñanza. También los alumnos pueden aprender a elaborarlos para ser utilizados como estrategias de aprendizaje. De manera general, los cuadros sinópticos están estructurados por columnas y filas. Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que represente una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, forman celdas o huecos (slots), donde se vaciarán los distintos tipos de información. Ésta puede componerse de hechos, ejemplos, conceptos, principios, observaciones, descripciones, explicaciones, procesos o procedimientos, e incluso es posible incluir ilustraciones de diverso tipo. **Mapa conceptual:** Es una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual. Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Al vincular dos conceptos (o más), se forma una proposición. A su vez, cuando vinculamos varias proposiciones, formamos auténticas explicaciones conceptuales. Para construir un mapa conceptual, los conceptos se representan en elipses u óvalos llamados nodos, y los nexos o palabras de enlace se expresan mediante etiquetas adjuntas a líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo). (Díaz y Barriga, 2002, p. 183-197)

Para finalizar este apartado, explicamos las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender, las cuales son aquellas estrategias destinadas a ayudar a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, para asegurar con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Estas estrategias se pueden utilizar antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

“Organizadores previos: Es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que se va a aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para, asimilar significativamente los contenidos curriculares. Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender; por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional. Se recomiendan cuando la información nueva que los alumnos van a aprender resulta larga, difícil y muy técnica. Hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros se recomiendan cuando la información nueva que se va a aprender es desconocida por los aprendices; los segundos cuando se está seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender. Así establecerán comparaciones o contrastaciones. **Analogías:** El empleo de analogías es muy popular y frecuente: cada nueva experiencia tendemos a relacionarla con un conjunto de conocimientos y experiencias análogas que nos ayudan a comprenderla. Una analogía es una proposición que indica que un objeto o evento es semejante a otro. Ésta será eficaz si con ella se consigue lograr el propósito de promover un aprendizaje con comprensión del tópico. Para valorar la eficacia, se consideran los siguientes aspectos: a) la cantidad de elementos comparados, b) la similitud de los elementos comparados y c) la significación conceptual de los elementos comparados.” (Díaz y Barriga, 2002, p. 203-207)

El docente como mediador

En la función de enseñar, es importante que el docente considere la utilización de estrategias metodológicas, que involucren a los educandos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente debe mantener una actitud constante de observación y estudio que facilite la aplicación de métodos adecuados, para el aprovechamiento de técnicas y recursos que conlleven a la estructuración de nuevas formas de enseñanza y de evaluación que se ajusten más a la realidad e intereses de los estudiantes. Sobre este aspecto, Gargallo (2009) plantea: “Las estrategias metodológicas son un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, y que tienen por objeto hacer más objetivo el proceso de aprendizaje.” (p. 204)

De esta manera, las estrategias metodológicas permitirán en el estudiante una visión más integral de los conocimientos y por consiguiente un aprendizaje más significativo, de acuerdo a las particularidades biológicas, psicológicas y sociales de cada uno de ellos. Es por esa razón, que insistimos en las estrategias de enseñanza, las cuales se constituyen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

De hecho, actualmente las corrientes pedagógicas puntualizan que los criterios básicos de la enseñanza han sido muy claros, al partir del principio de que no existen estrategias que puedan considerarse únicas, exclusivas o infalibles. Ante eso, Rosales (2010), expresa que “Resulta altamente aconsejable no ceñirse al empleo de una sola estrategia sino promover la diversificación de ellas; esto proporciona agilidad al docente para motivar más fácilmente a los alumnos y coadyuva a atender con mayor efectividad las diferencias individuales.” (p. 632)

Es por esa razón, que la actualización docente apunta hacia la existencia de los criterios de flexibilidad sobre las estrategias metodológicas, para adaptarlas bajo concepciones modernas que permitan orientar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con principios pedagógicos donde el docente como facilitador y orientador capte que todos los estudiantes tienen la capacidad para aprender y que este proceso se facilita cuando se lleva a cabo en un clima de respeto, interés, tolerancia y afecto hacia los demás.

Por otra parte, el docente mediador debe asumir que la autenticidad en su acción pedagógica permite una relación directa de persona a persona, sin fachadas ni tabúes, lo cual permite conocer, escuchar y valorar las inquietudes de cada estudiante para planificar y ejecutar acciones que respondan a las funciones de maestro, guía y amigo. En este sentido, Aguilar (2009), considera que el docente como mediador necesita:

“(a) Preparar y seleccionar el material requerido con anterioridad. (b) Establecer con el grupo la mejor forma para desarrollar las actividades y comprensión de los temas tratados. (c) Preparar un clima de confianza que estimule la participación individual y grupal. (d) Explicar el fin que persigue con las actividades. (e) Proponer actividades que fomenten la participación y comunicación individual y grupal. (f) Evaluar los resultados para comprobar el alcance de los objetivos alcanzados, así como las expectativas del grupo.” (p. 212)

Así pues, el docente utilizará diversas estrategias y técnicas como herramientas para facilitar el aprendizaje. Estas se caracterizan por una intensa participación y producción de ideas, propuestas y alternativas de solución, proyectos, planes de trabajo, materiales referidos a la consecución de los objetivos de aprendizaje, entre otros. De ahí, la necesidad que el docente de educación secundaria, maneje una serie de conocimientos, además de habilidades, con la finalidad que el proceso que realiza sea progresivo y beneficioso para el desarrollo integral de sus estudiantes.

Resulta lógico entonces, que se propicien aprendizajes que ayuden al crecimiento y desarrollo saludable de los estudiantes bajo una enseñanza y una evaluación basada en la confianza, para la apropiación de aprendizajes significativos pertinentes a las características biológicas, psicológicas y sociales de cada estudiante, de modo tal que se brinden oportunidades para que cada uno de ellos comprenda su propio desarrollo cognitivo y de habilidades para el estudio, sus conflictos, necesidades y relaciones con los otros, en un marco de respeto hacia las diferencias.

De ahí, la importancia del presente estudio al emplear el portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes, en los estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, ubicada en la localidad de Palmira, municipio Guásimos del estado Táchira, y de esta manera superar el problema que sustenta nuestra investigación.

Negociación de la evaluación como garantía de equidad

La importancia de evaluar las estrategias utilizadas para la valoración de los aprendizajes, radica en que a través de ella pueden evidenciarse las posibles fallas, abusos, incongruencias, desajustes y problemas que se presentan durante el proceso evaluativo. Ante esto, debe tenerse especial cuidado de no quebrantar la ética al desarrollar un proceso con estas características.

En tal sentido, nada sería más conveniente para nuestra investigación que establecer un contrato, como lo denominan los autores, para fijar las condiciones éticas bajo las cuales se llevaría a cabo el proceso de evaluación del portafolio de colección. Esto, en virtud de que el docente investigador es el profesor de la materia

de Geografía General en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, razón que pudiera generar una resistencia o una manipulación efectiva de las informaciones por parte de quienes se constituyan como informantes de la investigación; o también un sesgo en los datos que se buscan obtener.

De hecho, Care (1978), citado por Santos (2000), plantea las exigencias de un contrato equitativo de evaluación. Tal contrato, pudiera regirse bajo las siguientes exigencias:

“a) Ausencia de coerción: La equidad exige que los que tiene que participar en la evaluación (evaluadores, evaluados, colaboradores, jueces...) no estén sujetos a presiones coercitivas. Se sabe que esas presiones pueden ser brutales o sutiles. Internamente, tampoco deben existir mecanismos de control: nadie (persona o grupo) debe ejercer presión ni control sobre otros.

b) Racionalidad: Los participantes han de actuar de forma lógica y sensata. Esto quiere decir el discurso y el proceso de la evaluación están presididos por argumentos y no por caprichos o intereses.

c) Aceptación de los términos: Las partes que firman el acuerdo aceptan libremente las reglas de procedimiento que han sido formuladas de manera clara y transparente, tanto por lo que respecta a la naturaleza, como a los objetivos y a los métodos de la evaluación.

d) Acuerdo conjunto: La equidad requiere que el acuerdo se considere como algo más que la coincidencia entre opciones individuales. La negociación, cuando es intensa y sincera, no es un proceso sencillo. Exige tiempo, exige valentía y una discusión sin barreras de todos los participantes.

e) Desinterés: Hay que someter los intereses particulares a las preocupaciones, problemas y necesidades de la causa común. Llegar a un acuerdo no garantiza que se hayan supeditado los intereses particulares a los generales.

f) Universalidad: La normativa tiene que afectar a todos por igual, incluidos los evaluadores. Si la normativa exige que se trate de forma distinta a diferentes personas, todos pueden situarse en cualquiera de esas formas.

g) Interés comunitario: Quienes llegan a un acuerdo para realizar la evaluación deben tener como meta que se produzca el máximo beneficio para cada uno de los participantes.

h) Información igual y completa: Nadie debe tener acceso a una información privilegiada. Una condición de la equidad consiste en que los participantes reciban información sobre los hechos pertinentes y que ésta se distribuya por igual.

i) Ausencia de riesgos: Uno de los propósitos del contrato de evaluación es que no se deriven riesgos para quienes se someten a ella, o bien reducirlos al mínimo.

j) Viabilidad: El contrato de evaluación ha de ser de tal naturaleza que sea posible llevarlo a cabo. Los evaluadores no deben prometer actividades y oportunidades fantásticas, por más deseables que éstas fueran. El interés por conseguir el contrato puede llevar a realizar promesas inviables. Cuando no es posible cumplir el contrato, éste no es equitativo.

k) Contar con todas las opiniones: Para que el contrato sea equitativo, las partes deben tener la oportunidad de hacer constar lo que crean conveniente.

l) Participación: La condición final del contrato es que todos los participantes puedan participar. Todo el mundo debe tener voz.” (p. 21)

Evaluación de los aprendizajes en Geografía

Diversos autores y en varios contextos, han puntualizado el problema latente que existe en la práctica educativa de la Geografía, no sólo en lo que respecta a su evaluación sino además en su enseñanza y consecuentemente en los problemas de aprendizaje que de allí se derivan. Nuestro centro de interés es la evaluación de los aprendizajes en Geografía, de lo que por ejemplo Santiago 2006 señala:

“Es común apreciar que, más que todo es una medición exhaustiva lo que se practica para conocer la eficiencia de la práctica pedagógica orientada por los programas de geografía general, geografía de Venezuela y geografía económica de Venezuela. En estos instrumentos curriculares se observa una situación preocupante por cuanto tan solo se describe el objetivo, el contenido, la estrategia metodológica sugerida y la estrategia de evaluación y, con ellos, los docentes proceden a estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (p. 39)

En el mismo orden de ideas, aparece el resultado de un diagnóstico realizado por Rodríguez y otros (2006), sobre los problemas de aprendizaje de la Geografía que presentan los estudiantes de secundaria, donde además advierten las implicaciones que el proceso evaluativo tiene sobre los mismos:

“Presentan dificultades en el conocimiento del lugar, identidad y pertenencia así mismo presentan deficiencias en el manejo del concepto de espacio geográfico. Identifican problemas de orientación, ubicación y localización. Tienen dificultades en el manejo – lectura de coordenadas de la ciudad, por otra parte presentan problemas en la lectura, comparación y establecimiento de relaciones respecto al espacio urbano. Se le dificulta generalizar.” (p. 246)

Se insiste entonces, en una práctica evaluativa que obedece a patrones paradigmáticos conductistas, bajo los cuales “El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.” (Blanco, 2004, p. 114)

Todo lo anterior, se convierte en nuestro punto de partida para proponer una evaluación de la Geografía que sea diferente, que se deslastre de los patrones tradicionales y se apegue a los nuevos planteamientos, es decir, buscamos que la evaluación formativa sea la base que sustente la valoración de los aprendizajes de la Geografía General, en los estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez. La intención es lograr una mejora sustancial en el rendimiento estudiantil en esa materia, por medio de la aplicación del portafolio de colección como estrategia evaluativa matriz, dentro del cual se lleven todas las producciones del estudiante a lo largo de la aplicación de un plan de actuación.

Capítulo III

Marco Metodológico

Tipo de Investigación

La investigación que aquí se plantea busca mejorar el rendimiento estudiantil, a partir de la aplicación del portafolio de colección como estrategia de valoración formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General, para los estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira. Se pretende principalmente, saber si la puesta en práctica del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, podría contribuir a mejorar el rendimiento y desempeño de los estudiantes en la materia de Geografía General.

En tal sentido, este estudio se enmarca en los aportes del paradigma crítico de la investigación educativa, pues se busca “(...) contribuir a alterar la realidad, a través de la generación de cambios, de la emancipación de los sujetos, de la modificación de estructuras y esquemas tradicionales.” (Ferrerres y González, 2006, p. 136) El mundo social visto desde la perspectiva de los positivistas, es lo que la ciencia social crítica pretende cambiar, con “(...) el objetivo de promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.” (Alvarado y García, 2008, p. 190)

“El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.” (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Ahora bien, el paradigma que sustenta este estudio no estaría completo sin apoyarse en la naturaleza cualitativa de la investigación, es por esa razón, que para la obtención y análisis de la información que requiere nuestra investigación se recurre al enfoque cualitativo. “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.” (Sandín, 2003, p. 123)

“(…) la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Schwandt, 1994). Ya he señalado que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.” (Stake, 1998, p. 47)

Cuando se investiga desde el enfoque cualitativo existe una preocupación por la manera en que se puede contribuir a la generación de conocimiento, lo cual conduce necesariamente al nivel de interpretación que cabe realizar en el análisis de los datos. En este enfoque se “(…) intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite.” (Stake, 1998, p. 43)

En este caso, nuestro análisis se encamina por el nivel descriptivo, el cual según Strauss y Corbin (1990), citados por Sandín (2003), plantean lo siguiente:

“El fundamento es presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado, aunque no necesariamente de todos los datos obtenidos. Reducir y ordenar los materiales representa entonces una selección e interpretación. Los investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a

lo largo y entre los largos pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas. Los materiales ilustrativos pretenden mostrar cómo es la realidad, y las interpretaciones pretenden ofrecer una visión más conceptual de la misma.” (p. 132)

Dadas las características metodológicas y paradigmáticas que sustentan nuestro trabajo, se puede puntualizar que el tipo de investigación es un estudio de caso único, o lo que algunos autores denominan estudio de caso intrínseco: “En el estudio intrínseco de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto.” (Stake, 1998, p. 42)

En esta investigación no se pretende formular o comprobar una teoría generalizable, aquí nos interesa promover el cambio desde el desarrollo de los acontecimientos y los significados e interacciones que ocurren entre los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, con respecto a la evaluación de la Geografía General por medio del portafolio de colección. “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.” (Stake, 1998, p. 20)

El caso que nos ocupa, remite al investigador a su función de evaluador, por lo tanto, éste debe hacer hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, para reflejarlos en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. Por la particularidad evidente del caso, se esperan encontrar y revelar las virtudes, los defectos, los aciertos y los errores del mismo a partir de los criterios determinados y del conjunto de interpretaciones resultantes.

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.” (Stake, 1998, p. 11 y 15)

Acercamiento al contexto y a las características del caso de estudio

La Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, es una institución educativa pública dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación; ubicada en la localidad de Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira. Atiende desde el primer hasta el quinto año de secundaria y sus egresados reciben título de “Bachiller en Ciencias”; cuenta en la actualidad con una matrícula de 1.260 estudiantes de estrato socioeconómico bajo, principalmente provenientes de familias dedicadas al comercio, a la agricultura y empleados asalariados de ingresos pocas veces superiores al salario mínimo nacional.

En la institución se cuenta con una planta de 65 docentes, que incluye activos, en cambio de actividad y en cargos administrativos, distribuidos en las diversas especialidades de enseñanza. De éstos, tres son docentes que imparten Geografía y particularmente un docente (el investigador), desempeña actualmente sus funciones en el aula con el área de Geografía General de primer año, con un número de estudiantes que varía por sección entre 28 y 30. Estos docentes son egresados de la Universidad de Los Andes, de la Universidad Católica del Táchira y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Esta investigación se aborda mediante un estudio de caso intrínseco, constituyéndose como caso el portafolio de colección para evaluar los aprendizajes en el área de Geografía General de primer año de educación secundaria, dirigido a los

estudiantes de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez. De allí nos interesa comprender lo que ocurre y el por qué ocurre en los estudiantes, con la aplicación de dicha estrategia evaluativa.

Diseño de la Investigación

Como se mencionó en el capítulo I, esta investigación surge por la inquietud del investigador hacia la mejora del desempeño y rendimiento estudiantiles en el área de Geografía General de primer año, en la Unidad Educativa MAICA. En tal sentido, empleamos una orientación metodológica cualitativa denominada investigación-acción, cuyo centro de interés es el logro de la mejora real y comprensiva sobre los problemas sociales y en este caso, educativos.

“La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9)

Sandín (2003), considera la investigación-acción en el ámbito socioeducativo como un ciclo, que se compone de las siguientes actividades:

1. Identificación de una situación temática y planteamiento del problema.
2. Elaboración de un plan de actuación.
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica.
4. Reflexión e interpretación de resultados. (p. 169-170)

De acuerdo con lo anterior, el diseño de esta investigación se planifica en atención a las siguientes fases:

- Fase I: Diagnóstico y acercamiento al problema.
- Fase II: Acuerdos de Investigación.

- Fase III: Planificación de la Acción.
- Fase IV: Puesta en práctica del Plan.
- Fase V: Evaluación de la Acción.

Fase I: Diagnóstico y acercamiento al problema

Durante el año escolar 2011-2012 que incluye el período comprendido entre Septiembre 2011 y Julio 2012, el investigador cumplía en la Unidad Educativa MAICA funciones como Subdirector Académico (encargado). A partir de su responsabilidad en el seguimiento, control y solución a los problemas de rendimiento escolar, se ha encontrado con la inquietud de los docentes y de los estudiantes sobre el bajo desempeño escolar estudiantil en el área de Geografía General de primer año.

Ante esa situación, comienza la inquietud del investigador por encontrar una solución viable a dicho problema, para ello es necesario realizar un diagnóstico que involucre diversos procedimientos de obtención de información como el análisis documental de la planificación de la evaluación de los docentes de Geografía General, el acceso a las planillas y estadísticas de rendimiento escolar y la revisión de investigaciones que hayan abordado el problema y consecuentemente tengan hallazgos importantes para nuestra investigación.

El análisis documental de la planificación de la evaluación, constituye parte esencial en la investigación por estudio de casos. Tal análisis está planteado como una revisión de los planes que fueron entregados al Departamento de Evaluación de la Unidad Educativa MAICA, por parte de los docentes de Geografía General durante el año escolar 2011-2012.

La intención consiste en configurar una ficha técnica que permita destacar los aspectos que conforman tales planes evaluativos, para finalmente realizar una descripción sobre los procesos que emplean los profesores para valorar los aprendizajes en Geografía General. En este caso, se involucran los planes entregados por la docente de la cátedra de Geografía General en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, durante el período 2011-2012.

El acceso a las planillas y estadísticas de rendimiento escolar, se realiza a partir de la información suministrada a la Subdirección Académica por parte del Departamento de Evaluación de la institución. En estos documentos, se informa acerca de los registros de calificaciones de los estudiantes y la distribución porcentual entre aprobados y reprobados en cada una de las materias.

Con esa información, el investigador ha considerado construir un conjunto de gráficos que permitan percibir la distribución del rendimiento escolar en el área de Geografía General, para así obtener una descripción densa, detallada e interrelacionada entre la planificación de la evaluación realizada por los docentes y los resultados obtenidos al final de cada lapso de ese año escolar.

La revisión de investigaciones que hayan abordado el problema, se realiza a partir de un arqueo bibliográfico de las tesis de la Maestría en Evaluación Educativa y las de la Maestría en Enseñanza de la Geografía, a fin de encontrar hallazgos para el contexto de estudio o contextos cercanos que puntualicen en los problemas a los que se enfrenta la Geografía General con respecto al rendimiento y desempeño de los estudiantes. Esto permite obtener antecedentes pertinentes con nuestro caso de investigación, de los cuales se realiza una descripción detallada sobre el problema que fue abordado, la metodología empleada y los resultados encontrados.

Fase II. Acuerdos de investigación

Para este nuevo año escolar 2012-2013, la realidad en estudio toma un giro importante para el desarrollo de la investigación. El investigador es asignado nuevamente al aula con el área de Geografía General, lo cual redundará en un doble beneficio, por un lado en el diagnóstico se encuentran debilidades en las prácticas evaluativas planificadas y ejecutadas; y por el otro, el propio investigador desde su ejercicio profesional puede planificar estrategias novedosas en ese contexto a fin de cambiar la realidad y consecuentemente mejorar los resultados de rendimiento y desempeño estudiantiles.

En tal sentido, y en la búsqueda de la objetividad para construir el conocimiento, es necesario integrarse, conocer y negociar con los grupos de estudiantes de este año escolar, a fin de delinear un grupo de colaboradores “conscientes, activos y participadores” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 70) que comparten los objetivos de este proceso investigativo. Es lo que Ferreres y González (2006) describen así: “Una de las claves del paradigma interpretativo y del constructivismo radica en la subjetividad como forma de acceso al conocimiento (...) [lo cual] supone penetrar en el mundo personal de los sujetos, en interpretar y comprender cómo estos interpretan las situaciones y qué significan para él (subjetividad).” (p. 126).

De manera que el proceso de investigación, desde el inicio de actividades en octubre y hasta principios de diciembre de 2012, se caracteriza por la negociación de los procedimientos evaluativos que interesan a los involucrados, así como también por los acuerdos significativos para la planificación y puesta en práctica de un plan de actuación.

Los estudios de casos son investigaciones que ameritan la negociación previa del proceso, para puntualizar los aspectos que la sustentan y además, para lograr la obtención de información fidedigna, objetiva y veraz. “La negociación no es una simple rutina o estrategia; es un compromiso en investigaciones en las que se emplea estudios de casos.” (Grupo L.A.C.E., 1999, p. 11)

El hecho de que el investigador forme parte de la unidad en estudio y que además realice ejercicio profesional en aula que le de vinculación directa con los estudiantes colaboradores en la investigación, se constituye como criterio esencial para justificar la celebración de un Contrato Equitativo de Evaluación, tal como lo promueve Care (1978).

Tal contrato, le otorga a los procesos de obtención de la información un carácter ampliamente ético, por cuanto allí se establecen las condiciones para lograr la veracidad de los datos. La celebración del contrato, puede reducir los riesgos de sesgo, coerción o mala intención tanto en la obtención como en el procesamiento de los datos.

El diseño del mismo se realiza en atención a las exigencias descritas por Care (1978) y también con una redacción clara que contemple partes involucradas en el contrato y cláusulas de condiciones, tal como se desarrollan los contratos civiles y mercantiles actualmente conocidos.

Este proceso de negociación, que va desde octubre hasta diciembre de 2012, al que hacíamos referencia anteriormente, conduce a lo que Kemmis y McTaggart (1988) establecen como “Definición del grupo con el que se propone trabajar”, lo cual es en esencia parte fundamental de la planificación de la investigación-acción. En nuestro caso, son treinta estudiantes de primer año de educación secundaria de la

Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, también un observador externo, quien es docente de la institución en la misma área, pero en otro año de estudio, que permita garantizar la apertura de los estudiantes para dar sus opiniones y mostrar sus interacciones sin coacción alguna, y finalmente, el propio docente investigador.

“Los grupos compuestos por personas que comparten una actividad incluyen a enseñantes y estudiantes que trabajan conjuntamente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la clase. (...). El proceso de formación del grupo (una comunidad de intereses) es un proceso de negociación. Puede partir de un interés compartido ya existente, o puede crear un interés compartido. (...) Todos los miembros del grupo deben darse cuenta de que han de desempeñar un papel importante en el proceso de indagación y de que sus contribuciones son importantes y valiosas.” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 69-70)

Fase III. Planificación de la acción

Una vez se diagnostica y define el caso y se sobrepasa la negociación entre los implicados, la investigación-acción como orientación metodológica de nuestro estudio, tiene prevista la elaboración de un plan de actuación cuyo propósito es intentar cambiar realidades para mejorarlas.

“El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles.” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 17)

Para nuestro caso concreto, la planificación de la acción, a desarrollarse entre octubre y diciembre de 2012 paralelamente al contrato, involucra un conjunto de actividades académicas teóricas y prácticas que giran en torno al portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes y que se

ejecutan de manera conjunta con un grupo de estudiantes de primer año, quienes poseen características de rendimiento estudiantil necesarias para la adecuación y seguimiento del portafolio de colección como estrategia evaluativa.

“Un buen plan de acción y su ejecución constituyen la parte más “activa” de la IA en el aula, y debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implantado y durante cuánto tiempo, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.” (Martínez, 2006, p. 252)

En tal sentido, podría decirse que nuestro plan de actuación se adapta a la secuencia lógica de pasos propuesta por Martínez (2006), sin embargo nosotros la llamaremos secuencia de aspectos indispensables para delinear la planificación de la acción, debido a las características particulares del caso en estudio. Tal secuencia queda perfilada como sigue:

a). Ubicación temporal, contextual y procedimental: El proceso de investigación que se sigue, conduce a que puede desarrollarse la acción desde enero hasta junio del 2013, tiempo en el cual los estudiantes de primer año y el docente investigador cumplen con el segundo y tercer lapso administrativos de la institución. En total transcurren seis (6) meses continuos, durante los cuales se tendrán actividades programadas para dos encuentros semanales: uno los días martes por 90 minutos y otro los días miércoles por 45 minutos.

La acción planificada para el desarrollo de esta investigación se lleva a cabo en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira. Sus procedimientos son los previstos

en el portafolio de colección del estudiante como forma de evaluación alternativa de los aprendizajes.

b). Objetivos: La definición de objetivos para nuestra acción está prevista en una doble vertiente: objetivos a alcanzar con respecto a los estudiantes y objetivos a alcanzar con respecto al docente. Para los primeros, se realizan un conjunto de inferencias de lo plasmado sobre el portafolio por Zambrano (2006, p. 76), de lo cual se plantean como objetivos los siguientes:

- ✓ Promover la autonomía del estudiante para analizar el papel de los elementos físico-naturales en la estructuración del paisaje geográfico, apoyado en la reflexión y toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- ✓ Fomentar la apropiación por parte del estudiante de diversos tipos de aprendizaje, que le permitan analizar la influencia de los factores climáticos en la distribución de los grandes grupos de climas.
- ✓ Favorecer el desarrollo en los estudiantes de procesos de aprendizaje, creatividad, independencia, reflexión y autoorientación, al momento de ejecutar las actividades que le permitan definir el clima y explicar los elementos que lo conforman.

Ahora bien, los objetivos a alcanzar con respecto al docente investigador, son los que refiere Martínez (2006) y que son propuestos por Shön, los cuales se exponen a continuación:

- ✓ Formar y desarrollar un docente reflexivo en la acción y en la cotidianidad del aula de clases.
- ✓ Vincular la teoría y la práctica del docente con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.
- ✓ Reducir el espacio entre quienes producen el conocimiento y aquellos que lo aplican.

- ✓ Promover al docente como sujeto y objeto de la producción de conocimiento práctico derivado de sus experiencias de aula. (p. 245)

c). Medios y recursos para la obtención de datos e información: En la secuencia de aspectos indispensables que aquí definimos, la obtención de datos y de información es necesaria para poder configurar los análisis, interpretaciones y reflexiones propias de un proceso de investigación-acción. En nuestro caso de estudio, el portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes en Geografía General de primer año de la Unidad Educativa MAICA, las técnicas e instrumentos que sirven de apoyo a este proceso de investigación son las siguientes: la observación externa, los datos fotográficos, las grabaciones en cinta de audio con su respectiva transcripción y las narraciones del diario del investigador.

La observación externa está dada por la necesidad de incorporar otros agentes educativos en la obtención de la información. Elliot (2000), explica que la utilización de observadores externos:

“Puede ser muy útil si el observador externo recibe instrucciones claras del actor interno, de manera que aquél conozca el tipo de información de utilidad para el profesor. (...) El observador externo puede ser un compañero del equipo de investigación-acción, aunque desarrolle su trabajo en un campo de acción diferente del propio profesor; un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela (o el lugar en el que se desarrolle la actividad) en calidad de consultor.” (p. 99-100)

En efecto, para nuestro caso de estudio y específicamente en el momento de conformación de los grupos de discusión, se ha previsto contar con la observación externa de una docente de Geografía de Venezuela de tercer año, quien nada tiene que ver con los estudiantes de primero y que en virtud de lo cual pudiera garantizar la obtención de datos libres de sesgo o coerción. Esta misma observadora externa,

apoyará nuestra recolección de datos a partir de la toma de fotografías que pudieran incluir en algunos casos comentarios al margen.

“Las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden recoger los siguientes aspectos visuales: - Los alumnos, mientras trabajan en el aula. - Lo que ocurre “a espaldas del profesor”. - La distribución física del aula. - La pauta de organización social del aula; por ejemplo: si los alumnos trabajan en grupos, de forma aislada o sentados en filas mirando al profesor. - La postura y posición física del profesor cuando se dirige a los alumnos; por ejemplo: sentado a su nivel, dominándolos de pie.” (Elliot, 2000, p. 98-99)

Por otra parte, las grabaciones en cinta de audio y su respectiva transcripción, pueden resultar de gran utilidad en el proceso de evaluación de nuestro plan de actuación. Al investigador “esto le permite revisar hacia adelante y hacia atrás una misma situación de forma más rápida y con mayor facilidad (...)” (Elliot, 2000, p. 99).

Proponemos este tipo de grabación, por cuanto la grabación de video podría convertirse en un factor que “puede perturbar mucho la atención” (Elliot, 2000, p. 99). Se considera que la presencia de cámaras, micrófonos u otros elementos pudieran distraer la atención del grupo y consecuentemente desviar la obtención de datos o información relevante y pertinente al caso en estudio.

Más adelante explicaremos el carácter fundamental que tienen las grabaciones de audio para la evaluación del portafolio de colección como estrategia de valoración formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General; por cuanto esta técnica se constituye como pieza fundamental en la conformación de grupos de discusión.

Otra técnica a emplearse en la recolección de datos cualitativos son los comentarios sobre la marcha, debido a la presencia permanente y constante del docente investigador con el grupo de estudiantes. Esos comentarios surgen de la observación que el propio actor interno realiza de la ejecución del plan de actuación.

“Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema.” (Stake, 1998, p. 61)

d). Evaluación: La aplicación del plan de actuación previsto en esta investigación, necesariamente debe ser evaluado a fin de establecer las interrelaciones, aportes o desaciertos de las actividades desarrolladas en su ejecución. Para ese propósito, es necesario recurrir a la confrontación de los datos cualitativos obtenidos durante la aplicación del plan con los objetivos que se establecieron al inicio del mismo.

“El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción. Y su clave evaluativa estribará en fijarse en los cambios logrados como resultado de la acción.” (Martínez, 2006, p. 253)

El caso que nos ocupa, puede ser evaluado desde los postulados y procedimientos de los grupos de discusión, mejor conocidos en la literatura anglosajona como “Focus Group”; los cuales se ampliarán con detalle al presentar la quinta fase de este estudio. A partir de este tipo de técnica se puede recurrir a un proceso evaluativo que nace de los propios involucrados y permite delinear nuevas acciones a ejecutar en la espiral permanente del proceso de investigación-acción.

“Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados.” (Gil Flores, 1992, p. 210)

Fase IV. Puesta en práctica del plan

Como ya se ha mencionado, el plan de acción previsto para este caso único se centra en el portafolio de colección como herramienta para evaluar de manera formativa los aprendizajes en el área de Geografía General. Ante eso, resulta necesario presentar la manera como se lleva a cabo este plan, de acuerdo con las características del contexto donde se desarrolla la investigación.

Para ello, presentaremos una cronología de contenidos, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, recursos materiales, personas involucradas, e indicadores de logro para un período que va desde el día 07 de enero hasta el día 22 de marzo del 2013. Como este plan de actuación obedece a un proceso de investigación-acción, se justifica su subdivisión en dos períodos. Antes de finalizar el 22 de marzo de 2013, se realiza un proceso evaluativo por grupos de discusión sobre la ejecución de lo planificado, a fin de encontrar los aspectos a ser reorientados para la adecuación del plan a las necesidades e intereses del grupo y así darle continuidad hasta el mes de junio de 2013.

Comenzamos por destacar lo que en esencia es el portafolio, para posteriormente adentrarnos hacia la categoría de portafolio de colección y así poder entender y justificar lo previsto en el plan de acción. “El portafolio es una carpeta que nos ofrece una visión comprensiva del desarrollo del alumno en un plan de aprendizaje acordado previamente; suele contener los trabajos seleccionados por el

estudiante y refleja los esfuerzos, progresos y aprendizajes durante un período de tiempo.” (Zambrano, 2006, p. 76)

El portafolio se basa en un enfoque cooperativo entre el profesor y el alumno y es además una estrategia de enseñanza y aprendizaje que contempla los valores promovidos por el constructivismo pedagógico. Es importante mencionar que así como el portafolio es una estrategia de enseñanza-aprendizaje, es también considerado una forma alternativa de evaluación, pues “permite al profesor evaluar los logros del estudiante desde una doble perspectiva: la de individualizar cada uno de los trabajos o la de considerar en conjunto la colección.” (Zambrano, 2006, p. 76).

De allí, nuestra consideración sobre la aplicación del portafolio de colección, por cuanto en este se le da igual importancia al proceso como al producto; y es en ese momento en el que conseguimos sentido a la aplicación de esta estrategia para promover la valoración formativa de los aprendizajes en contraste con la valoración tradicional a la que están acostumbrados en educación secundaria. Sin embargo, Zambrano (2006), sugiere que “Aunque al portafolio suele no dársele una nota, los trabajos individuales pueden ser calificados para reflejar el nivel alcanzado por el alumno.” (p. 77)

Una vez contempladas las razones que nos llevan a considerar oportuna, coherente y pertinente la aplicación del portafolio de colección, podemos presentar de manera gráfica nuestro plan de actuación denominado: “*El clima de nuestro municipio Guásimos*” para el área de Geografía General, dirigido a los estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez.

“El clima de nuestro municipio Guásimos”					
Plan de Actuación					
Enero a Marzo 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Enero 08-2013	Atmósfera. Tiempo y clima.	Clase participativa	Resumen individual	Desarrolla el concepto de atmósfera. Explica la diferenciación entre tiempo y clima.	Globos, marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas de examen, hojas blancas.
Enero 09-2013	Atmósfera. Tiempo y clima.	Debate	Esquema individual	Discute con sus compañeros sobre los aspectos climáticos presentes en noticias de periódico. Participa en debate sobre las noticias analizadas con sus compañeros.	Periódicos, Globos, marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas de examen, hojas blancas.
Enero 15-2013	Elementos del clima. Factores modificadores del clima.	Vídeo didáctico	Mapa mental	Puntualiza por medio de imágenes y de palabras claves, los elementos y los factores modificadores del clima.	Globos, marcadores, láminas de papel, computador, video beam, hojas blancas.
Enero 16-2013	Elementos del clima. Factores modificadores del clima.	Taller práctico de aula	Periódico climático del municipio Guásimos	Redacta noticias sobre la incidencia de los elementos y factores modificadores del clima, en la conformación climática del municipio Guásimos.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes, pegamento, tijeras.

<i>“El clima de nuestro municipio Guásimos”</i>					
Plan de Actuación					
Enero a Marzo 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Enero 22-2013 Enero 23-2013	El efecto invernadero.	Práctica de campo conjunta con Protección Civil Guásimos	Maqueta	Representa con imágenes y elementos artificiales a la localidad de Palmira cercana a la institución y las consecuencias que en ella produce el efecto invernadero.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes o fotografías, pegamento, tijeras, grabadoras de audio.
Enero 29-2013	Climas zonales y azonales.	Clase participativa	Mapa climático mundial	Ubica en el mapamundi la subdivisión climática mundial y la diferencia por medio de colores y etiquetas informativas.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes o fotografías, pegamento, tijeras, mapamundi.
Enero 30-2013	Caracterización climática del municipio Guásimos.	Taller de Representación	Mapa climático del municipio Guásimos	Representa la subdivisión climática del municipio Guásimos y la diferencia por medio de colores y etiquetas informativas.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes o fotografías, pegamento, tijeras, mapa del municipio Guásimos.

<i>“El clima de nuestro municipio Guásimos”</i>					
Plan de Actuación					
Enero a Marzo 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Febrero 05-2013	Clasificación climática de Köeppen	Charla de Expertos	Evaluación diferida	Participa en la charla informativa dictada por expertos en el área de la climatología de la Universidad de Los Andes – Táchira.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, fotografías, computador, video beam, grabador de audio.
Febrero 06-2013	Clasificación climática según Köeppen para el municipio Guásimos	Taller práctico	Cuadro sinóptico	Sintetiza en un cuadro sinóptico los aspectos que describen la clasificación climática del municipio Guásimos, según la clasificación que hace Köeppen al respecto.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, fotografías, imágenes.
Febrero 12-2013	FERIADO - CARNAVAL				
Febrero 13-2013	Biografía de Wladimir Köeppen	Discusión guiada	Resumen	Realiza una composición escrita sobre la vida y obra de Wladimir Köeppen y sus aportes al estudio de la climatología.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, hojas de examen, fotografías, imágenes.

<i>“El clima de nuestro municipio Guásimos”</i>					
Plan de Actuación					
Enero a Marzo 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Febrero 19-2013	Climogramas	Visita guiada a la Universidad de Los Andes - Táchira	Evaluación diferida	Participa en la charla informativa dictada por los preparadores del área de climatología de la Universidad de Los Andes – Táchira.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, fotografías, computador, video beam, grabador de audio.
Febrero 20-2013	Climogramas	Actividad práctica de aula	Climograma de las diversas localidades del municipio Guásimos	Elabora climograma de las distintas localidades del municipio Guásimos, a partir de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la charla informativa.	Marcadores, lápices, colores, láminas de papel, hojas blancas, reglas, papel milimetrado.
Marzo 05-2013				Grupos de discusión	
Marzo 12-2013				Grupos de discusión	
Marzo 19-2013				Grupos de discusión	

Cuadro 1. Plan de Actuación Enero a Marzo 2013

“El clima de nuestro municipio Guásimos”

Plan de Actuación

Abril a Junio 2013

Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Abril 23-2013	Meteorología. Climatología.	Clase participativa	Esquema Individual	Esquematiza los conceptos de meteorología y climatología. Comenta la relación entre tales conceptos.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, colores, marcadores.
Abril 24-2013	Atmósfera. Tiempo y clima.	Juegos Interactivos en línea	Evaluación diferida	Realiza búsquedas de sitios web que ofrezcan juegos interactivos sobre atmósfera, tiempo y clima.	Computador con conexión a internet, Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas.
Abril 30-2013	Atmósfera. Tiempo y clima.	Juegos Interactivos en línea	Práctica grupal	Practica junto a sus compañeros, aquellos juegos que mayor interés les generan. Elabora resumen descriptivo sobre los juegos practicados durante la jornada.	Computador con conexión a internet, Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas.

“El clima de nuestro municipio Guásimos”					
Plan de Actuación					
Abril a Junio 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Mayo 07-2013	Instrumentos meteorológicos	Taller de Investigación	Evaluación diferida	Investiga sobre los materiales y procedimientos necesarios en la construcción de instrumentos meteorológicos.	Computador con conexión a internet, Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas.
Mayo 14-2013	Instrumentos meteorológicos	Taller de Habilidades Manuales	Construcción de Instrumentos Meteorológicos	Construye instrumentos meteorológicos caseros, a partir de la utilización de materiales comunes en el quehacer cotidiano.	Marcadores, cartulina, papel de aluminio, alfileres, tachuelas, cartón, madera, plástico, cinta adhesiva, pegamento, tijeras.
Mayo 15-2013	Comportamiento climático del municipio Guásimos.	Charla de expertos	Evaluación diferida	Participa en la charla informativa dictada por miembros del Cuerpo Municipal de Protección Civil.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes o fotografías, pegamento, tijeras.

“El clima de nuestro municipio Guásimos”

Plan de Actuación

Abril a Junio 2013

Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Mayo 21-2013	Comportamiento climático del municipio Guásimos.	Actividad práctica de aula	Pendón Informativo	Elabora un pendón informativo sobre el comportamiento de los elementos y factores del clima en el municipio Guásimos, a partir de los datos suministrados por Protección Civil.	Marcadores, láminas de papel, hojas blancas, imágenes o fotografías, pegamento, tijeras.
Mayo 22-2013	Influencia del clima en la distribución de la población.	Video didáctico	Evaluación diferida	Discute con sus compañeros el contenido de un vídeo educativo, con respecto a la influencia que ejerce el clima en la distribución de la población.	Globos, marcadores, láminas de papel, computador, video beam, hojas blancas.
Junio 18-2013	Influencia del clima en la distribución de la población.	Taller práctico de Aula	Resumen Individual	Elabora resumen escrito sobre la influencia de los elementos y factores del clima en la distribución de la población.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas.
Junio 19-2013	Características culturales y sociales de los pueblos determinadas por el clima.	Clase participativa	Evaluación diferida	Comenta sobre las diferencias culturales y sociales determinadas por el clima, de las siguientes poblaciones: Venezuela, Alaska, Marruecos y Australia.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, hojas de examen, fotografías, imágenes.

<i>“El clima de nuestro municipio Guásimos”</i>					
Plan de Actuación					
Abril a Junio 2013					
Fecha	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de evaluación	Indicadores de logro	Recursos materiales
Junio 25-2013	Características culturales y sociales de los pueblos determinadas por el clima.	Taller práctico de aula	Crucigrama	Elabora crucigrama sobre las diferencias culturales y sociales determinadas por el clima, sobre las poblaciones de: Venezuela, Alaska, Marruecos y Australia.	Marcadores, pizarrón, láminas de papel, hojas blancas, fotografías.
Junio 26-2013				Grupos de discusión	
Julio 02-2013				Grupos de discusión	
Julio 03-2013				Grupos de discusión	

Cuadro 2. Plan de Actuación Abril a Junio 2013

Fase V. Evaluación de la acción

La última fase de nuestro diseño de investigación es la que corresponde con la evaluación de la acción. Ésta se divide en dos grandes momentos de acuerdo con las características metodológicas de nuestro estudio, es decir, se completa un ciclo de diez semanas y se evalúa por medio de grupos de discusión, para reorientar nuestras prácticas y adaptarlas para un segundo ciclo de diez semanas más, el cual será igualmente evaluado.

Este proceso de evaluación del portafolio de colección como estrategia de evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General de primer año, se realiza por medio de grupos de discusión, definidos por Gil Flores (1992), como sigue: “Entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.” (p. 200-201)

Son diversas las consideraciones metodológicas que sobre grupos de discusión ofrecen los autores, por lo tanto, nuestro trabajo al respecto ha consistido en adecuar tales consideraciones a las particularidades de nuestro caso y de esa manera obtuvimos la secuencia evaluativa que a continuación explicamos:

I Parte: Grupos y participantes

Para nuestro caso en estudio, la cantidad de grupos depende de los segmentos de la población que se vayan formando a medida que se desarrolla el plan de acción, esto quiere decir, que tendremos grupos conformados por participantes que superen las expectativas de desempeño en el desarrollo de las actividades, otros grupos cuyo

desempeño esté dentro de lo esperado, aquellos que alcancen el mínimo de rendimiento y otros a quienes se les haya dificultado alcanzar lo previsto en cuanto a desempeño. “La idea básica es la de incluir tantos grupos como segmentos de la población, de modo que podamos acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado.” (Gil Flores, 1992, p. 203)

“Diferentes autores coinciden en situar en 3 ó 4 el mínimo y en 10 ó 12 el número máximo de grupos considerados en un proyecto (Goldman y McDonald, 1987; Goodman, 1984; Templeton, 1987; Wells, 1974).” (Gil Flores, 1992, p. 203). En ese sentido, como nuestra población está compuesta por treinta estudiantes colaboradores, definiremos para nuestro proceso evaluativo al menos cuatro grupos de discusión, de acuerdo con lo previsto en el párrafo anterior; esto además de adaptarse a las características de nuestro contexto, también permite tener un número de participantes por grupo que esté dentro de los límites adecuados.

Otros autores señalan algunos aspectos a considerar con respecto a la cantidad de participantes por grupo. Wells (1974) y Morgan (1988), citados por Gil Flores (1992), expresan que “Lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre 6 y 10 sujetos.” (p. 203)

“Por encima de esa cifra, el excesivo tamaño no sólo dificultaría la participación de cada individuo en la discusión, sino también el control del grupo por el moderador, mientras que grupos más pequeños de 6 miembros corren el riesgo de ver ahogada la interacción y no producir un diálogo suficientemente activo (Folch-Lyon y Trost, 1981).” (Gil Flores, 1992, p. 203)

En el caso que abordamos, son treinta participantes en total, eso quiere decir que al conformar los grupos de discusión, éstos quedan compuestos, por seis, siete u ocho participantes; cuestión que permite obtener datos cualitativos valiosos para la

evaluación que tenemos prevista del portafolio de colección. Las características de los integrantes de cada grupo, se observan a medida que se ejecuta el plan de acción, de manera que no se realice selección de participantes al azar, sino que ésta obedezca a los parámetros ya definidos sobre el rendimiento escolar estudiantil.

II Parte: Tiempo y lugar

Gil Flores (1992), sugiere que “La duración de una discusión de grupo suele ser de entre una y dos horas, dependiendo de las posibilidades del tema que se va a discutir y de la disponibilidad de tiempo con que cuentan los participantes.” (p. 206). En tal sentido, el tiempo previsto para las discusiones de nuestros grupos es de 90 minutos, en atención al horario que rige para los estudiantes colaboradores, para el observador externo y para el propio docente-investigador.

Con respecto al lugar, Bers (1989), citado por Gil Flores (1992), considera que “Es preferible en muchos casos elegir lugares neutrales, que no puedan ser asociados con una determinada institución portadora de significados en relación al tema que se discute.” (p. 206). Ante eso, se tiene previsto desarrollar las discusiones en espacios ajenos a la institución educativa, donde los participantes se sientan en libertad de expresar sus apreciaciones sin la coacción intrínseca que pudiera generar el recinto escolar.

III Parte: Moderación y registro

El moderador en un grupo de discusión, tiene un importante papel para la adecuada fluidez del discurso y para el control de las situaciones no previstas. Grunig (1990), citado por Gil Flores (1992), plantea que la moderación “Se trata de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de

acuerdo con los temas que conviene tocar. A veces, el moderador cuenta con una lista de tópicos que interesa abordar, más que con un guión rígidamente estructurado.” (p. 206)

Por las características metodológicas que sustentan nuestro estudio, se considera conveniente que el papel de moderador sea llevado a cabo por el observador externo, en quien deben hacerse presentes algunas características indispensables para armonizar el momento y obtener de los participantes sus opiniones y sentimientos sin menoscabo alguno.

Algunos autores afirman que el moderador “debe ser buen conocedor de los procesos de grupo (Lederman, 1990), sensible, escuchador, de expresión clara, flexible (Goodman, 1984), o incluso expresivo, animado, con sentido del humor, simpático (Hartman y Arora, 1988).” (Gil Flores, 1992, p. 207). En esencia, se trata de que nuestro moderador, sea capaz de crear un ambiente relajado para que los participantes se expresen con libertad.

El registro de las opiniones o consideraciones de los participantes puede hacerse por medio de la grabación en audio, para ser posteriormente transcrita y analizada. Este tipo de técnica de registro, tiene características que le hacen más adecuada que la grabación en vídeo o la observación directa, debido al carácter intimidante que pudieran generar estas últimas en los participantes.

Folch-Lyon y Trost (1981), citados por Gil Flores (1992), afirman que "La experiencia ha demostrado que el inicial efecto inhibitor de la grabadora desaparece tras un breve período de tiempo" (p. 207). Esto, aunado al hecho de que sea el mismo observador externo quien modere el grupo de discusión, le podría otorgar a nuestro proceso de recolección de datos una libertad plena para que los participantes

manifiesten sus emociones, opiniones y sentimientos de un modo abierto, sincero y cónsono con el propósito evaluativo que perseguimos.

IV Parte: Análisis y resultados

En atención al nivel descriptivo que sustenta nuestro estudio, el análisis de los datos está determinado por la descripción detallada en informes de investigación. Tal descripción conduce a la codificación y categorización de los datos a fin de explorar el contenido expresado sobre los aspectos del tema discutido. Las ideas claves de la información obtenida, se presenta en citas textuales, para mostrar aquello que queda capturado y que puede bien dar luz al proceso de reflexión e interpretación consecuente.

Los resultados del proceso evaluativo del portafolio de colección por medio de grupos de discusión, se presentan mediante un informe narrativo, que sirve de base para delinear nuevas líneas de acción con respecto a la intervención evaluativa que se hace con los estudiantes colaboradores. Las recomendaciones sugeridas para la elaboración de dicho informe, son las siguientes:

“Al confeccionar este informe, siguiendo las recomendaciones de distintos autores, debe huirse de lo que supondría una presentación de las afirmaciones y opiniones en la misma secuencia temporal en que aparecen en la discusión, trasladando la función analítica al lector (Goldman y McDonald, 1987) o únicamente un sumario impresionista de los principales hallazgos (Hartman y Arora, 1988). La información extraída de los datos debe ser elaborada y organizada conceptualmente.” (Gil Flores, 1992, p. 208-209)

Capítulo IV

Resultados de la investigación

Resultados del diagnóstico

Análisis documental de la planificación de la evaluación

Con el propósito principal de mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa “Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez”, resulta indispensable diagnosticar cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de la materia, a fin de encontrar aquellos aspectos que pudieran influir en el rendimiento y - en caso de ser éste muy bajo -, en la consecuente búsqueda de la mejora.

Tal diagnóstico se compone de diversos procedimientos de obtención de información, y el primero de ellos es precisamente el análisis documental de la planificación de la evaluación de los docentes de Geografía General, el cual constituye parte esencial en la investigación por estudio de casos y consiste en una revisión de los planes entregados al Departamento de Evaluación de la Unidad Educativa MAICA, por parte de los docentes de la materia durante el año escolar 2011-2012.

A partir de allí, se configura una ficha técnica por cada lapso - como la que sigue a continuación - la cual permite destacar los aspectos que conforman tales planes evaluativos, y posteriormente se genera un análisis sobre los procesos que emplean los profesores para valorar los aprendizajes en Geografía General.

PLAN DE EVALUACIÓN PRIMER LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
I Parte Identificación	Título del proyecto de aprendizaje: NO Materia: Geografía General Año: 1° Secciones: Todas Año escolar: 2011-2012 Lapso: Primero	Ausencia del título del proyecto
II Parte Contenidos	La Geografía: Definición, Caracterización, Ciencias Auxiliares, Geografía Física y Geografía Humana. Estudio de la Tierra: Estructura y Geología, Movimiento y Representación. Elementos del Paisaje Geográfico Mundial: Aspectos físicos, Geología, Suelos, Relieve, Clima, Hidrografía, Vegetación. Identificación y ubicación espacial de los países que conforman los continentes: América, Asia, África, Europa y Oceanía	Cantidad y extensión de los contenidos
III Parte Indicadores de logro	Elabora mapas conceptuales sobre la evolución, los personajes y aportes de la Geografía. Identifica las diferentes ramas y ciencias auxiliares de la Geografía con la elaboración de un afiche. Busca información sobre los movimientos terrestres, tiempo geológico e interacciones dinámicas del planeta tierra para la elaboración de cuadros esquemáticos. Es sensible y crítico ante la problemática de los elementos físicos naturales del espacio geográfico con la elaboración de hemerotecas y cuadros esquemáticos. Localiza en el mapamundi los continentes que conforman el globo terráqueo resaltando sus límites. Elabora cuadros esquemáticos con las características de los continentes.	Contextualización de los aprendizajes. Propósitos del docente. Continuidad del proceso evaluativo

PLAN DE EVALUACIÓN PRIMER LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
IV Parte Estrategias de evaluación	Trabajos de investigación. Trabajos de producción grupal en clase. Collage. Explicaciones de los estudiantes. Afiches. Mapamundi. Pruebas escritas. Consultas bibliográficas.	Inconsistencia en la relación Indicador-Estrategia
V Parte Técnicas e instrumentos	Observación Lista de cotejo Escala de estimación	Ausencia de aspectos a evaluar en cada instrumento. No se precisa la técnica a emplear.
VI Parte Ponderación	Acumulativa 70% Final 30%	No se aprecia evaluación formativa
Observaciones:		

Cuadro 3. Ficha técnica para analizar plan de evaluación primer lapso.

De acuerdo con lo mostrado en la tabla, nuestro análisis se centra en los aspectos susceptibles de ser estudiados, bien sea por ausencia o por imprecisión de datos o formulaciones en la planificación de la evaluación que realizan los docentes. En principio, no se plasma título del proyecto de aprendizaje; lo cual aparte de estar

en contra de las exigencias académicas del sistema escolar, podría también influir en el desinterés del estudiante hacia los contenidos, debido a que no cuenta con un nombre referente sobre lo que será su proceso de aprendizaje de la materia de Geografía General.

En una segunda parte, nos encontramos con gran cantidad de contenidos que los docentes buscan evaluar; cuestión que nos resulta una exigencia inapropiada para el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, debido a las bases tan débiles que traen desde la primaria donde no se han enfrentado a tantos temas en tan poco tiempo. Aparte de eso, la extensión de tales contenidos, - de acuerdo a la revisión bibliográfica de los textos de la materia – es bastante amplia y lejos de contribuir a un aprendizaje significativo en los estudiantes, puede convertirse más bien en la generación de estados de decepción, ansiedad y apatía hacia el estudio.

Ya cuando se establecen los indicadores de logro en el estudiante, se observaron varias inconsistencias en su planificación. Así, por ejemplo, no se aprecia contextualización alguna de los aprendizajes, a pesar que las exigencias del órgano rector en educación así lo plantean; tampoco se plasma el propósito que persigue el docente con cada indicador, sino más bien resultan como una serie de actividades que el estudiante debe llevar a cabo sin dejarse clara la esencia y finalidad que tiene cada contenido en el aprendizaje de los estudiantes.

También es importante puntualizar que la secuencia de indicadores planteados por los docentes, son una subdivisión independiente de cada acontecimiento, pues no se observa allí una secuencia lógica de lo que se espera que el estudiante aprenda. Eso, en diversos talleres de formación recibidos en la misma institución escolar, se le ha llamado continuidad del proceso evaluativo, con la intención de que el estudiante

sea capaz de relacionar cada aprendizaje obtenido, sin que sienta que habla de cosas diferentes o parceladas.

Por otro lado, los docentes planifican un conjunto de estrategias evaluativas que no guardan relación directa con lo planteado en los indicadores de logro, de manera que los propios estudiantes enfrentan imprecisiones al momento de ser evaluados, cuestión que podría indicar cierto desorden o improvisación que trae como consecuencia bajo rendimiento en los escolares, debido a que desconocen o les cambian los momentos y tipos de evaluación que realiza su docente.

La planificación de la evaluación debe indicar las técnicas e instrumentos a utilizar en la valoración de los aprendizajes. Ante eso, se observa confusión o ligereza en el plan evaluativo que aquí se analiza, por cuanto se escriben los instrumentos a utilizar sin que exista una clara definición de cuáles son las técnicas y aún más crítico todavía, no se detallan los aspectos que se van a evaluar por cada instrumento.

En la ponderación plasmada en el plan de evaluación solamente se especifican la acumulativa con un 70% y la final con un 30%, es decir, quien realiza esta planificación omite la evaluación formativa de los estudiantes, aun cuando la normativa venezolana la señala como parte indispensable de la valoración de los aprendizajes.

En los aspectos susceptibles de análisis del plan evaluativo que acabamos de abordar, pueden notarse debilidades de diversa índole respecto a la búsqueda del óptimo rendimiento de los estudiantes. Bien sea por desconocimiento, por tradición o por comodidad de los docentes, no se observaron estrategias de evaluación que motiven permanentemente al estudiante hacia el aprendizaje significativo de la

materia y para mayor preocupación, no se plasma - ni siquiera como alternativa - la evaluación formativa de los estudiantes.

PLAN DE EVALUACIÓN SEGUNDO LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
I Parte Identificación	Título del proyecto de aprendizaje: NO Materia: Geografía General Año: 1° Secciones: Todas Año escolar: 2011-2012 Lapso: Segundo	Ausencia del título del proyecto
II Parte Contenidos	Los Elementos del Paisaje Geográfico Mundial. Estudio del suelo, meteorización, modelado y agentes de la erosión. Identificación y ubicación espacial de los países que conforman los continentes. Elementos geográficos del continente americano.	Cantidad y extensión de los contenidos Repite contenidos previstos en el 1er lapso
III Parte Indicadores de logro	Consultas bibliográficas para identificar y diferenciar las fuerzas internas y externas que conforman y modifican el relieve. Describe y compara con la elaboración de un collage, las fuerzas internas y externas de los agentes modificadores del relieve. Elabora cuadros esquemáticos con las características más resaltantes de los continentes. Localiza en el mapamundi los continentes que conforman el globo terráqueo resaltando sus límites. Conceptualiza y describe con la elaboración de cuadros esquemáticos las actividades desarrolladas por algunos de los países que conforman el continente americano.	Contextualización de los aprendizajes. Propósitos del docente. Continuidad del proceso evaluativo Algunos indicadores son procedimentales. Repite indicadores previstos en el 1er lapso.

PLAN DE EVALUACIÓN SEGUNDO LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
IV Parte Estrategias de evaluación	Trabajos de producción grupal en clase. Collage. Recortes de periódicos. Mapamundi. Pruebas escritas. Consultas bibliográficas.	Inconsistencia en la relación Indicador-Estrategia
V Parte Técnicas e instrumentos	Observación Lista de cotejo Escala de estimación	Ausencia de aspectos a evaluar en cada instrumento. No se precisa la técnica a emplear.
VI Parte Ponderación	Acumulativa 70% Final 30%	No se aprecia evaluación formativa
Observaciones:		

Cuadro 4. Ficha técnica para analizar plan de evaluación segundo lapso.

Al revisar el plan de evaluación para el segundo lapso, se observan en esencia las mismas debilidades que se encontraron en el primero, como la ausencia del título del proyecto, la cantidad excesiva de contenidos y su extensión. Sin embargo, se pudo notar la repetición de algunos contenidos a evaluar, eso era de esperarse, pues cuando se planifican tantos contenidos y tan extensos para un lapso es imposible

desarrollarlos cabalmente, debido a las interrupciones de clases - necesarias o no - en la institución escolar.

En otro apartado de nuestro análisis, observamos que se mantiene la descontextualización de los aprendizajes y la falta de continuidad en el proceso evaluativo, y para nuestra preocupación, lejos de notarse una mejora, más bien se incorporan nuevos aspectos que merecen atención como el hecho de que algunos indicadores son procedimentales, es decir, parece como si los docentes buscan que los estudiantes hagan, pero no que aprendan. También se repiten indicadores previstos en el primer lapso, cuestión que a nuestro juicio le hace perder credibilidad y seriedad al proceso evaluativo que se lleva a cabo con esos estudiantes.

Se mantiene también la inconsistencia en la relación indicador – estrategia, al observar estrategias de evaluación que no están contempladas en los indicadores de logro. Esto sería permitido, pero con las salvedades correspondientes, cuando por razones de tiempo o involuntarias no se puede llevar a cabo una planificación evaluativa, y así la flexibilización del sistema permite que se incorporen otras estrategias distintas a las planificadas para el cumplimiento de los contenidos previstos.

Con respecto a las técnicas e instrumentos, se observa que siguen sin especificarse los aspectos a evaluar y tampoco se definen las técnicas como algo distinto a los instrumentos. Esto podría influir en el rendimiento de los estudiantes de manera negativa, al no estar bien informados de cuáles son aquellos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que su docente les va a evaluar en cada lapso. Y con mayor razón, cuando están en el primer año de educación secundaria, lo cual representa una transición muy brusca entre la manera como se les evalúa en la primaria y lo que tienen que enfrentar en la secundaria.

Para finalizar con el análisis del segundo lapso, observamos que sigue sin tomarse en cuenta la evaluación formativa, solamente los docentes dejan espacio para la acumulativa y la final. Esto puede servir de base que sustente nuestros objetivos de investigación, pues tenemos la intención de conocer si las estrategias de evaluación formativa en el área de Geografía General, sirven para mejorar el aprendizaje y consecuentemente el rendimiento de los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez.

PLAN DE EVALUACIÓN TERCER LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
I Parte Identificación	Título del proyecto de aprendizaje: NO Materia: Geografía General Año: 1º Secciones: Todas Año escolar: 2011-2012 Lapso: Tercero	Ausencia del título del proyecto
II Parte Contenidos	Los movimientos de la población. El dinero y el sistema financiero. Elementos geográficos del continente europeo, asiático, africano y oceánico. Identificación y ubicación espacial de los aspectos humanos de los continentes.	Cantidad y extensión de los contenidos Precisión en contenidos
III Parte Indicadores de logro	Consultas bibliográficas, cuadros esquemáticos y análisis sobre los movimientos de la población. Consultas bibliográficas y elaboración de comics sobre el dinero y el sistema financiero. Elabora cuadros esquemáticos con las características más resaltantes del continente europeo, asiático, africano y oceánico. Localiza en el mapamundi los aspectos humanos más resaltantes de los continentes construidos por la humanidad.	Contextualización de los aprendizajes. Propósitos del docente. Continuidad del proceso evaluativo Algunos indicadores son procedimentales. Repite indicadores previstos en el 2do lapso.

PLAN DE EVALUACIÓN TERCER LAPSO		
Subdivisión del Plan	Información encontrada	Aspectos susceptibles de análisis
IV Parte Estrategias de evaluación	Trabajos de producción individual en clase. Cuadros esquemáticos. Comics. Mapamundi. Consultas bibliográficas. Pruebas escritas.	Inconsistencia en la relación Indicador-Estrategia
V Parte Técnicas e instrumentos	Observación Lista de cotejo Escala de estimación	Ausencia de aspectos a evaluar en cada instrumento. No se precisa la técnica a emplear.
VI Parte Ponderación	Acumulativa 70% Final 30%	No se aprecia evaluación formativa
Observaciones:		

Cuadro 5. Ficha técnica para analizar plan de evaluación tercer lapso.

El plan de evaluación de Geografía General para el tercer lapso no presenta en ninguno de sus apartados novedad alguna respecto a lo analizado en los lapsos anteriores. En tal sentido, no tiene título de proyecto, planifica gran número de contenidos y de larga extensión y se presenta una imprecisión en cuanto a los mismos, debido a la generalidad con la que los puntualiza. Así, por ejemplo, se encuentra un contenido llamado: “El dinero y el sistema financiero”, del cual no

existe correlación alguna con la Geografía General, ni en los indicadores de logro ni en las estrategias de evaluación.

Los indicadores de logro muestran la tendencia a lo procedimental, están descontextualizados, no permiten la continuidad del proceso evaluativo y se repiten algunos que estaban en el segundo lapso, a pesar de no observarse repetición de los contenidos. Se mantiene la inconsistencia en la relación indicador-estrategia, no hubo mejoría alguna en cuanto a la diferenciación puntual entre técnicas e instrumentos y no se plasmaron los aspectos a evaluar en cada instrumento.

La evaluación formativa fue también omitida en este lapso, de manera tal que durante todo el año escolar, no se dejó espacio a este tipo de evaluación para la materia de Geografía General, a pesar de la importancia que reviste en la consecución del aprendizaje y para la adaptación de los estudiantes del primer año al nuevo entorno y contexto que les representa la educación secundaria.

Estadísticas de rendimiento escolar

El segundo procedimiento de obtención de información es el acceso a las planillas y estadísticas de rendimiento escolar, las cuales son suministradas a la Subdirección Académica por parte del Departamento de Evaluación de la institución. En esos documentos, se informa acerca de los registros de calificaciones de los estudiantes y la distribución porcentual entre aprobados y reprobados en cada una de las materias.

Con esa información, el investigador realizó un conjunto de tablas y gráficos que permiten percibir la distribución del rendimiento escolar en el área de Geografía General, para luego desarrollar una descripción densa, detallada e interrelacionada

entre la planificación de la evaluación realizada por los docentes y los resultados obtenidos al final de cada lapso de ese año escolar.

En ese sentido, consideramos pertinente recordar que nuestro diagnóstico se realizó durante todo el año escolar 2011-2012, por lo tanto el cruce de información interrelacionada entre planificación de la evaluación y resultados del rendimiento escolar, corresponden a los mismos docentes y los mismos estudiantes que fueron observados y entrevistados de manera informal cuando el investigador ocupaba el cargo de Subdirector Académico de la institución.

PRIMER LAPSO		
SECCIONES	% APROBADOS	% REPROBADOS
A	44	56
B	31	69
C	32	68
D	33	67
E	48	52
F	100	0
G	41	59
H	44	56
I	27	73

Tabla 1. Resumen de rendimiento escolar primer lapso 2011-2012

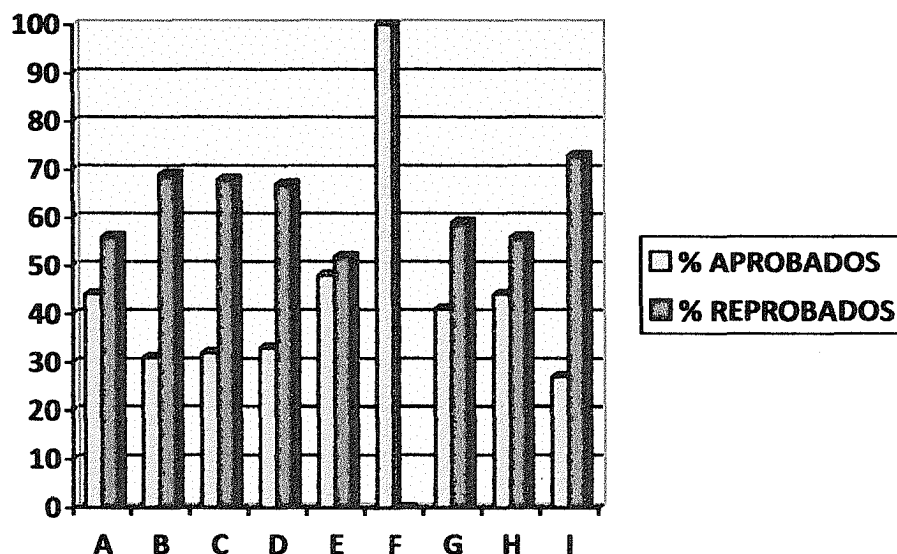


Gráfico 1. Resumen de rendimiento escolar primer lapso 2011-2012

Según se muestra en la tabla, los resultados de rendimiento escolar del primer lapso para la materia de Geografía General, se subdividieron por secciones con la intención de realizar un detalle más asertivo de la situación de rendimiento de los estudiantes. Salvo el caso de 1er año, sección “F”, se encontró que entre el 52% y 73% de los estudiantes en todas las secciones resultó reprobado en la materia. Dichas cifras son de alarmante atención y hubiesen sido detonante para una revisión exhaustiva por parte de los docentes de los planes de evaluación programados.

Si relacionamos las debilidades encontradas en el plan evaluativo de la materia con estos resultados, podríamos afirmar que eso era lo que se esperaba, debido a que no se tomaron en cuenta las debilidades en lectura y escritura que históricamente han traído los estudiantes de la primaria a la secundaria. Tampoco se consideraron estrategias de evaluación formativa que les permitiera a los estudiantes detectar sus aciertos y debilidades, para trabajar en función de la mejora.

Llama la atención el único caso en el que todos los estudiantes resultaron aprobados y solamente podría justificarse en el hecho de que les imparte la materia otro docente distinto al del resto de secciones. A pesar de que comparten el mismo plan de evaluación, deben tener niveles de exigencia o formas de aplicación de estrategias diferentes, que les hacen obtener resultados distintos con iguales contenidos, estrategias e indicadores de logro.

SEGUNDO LAPSO		
SECCIONES	% APROBADOS	% REPROBADOS
A	69	31
B	44	56
C	46	54
D	38	62
E	65	35
F	97	3
G	62	38
H	63	37
I	74	26

Tabla 2. Resumen de rendimiento escolar segundo lapso 2011-2012

Ahora bien, en el caso de la sección “F”, donde ya es conocido que la materia la imparte otro docente, sigue la ruta de buen rendimiento de sus estudiantes, pues apenas el 3% de ellos, resultó reprobado en este lapso. Claro está, esto no quiere decir que un docente o un grupo-clase sean mejor que otro, es sólo que las maneras de evaluar los aprendizajes son distintas y por lo tanto pudieran resultar algunas más asertivas que otras.

TERCER LAPSO		
SECCIONES	% APROBADOS	% REPROBADOS
A	42	58
B	22	78
C	46	54
D	23	77
E	46	54
F	89	11
G	54	46
H	56	44
I	30	70

Tabla 3. Resumen de rendimiento escolar tercer lapso 2011-2012

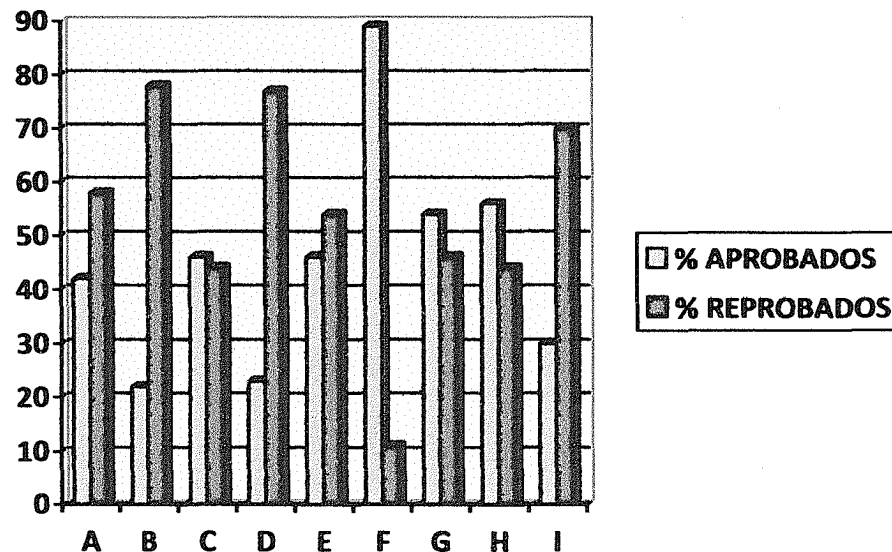


Gráfico 3. Resumen de rendimiento escolar tercer lapso 2011-2012

En este período, vuelve a experimentarse un descenso en el rendimiento escolar, al alcanzar niveles de 78% de reprobados en la sección “B” y cifras circundantes a ésta en el resto de las secciones. Esto ya se había previsto, pues recordemos que en los planes de evaluación del tercer lapso se encontró la repetición de indicadores y estrategias de los lapsos anteriores, así como también el manejo de contenidos generalizados a los que no se les buscaba relación con el objeto de estudio de la Geografía.

En el gráfico 1, se puede apreciar la tendencia permanentemente creciente de los reprobados en todas las secciones, a excepción de la sección “F”, de la cual ya hemos explicado lo que pudiera justificar su rendimiento. Estos resultados en la materia de Geografía General en el caso de la Unidad Educativa MAICA, son los que obligan a plantearse la necesidad de encontrar una alternativa de solución, que amplíe el abanico de posibilidades al momento de valorar los aprendizajes.

Además es importante resaltar, que las notas bajas, el poco entendimiento de la materia, la monotonía y aburrimiento en las clases, las estrategias evaluativas repetitivas y poco relacionadas con el contenido; pueden generar deserción escolar, indisciplina, fugas de clase, apatía y falta de atención, cuestión que influye directamente en el bajo rendimiento experimentado por los estudiantes del primer año, durante el período 2011-2012.

Revisión de investigaciones locales relacionadas con el tema

La revisión consistió en un arqueo bibliográfico de las tesis de la Maestría en Evaluación Educativa y las de la Maestría en Enseñanza de la Geografía, a fin de encontrar hallazgos para el contexto de estudio o contextos cercanos que puntualicen en los problemas a los que se enfrenta la Geografía General con respecto al rendimiento y desempeño de los estudiantes a partir de las prácticas evaluativas empleadas por sus docentes.

En tal sentido, no se encontró entre las tesis de Evaluación Educativa alguna que nos acercara al problema del rendimiento en la Geografía General y tampoco ninguna que abordara la falta de aplicación del tipo de evaluación formativa, como elemento esencial para la detección de fallas y búsqueda de la mejora, en el desempeño escolar de adolescentes de primer año de educación secundaria.

En cuanto a las tesis de la Maestría en Enseñanza de la Geografía, su revisión se realizó en los archivos de los Servicios Bibliotecarios de la Universidad de Los Andes – Táchira, debido a que en las oficinas donde funciona no tenían ni tesis, ni resúmenes de las mismas donde se pudiera sondear la existencia de trabajos relacionadas con nuestra línea de investigación. Tal situación, pudiera deberse a que

la esencia de estos trabajos se enmarca en las estrategias de enseñanza de la Geografía, y no en su evaluación como tal.

Sin embargo, se insistió permanentemente en la revisión, y así encontramos la tesis de Mora (2003) en la cual expone:

“La evaluación continua y formativa debe realizarse a lo largo de cada uno de los proyectos pedagógicos de aula abarcando todas las facetas del proceso de enseñanza del aprendizaje geográfico, para proporcionar elementos de juicio sobre la marcha y así poder establecer los correctivos necesarios. Este tipo de evaluación la podrán realizar: el docente, los alumnos y otras personas que estén relacionadas con el proceso, a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.” (p. 98)

La afirmación anterior corresponde al estudio de la enseñanza de la Geografía desde el punto de vista de los proyectos pedagógicos de aula, en el caso de la Unidad Educativa “Los Andes”, ubicada en el municipio San Cristóbal del estado Táchira. En tal sentido, se confirma que en nuestros contextos cercanos no se realiza evaluación continua y formativa en el área de Geografía, a pesar de la planificación por proyectos pedagógicos de aula bajo la cual pudieran gestarse las estrategias formativas necesarias para la evaluación de los aprendizajes.

Cabe aclarar, que este arqueo consistió en la búsqueda de antecedentes locales que permitieran formular un diagnóstico más certero, contundente y contextualizado respecto a la evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General; pero la revisión de trabajos de investigación desarrollados en otros contextos y cónsonos con nuestra línea de investigación, ha sido expuesta y desarrollada al inicio de las bases teóricas que sustentan este estudio.

Resultados en cuanto a los acuerdos de investigación

A partir del diagnóstico realizado en el año escolar 2011-2012, surge la necesidad de planificar y ejecutar un plan de acción que permita la puesta en práctica de estrategias y tipos evaluativos distintos a los analizados, con la intención única de encontrar la mejora al rendimiento y desempeño estudiantil en el área de Geografía General, del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa MAICA.

Sin embargo, la aplicación de un plan de actuación desde los postulados metodológicos de los estudios de casos únicos, no puede ser bajo ninguna circunstancia invasivo o impositivo, sino más bien debe ser el resultado de un proceso de negociación y establecimiento de acuerdos entre los involucrados. En tal sentido, en el período comprendido entre octubre y diciembre de 2012, fue necesaria la negociación de los procedimientos evaluativos que interesan y desean los involucrados, por medio de la redacción y firma de un Contrato Equitativo de Evaluación. (Ver anexo A)

En dicho contrato, se establecieron en total trece (13) cláusulas de cumplimiento que resultaron del consenso entre estudiantes y docente investigador. Cada una de ellas, define con claridad un propósito a cumplir en el marco de la aplicación de un plan de actuación, cuyo núcleo sea la evaluación de los aprendizajes en Geografía General por medio del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa.

En principio, se establecen las partes intervinientes en el contrato de evaluación y a continuación se detallan cada una de las cláusulas, a saber: la primera, define el objeto de ese acuerdo; la segunda, establece el principio de ausencia de coerción; la tercera, demarca la racionalidad con la que han de actuar los

involucrados; en la cuarta, se puntualiza el acuerdo conjunto; la quinta, aborda el desinterés al que deben someterse las partes.

Posteriormente, la sexta cláusula, define la universalidad del contrato; en la séptima se aclara el interés colectivo y comunitario que tiene el acuerdo; la octava, describe el derecho de información igual y completa que tienen los intervinientes; en la novena, se puntualiza la ausencia de riesgos que tiene la celebración del contrato; y en la décima, se deja clara la viabilidad de las actividades y exigencias del acuerdo de evaluación.

En la parte final del mencionado contrato, se establecen la décima primera cláusula, la cual establece la condición de contar con todas las opiniones; también se plasma la décima segunda, en la que se explica el principio de participación al que estarán sujetos el docente y los estudiantes colaboradores; y finalmente, en la décima tercera, se determina la aceptación de los términos por parte de las partes intervinientes.

Ese contrato, se elaboró de acuerdo con los planteamientos y exigencias propuestas por Care (1978) y fue redactado, leído y aceptado por las partes en el mes de diciembre de 2012, justo antes de comenzar la aplicación del plan de acción previsto para evaluar los aprendizajes del área de Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa MAICA, durante el año escolar 2012-2013.

Tal proceso de negociación, condujo a lo que Kemmis y McTaggart (1988) establecen como “Definición del grupo con el que se propone trabajar”, y en nuestro caso, se integró por treinta estudiantes de primer año de la institución, también por un observador externo, quien es docente de la misma área, pero en otro año de estudio, y

finalmente, por el propio docente investigador. En tal sentido, los involucrados, son personas que comparten una actividad y trabajan en función de mejorar el rendimiento a partir de la aplicación de estrategias de evaluación formativa.

Como tal, el proceso de formación del grupo (una comunidad de intereses) fue un proceso de negociación, que partió del interés surgido después de detectar debilidades en el diagnóstico realizado el año escolar inmediatamente anterior, así pues, quienes se constituyeron como miembros del grupo son conscientes del papel tan importante que han de desempeñar en el proceso de indagación y de que sus contribuciones son importantes y valiosas.

Resultados en cuanto al plan de actuación

En cuanto al plan de actuación propuesto para conseguir nuestro propósito principal de la investigación, los resultados obtenidos deben subdividirse en dos momentos: 1) Durante la ejecución del plan de acción y 2) Durante la evaluación por medio de grupos de discusión. Cada uno de ellos cuenta con un conjunto de estrategias metodológicas que permitieron obtener los datos de manera independiente y en consonancia con cada proceso llevado a cabo en la investigación.

Resultados durante la ejecución del plan de actuación:

Para la presentación de los resultados, comenzamos por recordar que nuestra población la constituyen un grupo de treinta (30) estudiantes colaboradores que cursan Geografía General de primer año de educación secundaria. A ellos, se les asignaron códigos que van desde el EC01 hasta el EC30. Sin embargo, EC10, EC14 y EC27 desertaron de la institución, pasadas algunas semanas desde que se inició la ejecución del plan de actuación.

En ese sentido, se observaron 27 estudiantes colaboradores en un total de 25 clases de Geografía General, de las cuales presentaremos un resumen de las notas del diario del investigador, que conjuntamente con los datos fotográficos consecuentes permitirán tener un detalle más preciso de los hallazgos. Los aspectos a considerar en éste resumen incluyen una categorización que puntualiza el inicio y desarrollo de la clase, también el ambiente en general, y las estrategias evaluativas empleadas.

Es importante destacar que el resumen de las observaciones de las clases que presentaremos a continuación son todas en conjunto; y de algunas de ellas tenemos datos fotográficos importantes o destacados que permitirán correlacionar de manera directa nuestros análisis. Para el análisis de estos resultados se recurre a la descripción detallada, a la codificación y a la categorización de los datos, a fin de ofrecer criterios válidos a efectos de la interpretación y que no se quede simplemente en una serie de percepciones subjetivas del docente investigador.

Por otra parte, vale la pena mencionar que en todas las clases se recurrió al empleo de distintas estrategias de enseñanza, en atención al propósito o finalidad prevista para cada encuentro. De ese modo, se emplearon estrategias para activar conocimientos previos y para generar expectativas apropiadas (Dinámicas de grupo, Discusión guiada, etc.); estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender (Fotografías, Climogramas, Juegos interactivos disponibles en Internet, etc.); estrategias para organizar la información nueva por aprender (Resúmenes, Cuadro sinóptico, Mapas mentales y conceptuales, Instrumentos de medición meteorológica, Pendones ilustrativos, etc.); y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender (Conceptos, Organizadores expositivos y comparativos, Analogías por correlación y por ejemplificación, etc.).

Número de clase: 01	Fecha: Enero 08/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes ingresaron al aula a la hora de clase, se sentaron a esperar el saludo y las instrucciones del profesor. Éste se dirigió a ellos con un tono de voz fuerte deseándoles un feliz año y sugiriéndoles un buen comportamiento.</p> <p>° Ellos atentos, no dejan ver ninguna forma de manifestación verbal, sino que permanecen en sus puestos. Es así como el profesor se apoya en mapas, láminas, globos y en el pizarrón para introducir el tema de la atmósfera.</p>	<p>° El ambiente de clase es un poco rígido, muy ordenado y hasta tenso, pero hay participación de los estudiantes.</p>	<p>° Se evalúa mediante la composición escrita individual que resuma el tema visto en clase.</p>

Cuadro 6. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 01

De acuerdo con las notas presentadas, se pueden puntualizar algunos aspectos claves para entender el inicio de un plan de actuación enmarcado en la evaluación formativa:

- El docente sigue apegado al tradicionalismo conductual, que no permite ni acepta la interacción entre los estudiantes en la búsqueda del conocimiento.
- La clase por sí sola no da muestras de estrategias de evaluación formativa, es más bien un cúmulo de conocimientos impartidos por el docente con la intención de que los estudiantes lo memoricen.
- La evaluación se constituye como una simple repetición memorística de los contenidos abordados por el profesor.

- El único vestigio importante de valoración formativa es la participación de los estudiantes, aunque siempre estuvo controlada por el profesor.

Número de clase: 02	Fecha: Enero 09/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes ingresan al aula con más soltura, más alegres, se les nota más relajados. El profesor los saluda con una broma respecto a la presencia personal de las hembras para romper protocolo.</p> <p>° Reciben instrucción de agruparse para debatir. Rápidamente lo hacen y el profesor copia una pregunta generadora. Las hembras son quienes más participan. Cada acierto era premiado por el profesor con un globo que contenía golosinas por dentro.</p>	<p>° Ambiente de clase menos formal, un poco más permisivo pero respetuoso.</p> <p>° Los estudiantes están más activos que en la clase anterior.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografía 1</p>	<p>° La evaluación la asigna el profesor en modalidad esquemas.</p>

Cuadro 7. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 02

En el resumen de las notas de la clase número 02, se percibe una marcada tendencia hacia el cambio en las estrategias empleadas para la valoración de los aprendizajes geográficos, sin embargo están presentes los siguientes elementos detractores del propósito:

- Sigue marcada la instrucción del docente para la ejecución de actividades, argumento que es propio de los esquemas tradicionales de evaluación de los aprendizajes.

- El ambiente de clase y la evaluación son controladas por el docente de la materia, no se manifiesta algún tipo de negociación entre los involucrados.

Número de clase: 03	Fecha: Enero 22/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes ingresaron al aula con la expectativa y sigilosos por la conexión de aparatos tecnológicos en el aula, sin embargo, se les observa tranquilos y relajados.</p> <p>° La clase inicia con una dinámica para levantar los ánimos y comienza la proyección del video sobre los elementos y factores del clima.</p> <p>° Algunos varones mostraron actitud desinteresada hacia el tema.</p>	<p>° Ambiente de clases dinámico por la participación de los estudiantes.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografías 2-3</p>	<p>° Evaluación negociada y centrada en la reflexión del estudiante por medio de la elaboración de mapas mentales.</p>

Cuadro 8. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 03

En esta oportunidad se incorpora un nuevo elemento a la planificación de actividades, como lo son los aparatos tecnológicos para proyección de imágenes, los cuales generan suspicacia en los estudiantes colaboradores, debido a que en el entorno rural en el que algunos de ellos hacen vida, no cuenta con el acceso a tal tecnología. Pero más allá de eso, nuestro interés se centra en lo siguiente:

- Se observó mayor tranquilidad en los estudiantes al momento de enfrentar su entrada a clases.
- Se realizaron dinámicas, propias de las estrategias formativas, para animar el inicio de la clase.

- Se evidenció mayor participación de los estudiantes al interactuar sobre lo mostrado en el vídeo.
- Con miras al avance en cuanto a evaluación formativa se refiere, la evaluación de esta clase fue negociada con los estudiantes colaboradores y la estrategia se centró en los procesos reflexivos cuya representación se puede realizar con imágenes.
- El dato fotográfico disponible permite notar que la disciplina impuesta por el docente todavía es rígida, cuestión que puede afirmarse por la postura observada en los estudiantes y el orden tan preciso que existe en el aula de clases.

Número de clase: 04	Fecha: Enero 23/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<ul style="list-style-type: none"> ° Previamente se acordó que los estudiantes llevaran a clase algunos materiales para elaborar un periódico climático. ° Los estudiantes trabajaron durante toda la clase en la elaboración de sus periódicos, con plena libertad en el manejo de su creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ° La clase fue muy práctica, permisiva, libre, dinámica, alegre, tranquila, sin normas. <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografías 4-6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Evaluación centrada en trabajo creativo, no se establecieron pautas ni normas para la elaboración del periódico.

Cuadro 9. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 04

En consonancia con el propósito previsto con el desarrollo del plan de actuación, se evidencia una clara tendencia hacia el logro de lo previsto respecto a la evaluación formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General. Los estudiantes, aparte de contar con un portafolio de colección en físico, al mismo tiempo desarrollan una estrategia de aprendizaje sistemática, ordenada y libre que les permite llevar secuencia lógica de lo que aprenden. Liberar de normas y ataduras una

estrategia evaluativa, permite fomentar aprendizajes significativos y además logra consolidar aspectos disciplinarios sin necesidad de la imposición absoluta de normas o de juicios del docente que imparte la cátedra.

Número de clase: 05	Fecha: Enero 29/2013	Lugar: Sector La Pedregosa
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° En práctica de campo conjunta con Protección Civil del municipio Guásimos, los estudiantes apreciaron las consecuencias y características del efecto invernadero y se mantuvieron en todo momento pendientes y participantes en la charla.</p>	<p>° Actividad práctica de campo.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografías 7-9</p>	<p>° Evaluación de destreza manual y creativa, diferida para el próximo encuentro.</p>

Cuadro 10. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 05

En este resumen, puede evidenciarse el uso de una estrategia indispensable para el logro de aprendizajes significativos en Geografía, como lo es la práctica de campo. En esta los estudiantes logran formularse esquemas mentales más completos y dinámicos sobre el tema abordado. Al respecto nos encontramos con los siguientes aspectos favorecedores:

- Se observó mayor participación de los estudiantes en la actividad y además la completa disposición para atender a los contenidos de la charla.
- La participación de otros actores, distintos al profesor que imparte la materia, genera curiosidad y consecuentemente atención en los estudiantes.
- No se manejan reglas disciplinarias rígidas para el desenvolvimiento de los estudiantes en la charla directamente en el campo.

Número de clase: 06	Fecha: Enero 30/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Previo compromiso de la charla anterior, los estudiantes ingresan al aula y disponen a su gusto los materiales con los que van a elaborar la maqueta.</p> <p>° Los estudiantes saben con precisión lo que van a representar y se ayudan entre ellos, dan muestras de compañerismo y cooperación al colaborar con algunos estudiantes que no alcanzaban a entender el propósito de la maqueta.</p>	<p>° Ambiente de clase confiado, libre, relajado.</p> <p>° Aprendizaje colaborativo.</p> <p>° Se les observó dificultad para realizar la actividad a los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30; y llama la atención que todos ellos son varones.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografías 10-12</p>	<p>° Actividad evaluada de elaboración manual y creativa.</p>

Cuadro 11. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 06

Para beneficio del propósito perseguido con la ejecución del plan de actuación, las estrategias empleadas para la evaluación de los aprendizajes coinciden ampliamente con las sugeridas para los procesos de valoración formativa, por la continuidad que marcan en ese camino seguido por los estudiantes. De esta clase, podemos puntualizar lo siguiente:

- Se observó la disposición de los estudiantes colaboradores para el aprendizaje colaborativo, cuestión que no sólo favorece el rendimiento académico, también contribuye con el crecimiento de interrelación social del estudiante.
- Lamentablemente, empieza a manifestarse la dificultad de algunos estudiantes para el cumplimiento de sus actividades, a pesar de la diversidad didáctica propuesta en el plan de acción.

Número de clase: 07	Fecha: Febrero 05/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes ingresan al aula con la inquietud de saber si elaborarán más actividades prácticas, pues les parecen “más divertidas” y que “aprenden más”. En esta oportunidad, se desarrolla una clase participativa apoyada en mapamundi político y climático para explicar el tema de los climas zonales y azonales.</p>	<p>° Ambiente de clase ordenado, pero poco participativo. ° Se sigue observando dificultad para el desarrollo de las actividades de los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30.</p>	<p>° Como actividad evaluativa, colorean un mapamundi y en él representan los climas zonales y los climas azonales, para posteriormente archivarlo en su portafolio.</p>

Cuadro 12. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 07

Como se puede apreciar los estudiantes esperan que su jornada en la clase sea igual o muy similar a las inmediatas anteriores, por cuanto en ellas han visto mayor diversión y mayor aprendizaje. Sin embargo, del resumen de las notas se desprenden otras percepciones distintas a las esperadas por los estudiantes:

- Se desarrolla una clase participativa tradicional, en la que permanece constante la explicación del profesor y no se potencia la participación de los estudiantes.
- La actividad evaluativa se corresponde con la línea formativa, por cuanto se potencia la producción manual y organizada del estudiante, además también fortalece competencias relacionadas con la identificación y la correlación.
- Se manifiesta nuevamente la dificultad de algunos estudiantes para el cumplimiento de las actividades previstas en el plan de actuación.

Número de clase: 08	Fecha: Febrero 06/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Se les explica a los estudiantes por medio de láminas y fotografías cómo es la caracterización climática del municipio Guásimos por cada una de sus localidades.</p> <p>° Posteriormente, cada estudiante explicó un mapa climático, con soltura y dominio, pues todo se relaciona con su propio municipio.</p>	<p>° Ambiente de clase dinámico y proactivo.</p> <p>° EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30 presentaron dificultad para representar con colores diferentes la subdivisión climática del municipio.</p>	<p>° Se les pide que elaboren un mapa climático del municipio, a partir de una fotocopia en blanco del mapa que el profesor les facilitó.</p>

Cuadro 13. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 08

Los estudiantes han dejado claro a lo largo de la aplicación del plan de actuación que la motivación principal está en las actividades que promuevan la destreza manual y creativa. También dejan ver que toda actividad que implique juego o salida de campo, les mantiene atentos a la información transmitida. Sin embargo, en esta oportunidad se pudo notar la atención que dirigieron los estudiantes hacia el tema, cuando por sí solos explicaron con dominio la caracterización climática presente en cada una de las localidades del municipio donde hacen vida activa.

Eso nos da una visión más amplia de lo que deberían ser las actividades dentro del aula, es decir, que a mayor participación e interrelación didáctica con sus compañeros, los estudiantes se motivan más hacia el aprendizaje de la Geografía; pero si de manera permanente se realizan clases tradicionales donde el protagonista es el docente, en ellos se genera apatía, aburrimiento y desinterés por la materia.

Número de clase: 09	Fecha: Febrero 13/2013	Lugar: Biblioteca del liceo
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Se dictó una charla informativa sobre la clasificación climática de Köppen, por parte del Magíster en Enseñanza de la Geografía, Prof. Gregory Prato, quien explicó apoyado en mapas, imágenes y videos, todas las características del tema.</p> <p>° Los estudiantes asistentes se mostraron atentos a la charla, pero en sus caras podían verse señales de confusión ante la complejidad para entender el tema.</p>	<p>° Ambiente de clase confuso por la profundidad del tema.</p> <p>° Los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30 estuvieron muy distraídos durante la actividad, razón que les impidió prestar atención a las explicaciones del profesor invitado.</p>	<p>° Evaluación de síntesis gráfica y resumen, diferida para el próximo encuentro.</p>

Cuadro 14. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 09

Resulta conveniente señalar, que es necesario adaptar los temas de las charlas de expertos, al nivel que los estudiantes tienen respecto al procesamiento de información y datos. Esto se afirma, por cuanto la confusión en un tema tan importante como la clasificación climática mundial, debería reducirse a su mínima expresión. Es por esa razón que podemos puntualizar lo siguiente:

- La confusión o falta de comprensión de los temas dictados en una charla, pueden promover la apatía, cansancio o desorden en un grupo de estudiantes de primer año de educación secundaria.
- Ya se ha hecho permanente, que el mismo grupo de estudiantes colaboradores se muestre desinteresado o promueva la agitación de ánimos entre el resto de los participantes.

Número de clase: 10	Fecha: Febrero 19/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Para esta actividad, fue necesario orientar a los estudiantes, por cuanto la claridad respecto al tema no se observaba en muchos de ellos. Sus gestos y risas dejaban ver la ansiedad de no poder elaborar de manera correcta el cuadro sinóptico.</p>	<p>° Ambiente de clase tenso, con mucha ansiedad en los estudiantes ante la falta de claridad respecto al tema.</p>	<p>° Taller práctico de aula en el que elaborarán un cuadro sinóptico que sirva para describir la clasificación climática de Köppen y adaptarla al municipio Guásimos.</p>

Cuadro 15. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 10

Como era de esperarse, los estudiantes no pudieron empezar por sí solos la elaboración del cuadro sinóptico con el que se evaluaría la charla que recibieron en el encuentro anterior. Por esa razón, el docente investigador como garante del cumplimiento del plan de actuación, realizó un refuerzo de ese contenido y también realizó orientación permanente en cada uno de ellos para que concluyeran con éxito la elaboración del cuadro. Claro está, a pesar de las buenas intenciones que se pudieran tener respecto a la culminación satisfactoria de la actividad evaluada, se dejaron ver los siguientes aspectos detractores:

- La tensión en un grupo de estudiantes colaboradores es un síntoma de que algunos de los temas previstos y sus estrategias, no fueron los más acertados para lograr un aprendizaje significativo.
- Los gestos, risas y la ansiedad presente en los participantes, pueden generar una diversidad de opiniones sobre la aceptación o no de un plan de actuación, aunque todo lo demás sea positivo, interesante y buen conductor hacia el aprendizaje geográfico.
- Es posible, que el cuadro sinóptico previsto y elaborado por los estudiantes, describa los aspectos centrales de la clasificación climática, pero no permita

que puedan realizar la contextualización deseada respecto al municipio Guásimos.

Número de clase: 11	Fecha: Febrero 20/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes llegan a clase con la curiosidad de saber cuáles son las actividades a desarrollar y todavía con algunos rastros de dudas respecto al tema anterior. En sus rostros se podía ver preocupación ante lo que vendría. Sin embargo, sus ánimos cambiaron al enseñarles en clase con video beam, las fotografías y la biografía de Wladimir Köppen.</p>	<p>° Ambiente de clase tranquilo, se promueve la conversación y el intercambio. ° Se les observó a EC06, EC26 y EC30 un poco más integrados a la actividad.</p>	<p>° La actividad evaluada consiste en la elaboración de un resumen sobre la vida y obra de Wladimir Köppen, para cuya elaboración tuvieron la oportunidad de conversar entre ellos para intercambiar ideas.</p>

Cuadro 16. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 11

Aun cuando la clase del día se desarrolla bajo la formalidad del aula de clases, se observó que los estudiantes se sintieron cómodos con la libertad que tuvieron para intercambiar opiniones o simplemente conversar sobre el tema con el resto de los compañeros. Cuando se evalúan los aprendizajes desde los postulados de la evaluación formativa, resulta indispensable garantizar la libertad para crear y reflexionar que pueden manifestar los estudiantes en función de sus intereses y capacidades. En tal sentido, se considera que la actividad evaluada debería dejarse al libre criterio de los estudiantes y no encasillar su desempeño en un resumen con un conjunto de pautas de cumplimiento.

Número de clase: 12	Fecha: Febrero 26/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Una estudiante de la carrera de Educación mención Geografía e Historia de la ULA Táchira, en reemplazo del preparador de climatología, dictó a los estudiantes colaboradores una charla con todo lo relacionado con la elaboración e interpretación de climogramas.</p>	<p>° Ambiente de clase agradable, amena y muy fácil de entender el contenido.</p> <p>° Los estudiantes EC01, EC02, EC26 y EC30, mostraron gestos y actitudes de desagrado o desinterés en la charla.</p>	<p>° Evaluación de análisis y representación de datos climáticos, diferida para el próximo encuentro.</p>

Cuadro 17. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 12

Nuestra insistencia estará siempre marcada por la búsqueda de la valoración formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General, por esa razón observamos con especial detalle el impacto positivo que generan las actividades prácticas desarrolladas por invitados de otras instituciones, en los estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira.

Pero, es importante que se mencione la indisposición y falta de interés que permanentemente tienen algunos estudiantes colaboradores, a pesar del gran número de intentos de diversificación que tiene nuestro plan de actuación. Al respecto, podríamos estar enfrentando problemas de aprendizaje derivados de otras circunstancias, distintas a las previstas en los programas de enseñanza y de evaluación de la Geografía.

Número de clase: 13	Fecha: Febrero 27/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Se realizó una dinámica de aula para activar los ánimos, otorgando golosinas a los que resultaban ganadores en competencia de preguntas y respuestas sobre el tiempo y el clima.</p> <p>° Se les dio a los estudiantes una hoja de datos para la elaboración de cinco climogramas de las localidades del municipio Guásimos.</p>	<p>° Ambiente de clase de absoluta confianza, agradable.</p> <p>° A los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC18, EC23, EC26 y EC30; se les dificultó llevar a cabo la actividad de una manera satisfactoria.</p>	<p>° Evaluación de análisis y representación de datos climáticos.</p>

Cuadro 18. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 13

La dinámica de aula desarrollada al inicio de las actividades de la jornada de hoy, se convirtió en un elemento de suma importancia para captar la atención de los estudiantes hacia las actividades programadas para la jornada. Por tal motivo, podría afirmarse que cuando se planifica la valoración formativa de los aprendizajes, se deben tomar en consideración las actividades propias del constructivismo pedagógico, bajo las cuales el estudiante desarrolla las competencias relacionadas con la construcción de su propio conocimiento.

Es decir, no debería en ningún caso, existir divorcio entre las estrategias de enseñanza de la Geografía y las estrategias de evaluación, pues de allí se generan las dificultades y el desinterés por el buen rendimiento en la materia. Y el uso de esa diversidad de estrategias puede promover ambientes de clase favorables al desempeño de competencias en el estudiante, tendientes al éxito y al logro de aprendizajes significativos.

Número de clase: 14	Fecha: Abril 16/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Posterior a los grupos de discusión pautados para la primera parte del plan de actuación, se desarrolló una clase participativa sobre los conceptos de meteorología y climatología.</p>	<p>° Ambiente de clase tranquilo, agradable y armónico. ° Se dejaron ver en EC03, EC05 y EC13 algunos gestos de aburrimiento o apatía. Nota adicional: Ver anexo B, Fotografía 13</p>	<p>° Evaluación centrada en producciones individuales de precisión, resumen y esquematización.</p>

Cuadro 19. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 14

En el recibimiento formal de los estudiantes colaboradores, después de la primera ronda de evaluación del plan de actuación por medio de grupos de discusión, se empieza a desarrollar una clase participativa con los elementos tradicionales para explicarles el carácter científico de la climatología y la meteorología y la relación que estas ciencias tienen con el proyecto que desarrollan sobre el clima del municipio Guásimos. En tal sentido, es bueno destacar las siguientes consideraciones:

- La experiencia previa, ha demostrado que las clases de tipo tradicional, no incentivan el interés de los estudiantes, ni los motivan hacia el cumplimiento de las actividades evaluativas.
- Las clases participativas deben ser espacios para la práctica permanente de la creatividad o la destreza manual y creativa.
- Existen muestras permanentes de apatía y falta de interés en estudiantes que ya lo han manifestado en su lenguaje corporal.
- Las evaluaciones asignadas por el docente encierran el libre desenvolvimiento del estudiante y por lo tanto su capacidad para aprender.

Número de clase: 15	Fecha: Abril 17/2013	Lugar: Salón de computación
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Al lograr conexión a Internet con un dispositivo móvil, se orientó a los estudiantes en la búsqueda y manipulación de juegos interactivos sobre la atmósfera y el tiempo y clima.</p> <p>° A los estudiantes se les observó gran destreza para este tipo de actividades y sus gestos siempre indicaron aprobación ante los nuevos e interactivos aprendizajes.</p>	<p>° El ambiente de clase se tornó muy participativo, alegre y dinámico.</p>	<p>° Actividad grupal de práctica y manipulación de juegos interactivos en línea, diferida para el próximo encuentro.</p>

Cuadro 20. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 15

Aun cuando las condiciones de acceso a los servicios de Internet son muy reducidas, en nuestro plan de actuación se buscó la manera de lograr una conexión aunque sea con dispositivos móviles. Esto, aparte de atender una de las demandas de los grupos de discusión, también fortalece el abanico de oportunidades bajo las cuales se pueden promover y garantizar aprendizajes significativos. Y es que precisamente en evaluación formativa, se busca adaptar las estrategias de acción educativa a las propias capacidades del estudiante, para que dentro de su entorno y de las herramientas que brinda la coyuntura contemporánea, puedan expresarse y apropiarse de saberes auténticos y vividos.

Número de clase: 16	Fecha: Abril 23/2013	Lugar: Salón de computación
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° La actividad se desarrolló bajo un clima de participación total, de ánimos positivos y de dinamismo en la búsqueda de información para acertar correctamente las preguntas del juego.</p>	<p>° Ambiente de clase participativo, animado y dinámico.</p> <p>° Se observan muestras de interés en los estudiantes EC02, EC06 y EC26.</p>	<p>° Actividad grupal de práctica y manipulación de juegos interactivos en línea.</p> <p>° Resumen descriptivo sobre el juego que más les agrada y en el que mejor se desempeñaron.</p>

Cuadro 21. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 16

Como se ha mencionado, la incorporación de estrategias que son novedosas para el grupo de estudiantes colaboradores, genera una empatía absoluta con el plan de actuación, y también provee un conjunto de opiniones favorables al acto educativo no tradicional tanto en los directos receptores de las estrategias, como en sus representantes y resto de docentes.

Es por esa razón, que observamos un cambio radical en la percepción y aceptación de los estudiantes colaboradores respecto al plan de actuación; en principio por la especial atención e inmediata acción, que se tuvo de sus recomendaciones cuando hicieron la evaluación mediante grupos de discusión; en segundo lugar, por la diversidad de actividades que se encuentran en este ciclo; y finalmente, por el conjunto de experiencias que podrán recordar en su portafolio de colección.

Número de clase: 17	Fecha: Abril 24/2013	Lugar: Salón de computación
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Por petición de los estudiantes, se llevó a cabo una nueva jornada de juegos interactivos, con la intención de fomentar los nuevos aprendizajes y destrezas, y porque además se les observa agrado, atención, curiosidad y deseos de aprender más sobre este tipo de herramientas.</p>	<p>° Ambiente de clase dinámico e interactivo. ° Se les observó mucho interés a los estudiantes.</p>	<p>° No se realizó evaluación el día de hoy.</p>

Cuadro 22. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 17

Cuando se realiza evaluación formativa de los aprendizajes, el docente debe deslastrarse de las ataduras heredadas del conductismo y debe ser capaz de modificar su planificación las veces que sea necesario, hasta lograr que sus estudiantes logren aprendizajes significativos sobre la materia. En este caso, no sólo entra en juego la petición de los estudiantes, sino también la observación permanente que ha permitido notar el interés que las actividades interactivas en línea les generan a los colaboradores. Ante tales premisas, un docente que busca la mejora en un grupo-clase, ajusta su plan de actuación en función del tiempo, con tal de lograr el mayor provecho posible de las actividades que más interesan e incentivan a sus estudiantes.

El conocimiento y uso de los servidores web y de aplicaciones interactivas sobre temas relacionados con los temas de nuestro plan de actuación, se configuran como estrategias de enseñanza para mejorar la codificación de la información por aprender, por cuanto le permite al estudiante de un modo más ameno y apegado a los nuevos tiempos, acceder y apropiarse de los conocimientos científicos relacionados con la Geografía y específicamente con los temas de meteorología y climatología.

Número de clase: 18	Fecha: Mayo 08/2013	Lugar: Salón de computación
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° En el día de hoy se lleva a cabo un taller de investigación electrónica para iniciar a los estudiantes en la búsqueda de información disponible en la web.</p> <p>° La intención se centra en que el estudiante investigue sobre los materiales y procedimientos necesarios para la construcción de instrumentos meteorológicos.</p>	<p>° El ambiente de clase estuvo tranquilo, sin embargo algunos estudiantes aprovechaban el menor descuido para buscar los juegos interactivos.</p> <p>° En los estudiantes, se observa en su postura, en sus gestos y en su comportamiento, la disposición de aprender cosas nuevas en Geografía General.</p>	<p>° Evaluación práctica de destreza manual y creativa, diferida para un próximo encuentro.</p>

Cuadro 23. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 18

Ahora bien, el hecho de que en evaluación formativa se promueva la libertad de los estudiantes para formarse aprendizajes significativos, no debe dejarse de lado el carácter científico de la disciplina que se enseña, pues de allí es de donde nacen todas las competencias que indican logros significativos en el aprendizaje de los escolares. Por esa razón, debe fortalecerse el aprovechamiento de una competencia en específico, así si los estudiantes se interesan en los juegos disponibles en red, pues se les puede diversificar el plan y enseñarles otros usos de la web, como por ejemplo, la investigación y búsqueda de información.

En otro orden de ideas, se pudieron observar otros aspectos que vale la pena destacar:

- Cuando se trabaja con adolescentes, es muy probable que se enfrenten situaciones de desacato a normas impuestas por los modelos tradicionales de

evaluación, sin embargo, es importante que en valoración formativa se incentive el respeto en los estudiantes por sus propios aprendizajes, es decir, que si ya tienen dominio de un tema o de un aprendizaje, se permitan a sí mismos aprender cosas nuevas y no se encasillen en un solo aspecto.

- Los gestos, la postura y el comportamiento de los estudiantes, son claros indicativos de la situación en la que se encuentran sus aprendizajes, eso debe darle al docente un cúmulo de apreciaciones que le permitan reformular o reprogramar su plan de actuación, en función de atender las debilidades encontradas y encaminar al grupo-clase hacia la mejora de sus capacidades académicas y de interacción con sus contemporáneos.

Número de clase: 19	Fecha: Mayo 14/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Los estudiantes llevaron sus materiales al aula para construirlos durante la clase, se unieron por grupos para llevarlo a cabo de una manera más rápida.</p> <p>° Al finalizar la jornada cada grupo explicó el funcionamiento de su instrumento en las áreas externas de la institución.</p>	<p>° El ambiente de clase se sintió agradable y dinámico.</p> <p>° En EC02, EC06 y EC26 se observó una gran disposición para el trabajo manual, aunque al momento de explicar el funcionamiento del instrumento prefirieron no participar y que sus compañeros de equipo lo hicieran.</p>	<p>° La evaluación para hoy consiste en la construcción de instrumentos meteorológicos a partir de la información encontrada en la web.</p>

Cuadro 24. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 19

En las actividades de destreza manual y práctica, los estudiantes colaboradores han demostrado un buen desempeño a lo largo del plan de actuación. A partir de la información consultada en la web, desarrollaron la competencia de construir correctamente un instrumento meteorológico y exponerlo al resto de sus

compañeros. Salvo el dominio que cada uno de ellos tiene para la expresión verbal y pública de sus aprendizajes, se puede decir que la actividad estuvo marcada por la búsqueda de los saberes científicos, aun cuando las herramientas empleadas fueron todas de elaboración casera.

Número de clase: 20	Fecha: Mayo 15/2013	Lugar: Práctica de campo
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Se llevó a cabo una charla con personal de Protección Civil en tres estaciones distintas del municipio, a fin de que los estudiantes apreciaran la diferenciación climática de su municipio. Una primera parte de la charla se realizó en la plaza Bolívar de Palmira, después nos trasladamos a la sede del seminario Santo Tomás de Aquino y finalmente al sector La Pedregosa vía el cerro La Mantellina.</p>	<p>° La charla estuvo marcada por la curiosidad de los estudiantes por aprender, sin embargo algunos de ellos se tomaron la actividad como un paseo y no mostraron interés alguno en los temas abordados.</p>	<p>° Actividad evaluada de destreza manual y creativa diferida para un próximo encuentro.</p>

Cuadro 25. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 20

Los estudiantes han mostrado en varias oportunidades el interés por las actividades prácticas fuera del aula. Ante eso, el docente que evalúa desde los postulados formativos, debe atender la demanda del grupo-clase para incorporar en sus planes de actuación estrategias didácticas de este tipo. Sin embargo, el hecho de incorporarlas no garantiza el interés y la motivación de los estudiantes; más bien representa un reto, lograr que los propósitos de una práctica de campo realmente se cumplan para el aprendizaje significativo en Geografía General.

Número de clase: 21	Fecha: Mayo 21/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° A partir de los datos suministrados durante la charla que dictó Protección Civil, los estudiantes se disponen a elaborar un pendón ilustrativo e informativo sobre el comportamiento de los elementos y factores del clima en el municipio.</p>	<p>° Ambiente de clase de discusión y destreza manual y creativa.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografía 14</p>	<p>° Evaluación centrada en la producción manual y la reflexión del estudiante.</p>

Cuadro 26. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 21

En este resumen de notas del diario del investigador, se aprecian un conjunto de elementos que permiten destacar la importancia que ha adquirido la evaluación formativa a lo largo de la ejecución del plan de actuación. Cuando las evaluaciones se centran en la producción reflexiva y creativa del estudiante, y además son producto de un proceso de seguimiento, observación y negociación con el grupo-clase, se superan las barreras impuestas por el conductismo pedagógico y se deja espacio al fortalecimiento de la valoración formativa tan importante para la formación de estudiantes en educación secundaria y para el logro de su mejora respecto al rendimiento escolar.

Por tal razón, la construcción de pendones ilustrativos les permite a los estudiantes un acercamiento más dinámico al tema que se desarrolla, por cuanto a partir de las imágenes empleadas y su directa relación con los conceptos o características correspondientes, pueden mejorar la codificación de la información por aprender y consecuentemente construirse esquemas mentales de dominio y de aplicación a la realidad de los conocimientos abordados.

Número de clase: 22	Fecha: Mayo 22/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Para el día de hoy se planificó la proyección de un video didáctico en video beam sobre la influencia del clima en la distribución de la población, el cual fue descargado desde el sitio de YouTube. Los asistentes a la clase se mostraron atentos a la información y realizaron apuntes sobre el tema.</p> <p>° Luego de la proyección se hizo una discusión general sobre el contenido del video.</p>	<p>° Ambiente de clase que propicia la discusión y reflexión del contenido visto en clase.</p> <p>° Los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC15, EC19 y EC30 no participaron y se les observó sin ánimos ni disposición.</p>	<p>° Evaluación práctica de destreza manual y creativa, pero diferida para un próximo encuentro.</p>

Cuadro 27. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 22

Los videos didácticos permiten que el estudiante adquiera una visión más cercana a la realidad sobre los temas que se abordan en Geografía General. En este resumen llama la atención que a un grupo de los estudiantes colaboradores no les resultan interesantes este tipo de estrategias, pero hay una buena parte de ellos a quienes sí les motiva y les incentiva hacia la discusión y reflexión. Fortalecer competencias de este tipo en los escolares es el reto más importante de la evaluación formativa de los aprendizajes, por cuanto así se pueden superar las estrategias tradicionales de copia y dictado para la enseñanza y las pruebas escritas para la evaluación de la Geografía.

Número de clase: 23	Fecha: Junio 18/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° A medida que los estudiantes trabajan, se les explicó una nueva temática que se incorporó con el vídeo, como lo fue el impacto que tiene el clima en la distribución de la población. Se realizaron esquemas en el pizarrón para guiarlos respecto al tema.</p>	<p>° Se observó un ambiente de clase atento, interesado y con curiosidad por los nuevos conocimientos.</p> <p>° Se hicieron varios intentos, pero no fue posible que EC06, EC15, EC19 y EC30 cumplieran con la actividad evaluada.</p>	<p>° Taller práctico de aula, en el que el estudiante elabora un resumen escrito sobre la influencia de los factores y elementos del clima en la distribución de la población.</p>

Cuadro 28. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 23

En esta oportunidad, puede observarse que predomina la producción escrita individual del estudiante, que al estar reforzada por las explicaciones o los comentarios del docente, se hace más dinámica y productiva. Sin embargo, se observaron otros aspectos que necesitan puntualizarse:

- Cerca del final del plan de actuación, prevalece en algunos estudiantes el desinterés, la apatía y el aburrimiento; esto llama poderosamente la atención por cuanto se intentaron diversas estrategias de enseñanza y de evaluación, todas muy distintas a las tradicionales en materia educativa, pero igualmente infructuosas.
- Cuando el docente recurre a la explicación, aun cuando sea esquemática, cambia de manera casi inmediata el ambiente de la clase, quizás por la rigidez con la que al principio de la aplicación del plan de actuación se manejó la disciplina escolar.

Número de clase: 24	Fecha: Junio 19/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Clase participativa con láminas y diapositivas, sobre las características culturales y sociales que son determinadas por el clima, en diferentes escenarios mundiales con climas radicalmente diferentes, como los casos de Venezuela, Alaska, Marruecos y Australia.</p> <p>° Las características desarrolladas en clase, fueron: la vestimenta, la gastronomía, las costumbres y los modos de vida.</p>	<p>° Ambiente de clase fue participativo, dinámico y alegre.</p> <p>° Sus gestos indicaban sorpresa e inquietud ante cada uno de los aspectos desarrollados y se impresionaban de manera notable al puntualizar en la forma como el clima determina cada uno de esos aspectos.</p>	<p>° Evaluación de destreza manual y agilidad creativa, y queda diferido para el próximo encuentro.</p>

Cuadro 29. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 24

El resumen de notas del diario del investigador, indica que los estudiantes se interesan por lo que les resulta novedoso, se motivan más cuando se encuentran con imágenes de la vida cotidiana que guardan relación con el tema estudiado, además se promueve la participación en clase y por lo tanto el docente no es quien controla la sesión, sino que los estudiantes hacen más dinámico su proceso de aprendizaje. Ya en este punto del plan de actuación los estudiantes colaboradores conocen las estrategias evaluativas y buscan la manera de destacarse con los detalles más relevantes del tema y hacen apuntes para recordarlo.

Número de clase: 25	Fecha: Junio 25/2013	Lugar: Aula 25
Descripción del inicio y desarrollo de la clase	Ambiente de la clase	Estrategias evaluativas
<p>° Se desarrolló un taller práctico de aula que consiste en que el estudiante elabore un crucigrama sobre las diferencias culturales y sociales determinadas por el clima, sobre las poblaciones de Venezuela, Alaska, Marruecos y Australia.</p> <p>° Se reunieron en equipos y discutieron sobre las palabras con las que conformarían el crucigrama.</p>	<p>° Ambiente de clase agradable y muy dinámico.</p> <p>° Se notó mucha apatía en EC06, EC15, EC19 y EC30; pues no quisieron desarrollar la actividad.</p> <p>° Finalizaron las actividades programadas en el plan de actuación previsto.</p> <p>Nota adicional: Ver anexo B, Fotografías 15-21</p>	<p>° Evaluación de destreza manual y agilidad creativa.</p>

Cuadro 30. Resumen de las notas del diario del investigador. Clase 25

Finaliza el plan de actuación previsto, con una evaluación práctica y grupal dentro del aula, que promueve la libertad de hacer, de crear y de reflexionar y además destaca las potencialidades y competencias que el estudiante ha adquirido para sintetizar información geográfica. En evaluación formativa de los aprendizajes para el área de Geografía General, resulta muy importante que no se descuide la constante actividad del estudiante, es decir, en cada encuentro con el grupo-clase, deben fortalecerse las competencias alcanzadas por los estudiantes para lograr aprendizajes significativos y no simplemente el cumplimiento de una actividad en un momento específico.

Resultados durante la evaluación por medio de grupos de discusión

La evaluación de nuestro plan de actuación se realizó por medio de grupos de discusión; una técnica no directiva que permite obtener datos sobre las opiniones, percepciones y apreciaciones de los estudiantes colaboradores que representan la población de nuestro estudio. Ahora bien, el análisis de estos datos supone una compleja tarea, por cuanto no contamos con directrices o patrones que guíen nuestro proceso de extraer sentido de esos datos obtenidos.

Sin embargo, apegados a los criterios de la metodología de investigación por medio de grupos de discusión, nos encontramos con un artículo publicado por Gil Flores (1994) en el que aborda el problema del análisis de los datos obtenidos mediante esa modalidad investigativa y al respecto expone lo siguiente:

“(...) los métodos utilizados son de tal variedad y singularidad que a veces resultan genuinos del propio investigador que los emplea, quien ha llegado a configurarlos a partir de una experiencia acumulada de trabajo con este tipo de datos, y de acuerdo con su propio estilo como investigador.” (p. 187)

En ese sentido, el autor plantea como estrategia para el análisis de datos obtenidos en grupos de discusión, una adopción de la “distinción establecida por Miles y Huberman (1984) quienes contemplan (...) actividades dirigidas a la reducción de datos, disposición de datos o extracción y verificación de conclusiones.” Es por ello, que nuestro análisis de resultados, se enmarca en las actividades descritas por el autor para este tipo de datos, las cuales son las siguientes: a) lectura de los discursos; b) reducción de datos textuales; c) disposición de datos; d) obtención de conclusiones y e) verificación de resultados.

En todos los casos, nuestro análisis final se apoya en los diagramas resultantes del procesamiento de datos, en un programa para información cualitativa,

conjuntamente con una triangulación con gráficos de barras, para representar de un modo más completo las opiniones de los participantes en los grupos de discusión. Esta triangulación, nos permite detallar todas las opiniones y no solamente los criterios seleccionados para los diagramas ya mencionados.

Primera etapa de evaluación del plan de actuación mediante grupos de discusión

a) Lectura de los discursos:

En principio, comenzamos por describir la manera como se realizaron los grupos de discusión: para esta primera etapa después de los trece (13) primeros encuentros correspondientes al segundo lapso administrativo de la institución educativa, se llevó a cabo una selección de grupos de acuerdo con los criterios de rendimiento y desempeño previamente establecidos.

Así, empezamos por los participantes que superan las expectativas de desempeño en el desarrollo de las actividades, con quienes se llevó a cabo una jornada de grupos de discusión en los espacios abiertos del Seminario Diocesano Santo Tomás de Aquino, ubicado en la misma localidad de Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira. Posteriormente, de manera semanal y bajo las mismas características y condiciones, se llevaron a cabo los encuentros con los tres grupos restantes, a saber: Participantes cuyo desempeño está dentro de lo esperado en cuanto al desarrollo de las actividades; participantes con mínimo rendimiento durante el desarrollo del plan de actuación y participantes que tuvieron dificultad para alcanzar lo previsto en cuanto a rendimiento y desempeño.

En todos los casos, fue la observadora externa que apoyó nuestra investigación, quien llevó la moderación de los grupos de discusión y también el registro de las opiniones a través de grabación en audio, que posteriormente se transcribió, para las lecturas que fueran necesarias en función de extraer las principales categorías de opiniones y comentarios expresados por los estudiantes colaboradores.

b) Reducción de datos textuales:

Los datos obtenidos en los grupos de discusión, se transcribieron para ser analizados en un programa de procesamiento de datos cualitativos, y su reducción correspondió a la segmentación en diferentes unidades conceptuales surgidas de lo expuesto por los estudiantes colaboradores. Cabe resaltar, que la categorización resultó del grupo como ente en sí mismo y la segmentación en unidades diferenciadas consecuente, se corresponde con las apreciaciones y opiniones de cada individuo.

En cuanto a la categorización, Gil Flores (1994) ha considerado que “En los casos en los que la discusión responde a un guión de temas propuesto por el moderador, éste puede servir como esquema inicial de categorías.” (p.192) De esa manera, nuestras categorías surgieron de la misma estructura de las preguntas generadoras de los grupos de discusión. De esa manera, las unidades de esta primera etapa son las siguientes: Opinión sobre el portafolio de colección, satisfacción con los resultados obtenidos, apreciación sobre las actividades del plan de actuación, recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación y al portafolio.

c) Disposición de datos:

Debido a que los grupos de discusión se llevaron a cabo en cuatro sesiones, cada una con los estudiantes colaboradores, pertenecientes a la selección previa que se hizo respecto al rendimiento y desempeño, los datos se obtuvieron de manera secuencial, razón que condujo a la disposición ordenada de la información obtenida por medio de la transcripción de opiniones, en obediencia a las categorías definidas y con atención en los diferentes discursos que generó cada uno de los planteamientos realizados en el guión semi-estructurado de los grupos de discusión.

d) Obtención de conclusiones:

En concordancia con las unidades diferenciadas de esta primera etapa de los grupos de discusión, nuestras conclusiones van sujetas a la siguiente estructura:

- A) Opinión sobre el portafolio de colección.
- B) Satisfacción con los resultados obtenidos.
- C) Apreciación sobre las actividades del plan de actuación.
- D) Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación.
- E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

A) Opinión sobre el portafolio de colección.

Los estudiantes colaboradores participaron en sesiones de grupos de discusión en diferentes fechas y cada uno de ellos dentro del grupo correspondiente, de acuerdo con su desempeño y rendimiento durante el desarrollo del plan de actuación. Se les realizó una primera pregunta generadora que fue: ¿Qué opinión tienen sobre el portafolio de Geografía General? Ante eso, las opiniones recibidas nos permitieron organizar la siguiente escala: “Interesante, Útil, Bueno y Bien”, cada uno de los elementos de la escala corresponde a la opinión que más se repite en cada sesión de los grupos de discusión. En el diagrama 1, se incluyen algunas de las respuestas de los estudiantes colaboradores y en el siguiente apartado detallamos el resto de las opiniones.

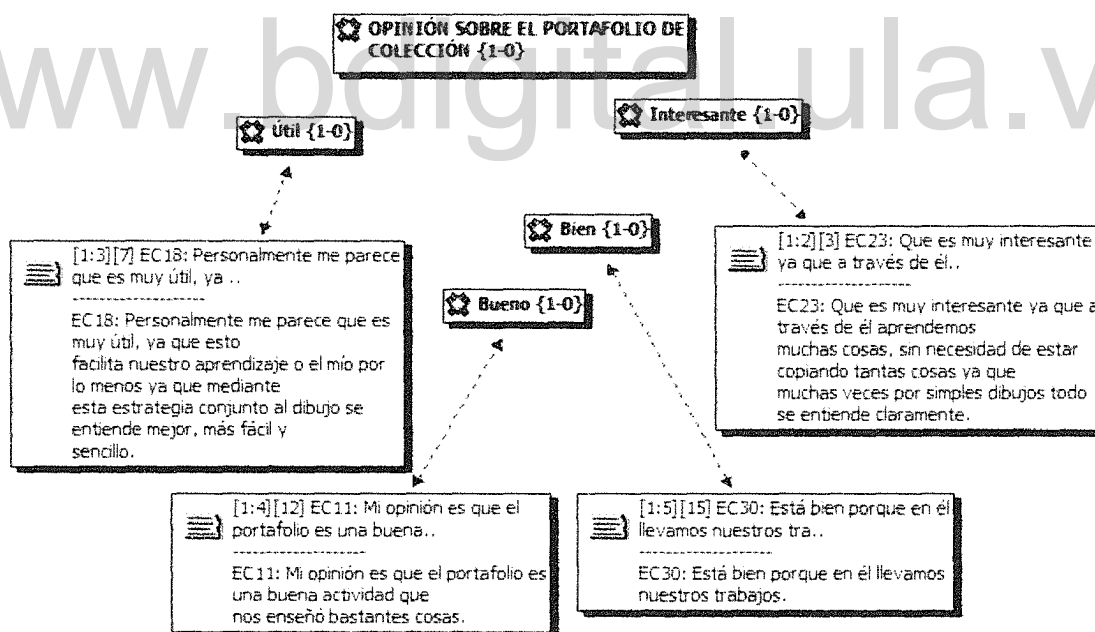


Diagrama 1. Opinión de los estudiantes respecto al portafolio de colección

Los resultados en el gráfico 1, permiten detallar la incidencia del rendimiento y el desempeño de los estudiantes, en la opinión que tienen respecto al portafolio

como estrategia de evaluación formativa de la Geografía General. Es por esa razón, que el porcentaje mayoritario de opiniones es distinto en cada grupo de discusión, así tenemos un 42% de los estudiantes colaboradores que superaron las expectativas de rendimiento, que consideran al portafolio como un instrumento “Interesante”; un 50% de quienes alcanzaron lo esperado opinan que es “Útil”; el 60% de los participantes con mínimo rendimiento lo perciben como algo “Bueno” y el 50% de los que tuvieron dificultades para alcanzar lo previsto, lo ven como algo “Bien”.

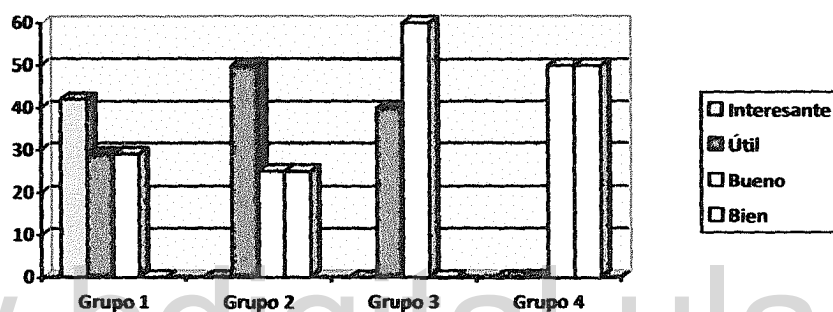


Gráfico 4. Opinión de los estudiantes respecto al portafolio de colección

B) Satisfacción con los resultados obtenidos.

La segunda pregunta generadora en los grupos de discusión fue ¿Se sienten satisfechos con los resultados obtenidos? A partir de allí, nos encontramos con dos opciones, aquellos que consideraron que “Sí” estaban satisfechos y en un grupo encontramos a quienes consideraban que su satisfacción era “Regular”. En el diagrama 2, se aprecian las respuestas más representativas de cada grupo.

En el gráfico 1, apreciamos cómo en los dos grupos de discusión compuestos por los estudiantes colaboradores que superaron las expectativas y los que estuvieron dentro de lo esperado respecto al desempeño y rendimiento, la satisfacción por los resultados obtenidos con el portafolio de colección fue en un 100% positiva; mientras que en aquellos grupos de estudiantes con mínimo rendimiento o con dificultades, la

tendencia mayoritaria estuvo en la consideración de “Regular” cuando debían referir su satisfacción por resultados alcanzados.

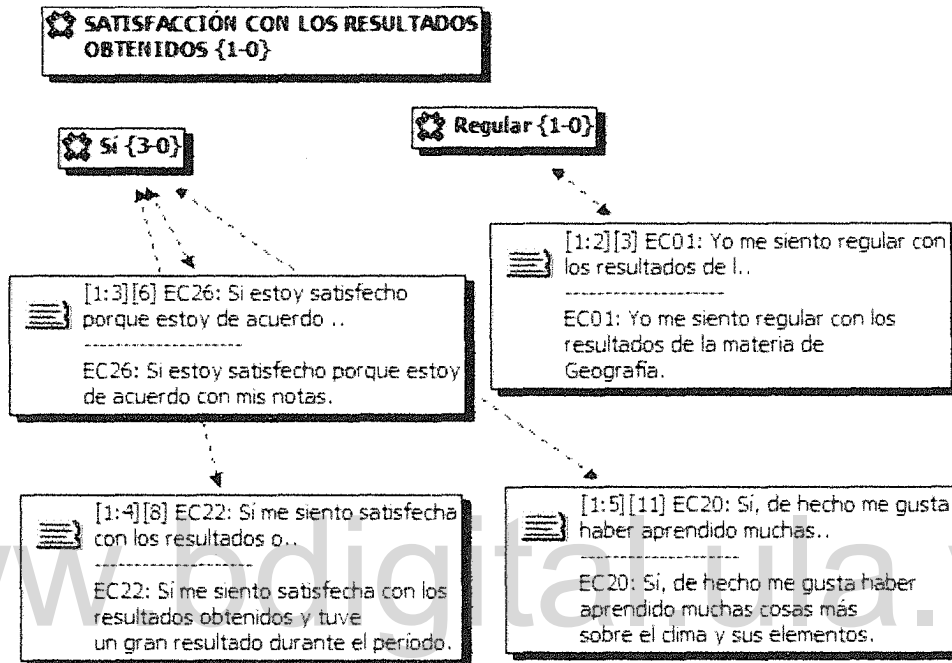


Diagrama 2. Satisfacción con los resultados obtenidos

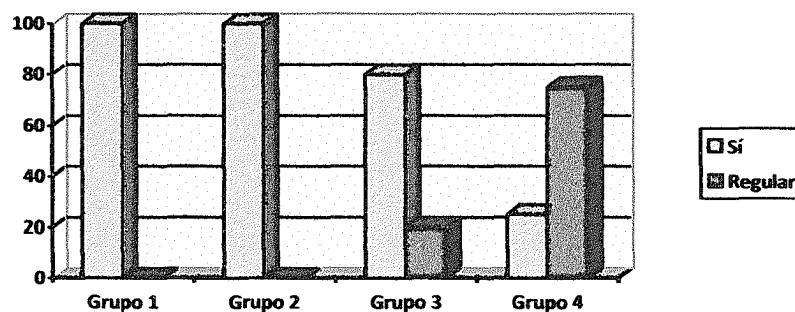


Gráfico 5. Satisfacción con los resultados obtenidos

C) Apreciación sobre las actividades del plan de actuación.

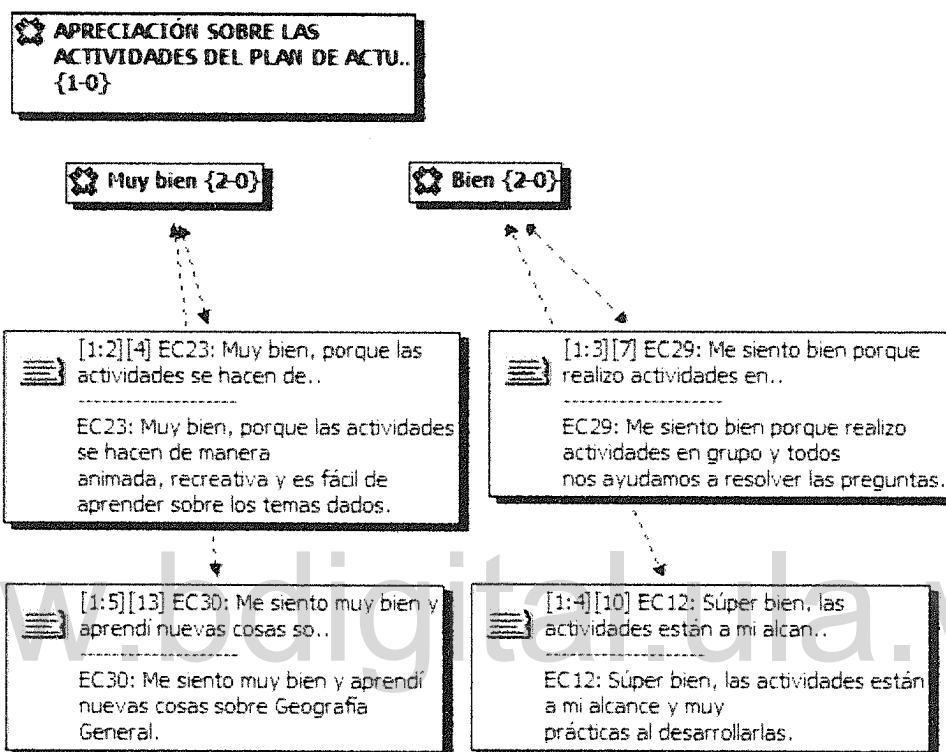


Diagrama 3. Apreciación sobre las actividades del plan de actuación

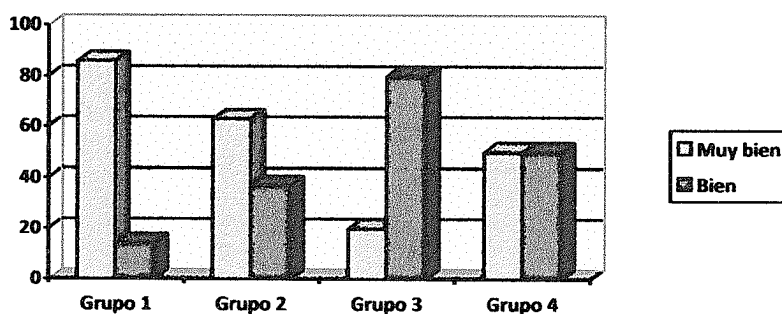


Gráfico 6. Apreciación sobre las actividades del plan de actuación

En el diagrama 3, presentamos las opiniones más relevantes por cada grupo de discusión, respecto a la apreciación que tienen sobre las actividades del plan de actuación. Para obtener esto, se les preguntó lo siguiente: ¿Cómo se sienten al desarrollar las actividades del plan de actuación? Las respuestas obtenidas nos permitieron destacar las siguientes categorías: “Muy bien” y “Bien”.

De acuerdo con lo anterior, en el gráfico 1 mostramos la tendencia hacia la que se dirigen las respuestas de los estudiantes colaboradores, con lo siguiente: 86% de quienes superaron las expectativas en el desarrollo del plan de actuación, califican como “Muy bien” las actividades del mismo. Algo similar ocurre con aquellos que estuvieron dentro de lo esperado, quienes en un 63% realizan la misma apreciación que el grupo anterior. Por otra parte, cambia la perspectiva con los estudiantes con mínimo rendimiento, pues consideran como “Bien” su apreciación en un 80% y los que se les dificultó el desarrollo de las actividades, se dividen en 50% y 50% entre los que se sienten “Bien” y los que se sienten “Muy bien”.

D) Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación.

Estas recomendaciones tuvieron como propósito accionar los mecanismos necesarios para cambiar la planificación del plan de actuación en función de satisfacer las necesidades de los estudiantes y de mejorar la evaluación por medio de estrategias formativas. Al respecto, en el cuarto diagrama, presentamos las opciones más sugeridas por los estudiantes colaboradores en los grupos de discusión, quienes a partir de la pregunta ¿Qué se podría mejorar en cuanto a las actividades del plan de actuación? emitieron respuestas que nos permitieron definir el orden siguiente: “Nada”, “Más actividades al aire libre” y “Que todos participen”.

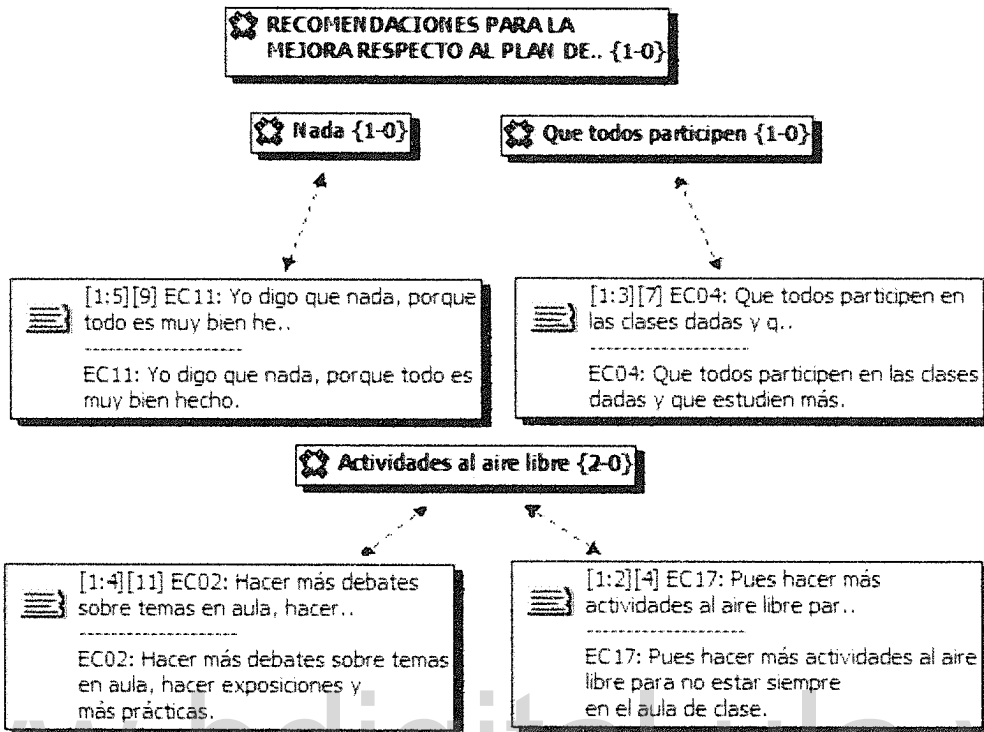


Diagrama 4. Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación

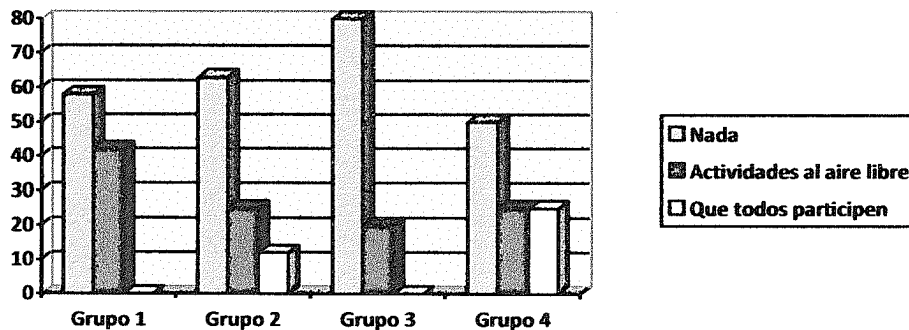


Gráfico 7. Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación

La representación porcentual de las recomendaciones realizadas por los estudiantes colaboradores en los grupos de discusión, nos permiten tener una visión más amplia de los correctivos necesarios respecto a la planificación del plan de actuación. Aunque se haga mención específica a los porcentajes con mayor relevancia

numérica, es importante destacar que en nuestra investigación perseguimos escuchar a todas las voces. En ese sentido, obtuvimos que en el primer grupo el 58% consideran que no se debe mejorar “Nada”, pero un 42% cree que se deben hacer “Más actividades al aire libre”.

En el caso del segundo grupo, un 63% dijo que no recomienda “Nada” para la mejora del plan, pero un 25% cree que se deben hacer “Más actividades al aire libre”. En el caso del grupo con mínimo rendimiento, sugieren en un 80% que no se haga “Nada” por mejorar y en el grupo que se le dificultó desarrollar las actividades, hubo un 50% que también consideró que no debía hacerse “Nada”.

E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

Como último elemento de nuestra estructura de obtención de conclusiones, para esta primera etapa de evaluación mediante grupos de discusión, se les preguntó a los estudiantes colaboradores: ¿Qué se podría mejorar con respecto al portafolio de colección? Sus respuestas, fueron muy precisas, sin embargo, pudimos extraer las siguientes categorías: “Nada”, “Que todos lo hagan” y “Asignar más trabajos”. Como consecuencia, en el diagrama 5, se muestran las intervenciones más representativas de los estudiantes.

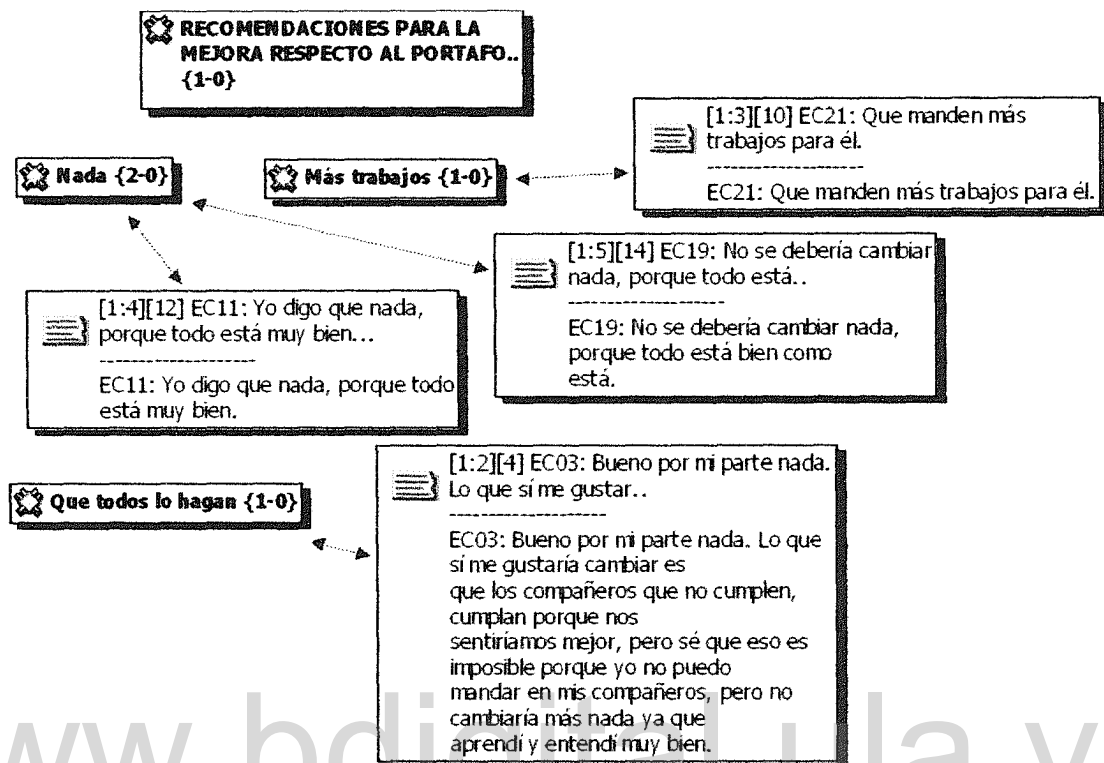


Diagrama 5. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección

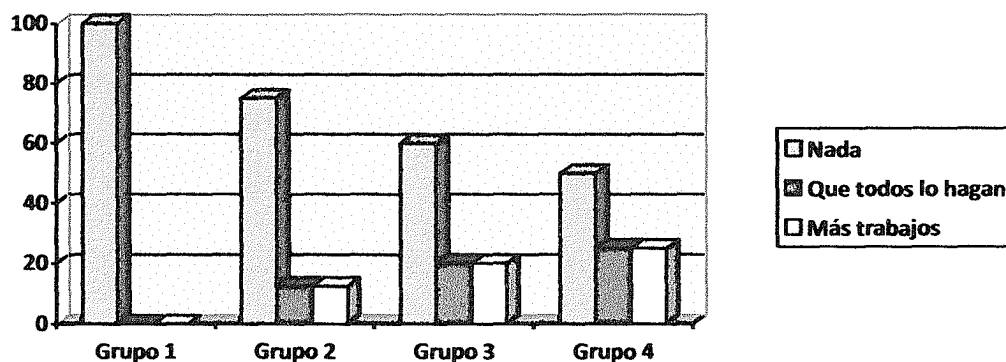


Gráfico 8. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección

En el gráfico 1, podemos observar que predomina entre todos los grupos participantes en los grupos de discusión una tendencia mayoritaria a considerar que no hay “Nada” que mejorar respecto al portafolio de colección. Sin embargo, en el grupo de participantes con mínimo rendimiento, dejan ver en un 20% que es necesario “Que todos lo hagan” y en un 20% creen que se deben “Asignar más trabajos”; y finalmente, en el grupo que presentó dificultades existe un 25% que insiste en “Que todos lo hagan” o cumplan con las asignaciones de la materia.

Segunda etapa de evaluación del plan de actuación mediante grupos de discusión

a) Lectura de los discursos:

Esta segunda jornada de grupos de discusión, se llevó a cabo después de los doce (12) encuentros correspondientes al tercer lapso administrativo de la institución educativa, y se mantuvo la selección de grupos de acuerdo con los criterios de rendimiento y desempeño ya establecidos.

Se llevaron a cabo cuatro jornadas de grupos de discusión en los espacios abiertos de la misma institución escolar, Unidad Educativa “Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez”, ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira. Se realizaron en el sitio, debido a la negativa de permisos para llevar estudiantes fuera de la institución, como consecuencia de las permanentes supervisiones de la zona Educativa para esta temporada, por acercarse el final del año escolar en curso.

Semanalmente y bajo las mismas características y condiciones, se llevaron a cabo los encuentros con los cuatro grupos, a saber: Participantes que superaron las expectativas de desempeño y rendimiento en el desarrollo de las actividades previstas

en el plan de actuación, participantes cuyo desempeño está dentro de lo esperado en cuanto al desarrollo de las actividades; participantes con mínimo rendimiento durante el desarrollo del plan de actuación y participantes que tuvieron dificultad para alcanzar lo previsto en cuanto a rendimiento y desempeño.

En todos los casos, fue la observadora externa que apoyó nuestra investigación, quien llevó la moderación de los grupos de discusión y también el registro de las opiniones a través de grabación en audio, que posteriormente se transcribió, para las lecturas que fueran necesarias en función de extraer las principales categorías de opiniones y comentarios expresados por los estudiantes colaboradores.

b) Reducción de datos textuales:

Al igual que en la primera etapa de evaluación del plan de actuación mediante los grupos de discusión, los datos obtenidos se transcribieron para ser analizados en un programa de procesamiento de datos cualitativos, y su reducción correspondió a la segmentación en diferentes unidades conceptuales surgidas de lo expuesto por los estudiantes colaboradores. Cabe resaltar, que la categorización resultó del grupo como ente en sí mismo y la segmentación en unidades diferenciadas consecuente, se corresponde con las apreciaciones y opiniones de cada individuo.

En cuanto a la categorización, Gil Flores (1994) ha considerado que “En los casos en los que la discusión responde a un guión de temas propuesto por el moderador, éste puede servir como esquema inicial de categorías.” (p.192) De esa manera, nuestras categorías surgieron de la misma estructura de las preguntas generadoras de los grupos de discusión. De esa manera, las unidades de esta segunda etapa son las siguientes: Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección,

apreciación sobre su propio aprendizaje, opinión sobre el rendimiento obtenido, juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación y recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

c) Disposición de datos:

Al igual que en la primera etapa, la obtención de los datos fue de manera secuencial, razón que condujo a la disposición ordenada de la información obtenida por medio de la transcripción de opiniones, en obediencia a las categorías definidas y con atención en los diferentes discursos que generó cada uno de los planteamientos realizados en el guión semi-estructurado de los grupos de discusión.

d) Obtención de conclusiones:

En concordancia con las unidades diferenciadas de esta segunda etapa de los grupos de discusión, nuestras conclusiones van sujetas a la siguiente estructura:

- A) Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección.
- B) Apreciación sobre su propio aprendizaje.
- C) Opinión sobre el rendimiento obtenido.
- D) Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación.
- E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

A) Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección.

Para la culminación de nuestro plan de actuación, se consideró necesario realizar otro ciclo de evaluaciones del mismo, mediante grupos de discusión, con la finalidad de obtener los juicios conclusivos que los estudiantes colaboradores tuvieron respecto al plan de actuación y a la evaluación de sus aprendizajes por medio

del portafolio de colección. A los estudiantes colaboradores se les preguntó: ¿Cómo les pareció el portafolio de Geografía General? y sus respuestas nos permitieron definir la siguiente escala: “Excelente”, “Muy bueno”, “Bueno” y “Bonito”. Ante eso, en el diagrama 6 presentamos algunas de las respuestas más representativas para este elemento de nuestra estructura de conclusiones.

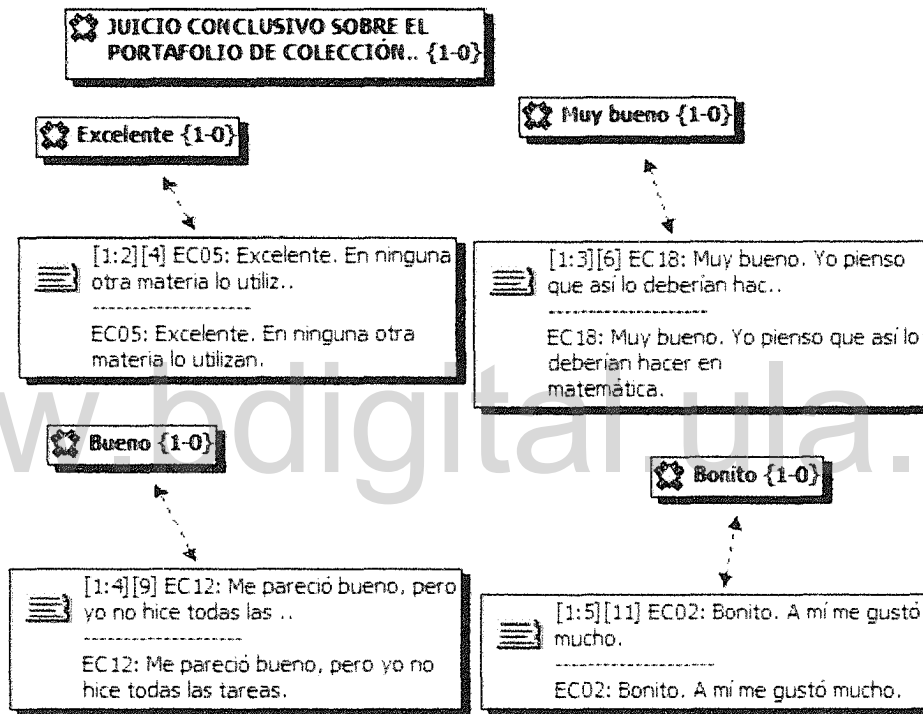


Diagrama 6. Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección

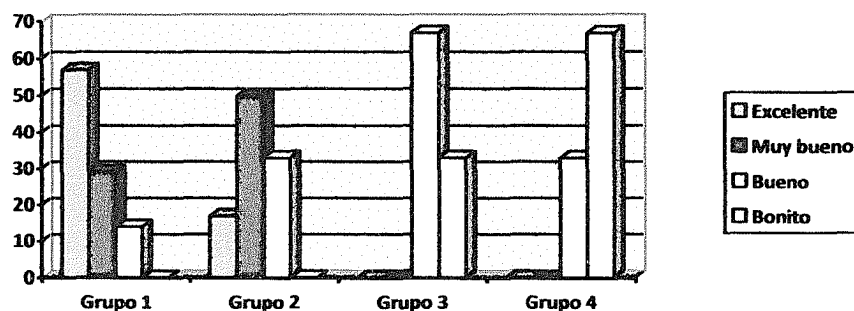


Gráfico 9. Juicio conclusivo sobre el portafolio de colección

En el gráfico 1, podemos apreciar cómo el juicio conclusivo emitido por los estudiantes colaboradores, guarda estrecha relación con el grupo de discusión al que pertenecen en función de su rendimiento y desempeño. Así, un 57% de los que superaron las expectativas durante la aplicación del plan de actuación, consideran “Excelente” portafolio de colección y un 50% de los que estuvieron dentro de lo esperado, lo califican como “Muy bueno”. Pero, en el caso de los que obtuvieron un mínimo rendimiento un 67% lo define como “Bueno” y aquellos que se les dificultó alcanzar las competencias previstas, lo considera como “Bonito”.

B) Apreciación sobre su propio aprendizaje.

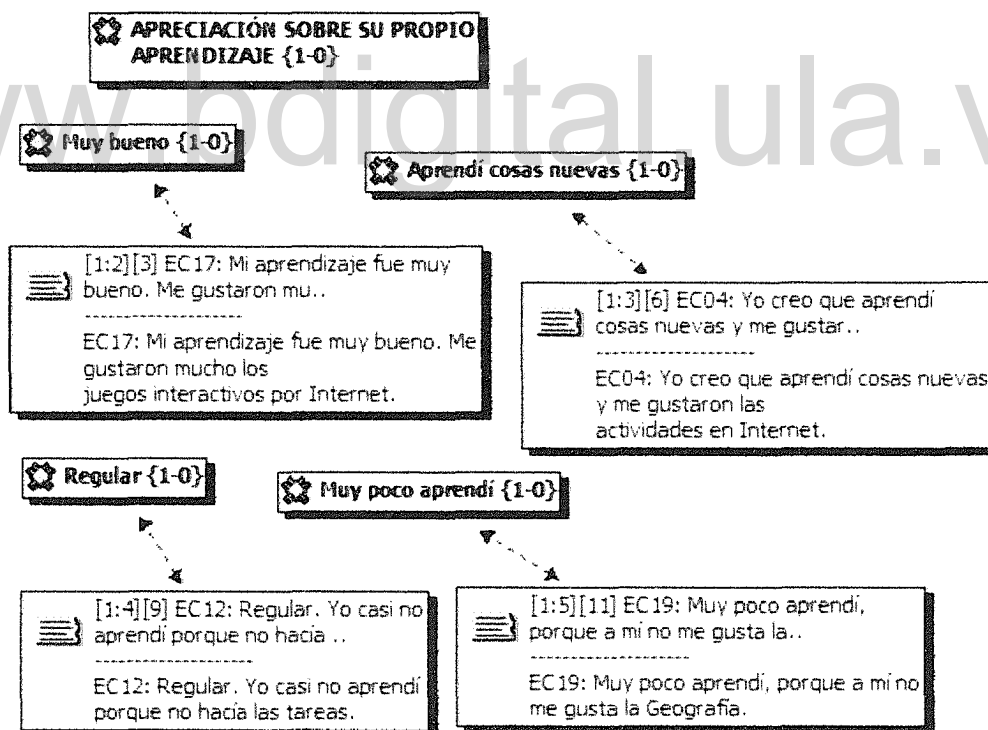


Diagrama 7. Apreciación sobre su propio aprendizaje

A los estudiantes se les preguntó ¿Cómo sienten que fue su aprendizaje al ser evaluados por medio del portafolio de colección de Geografía General? Sus intervenciones en los grupos de discusión, nos permitieron obtener los siguientes elementos: “Muy bueno”, “Aprendí cosas nuevas”, “Regular” y “Muy poco aprendí”. En el diagrama 7, presentamos aquellas intervenciones que resultaron de mayor extensión al momento de procesar los datos obtenidos.

Ahora bien, para dar cabida a todas las voces, en el gráfico 1 que está a continuación, se presentan los porcentajes de repetición de cada una de las opiniones dadas por los estudiantes colaboradores. En ese sentido, obtuvimos que un 86% de quienes superaron las expectativas, cataloguen su aprendizaje como “Muy bueno”, mientras que el 100% de quienes estuvieron dentro de lo esperado con respecto al rendimiento y el desempeño, consideran que “Aprendí cosas nuevas”. Por otra parte, un 67% de los estudiantes con mínimo rendimiento, ven su aprendizaje como “Regular” y el 100% de los estudiantes con dificultades durante la aplicación del plan de actuación expresan que “Muy poco aprendí”.

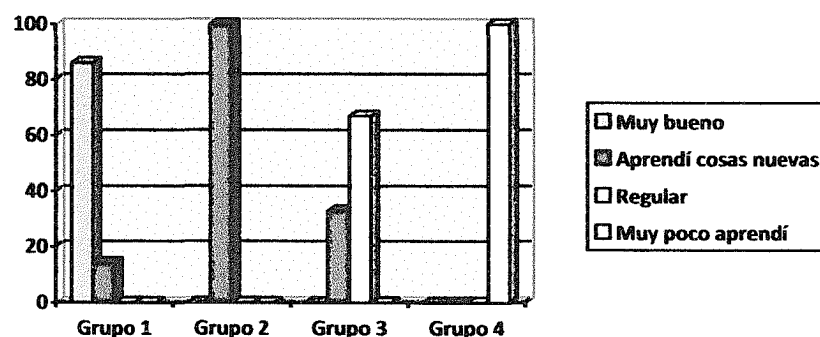


Gráfico 10. Apreciación sobre su propio aprendizaje

C) Opinión sobre el rendimiento obtenido.

En el diagrama 8, se muestran algunas opiniones de los estudiantes colaboradores sobre el rendimiento que obtuvieron al ser evaluados por medio del portafolio de colección, para lograrlo se les preguntó en los grupos de discusión lo siguiente: ¿Qué opinan del rendimiento que obtuvieron al ser evaluados con el portafolio? Las respuestas obtenidas, permitieron construir la siguiente escala: “Bueno”, “Regular” y “Malo”.

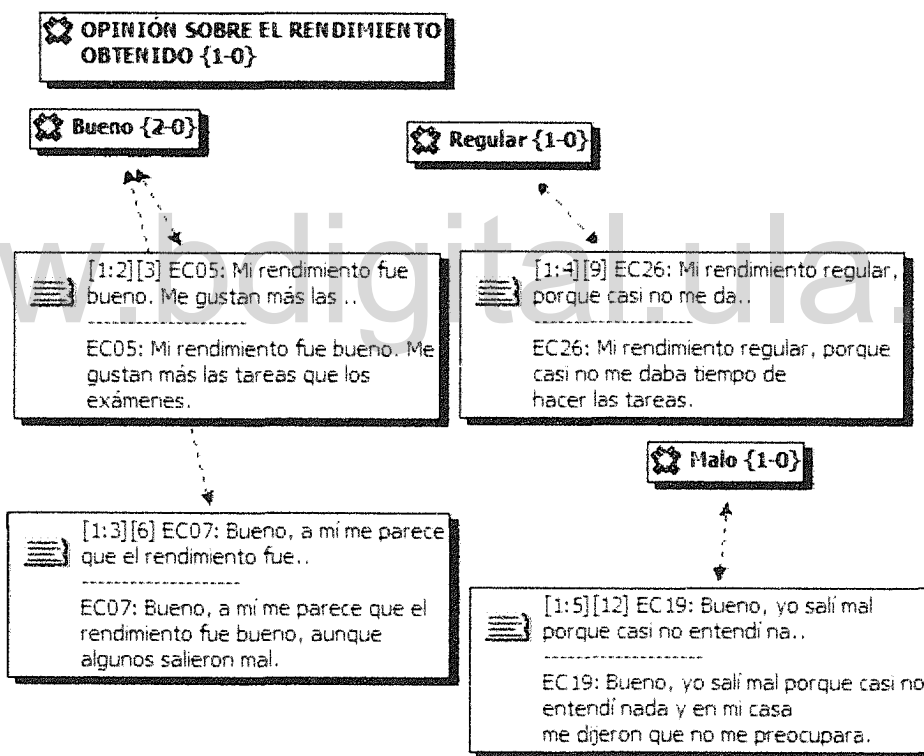


Diagrama 8. Opinión sobre el rendimiento al ser evaluados con el portafolio

Por otra parte, en el gráfico 1 se presenta un resumen porcentual de esas opiniones, el cual indica que el 100% de los estudiantes pertenecientes al grupo de los que superaron las expectativas, afirman que su rendimiento al ser evaluados con el portafolio de colección fue “Bueno”, y esa misma respuesta coincide en un 67% con los estudiantes de desempeño dentro de lo esperado. Ahora bien, como se ha encaminado la lógica de estos resultados, un 67% de los estudiantes con mínimo desempeño, consideran su rendimiento como “Malo” y la misma consideración en un 100% la hacen aquellos estudiantes con dificultades para su desempeño.

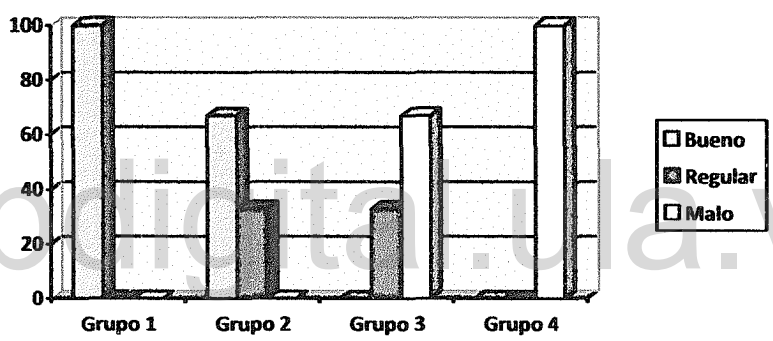


Gráfico 11. Opinión sobre el rendimiento al ser evaluados con el portafolio

D) Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación.

Por medio de los grupos de discusión, se evaluó el portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, pero uno de sus componentes principales fueron las actividades desarrolladas en un plan de actuación en el tiempo que se estableció para tal fin. En el diagrama 9, se presentan algunas de las respuestas obtenidas ante la pregunta: ¿Cómo les parecieron las actividades del plan de actuación? de las cuales se organizó la escala siguiente: “Excelentes”, “Buenas” y “Bonitas”.

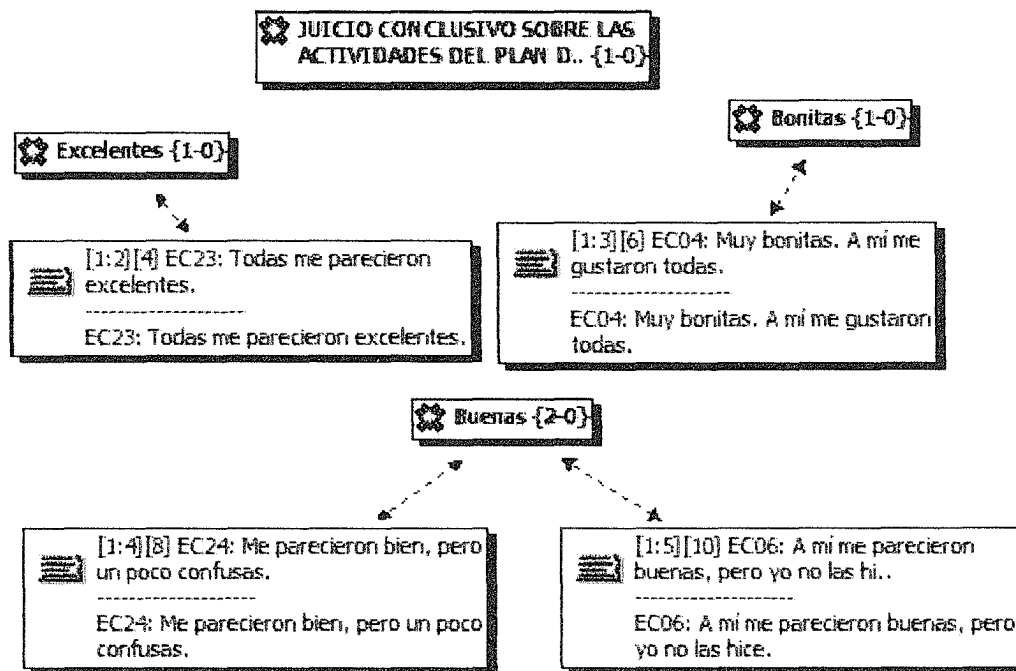


Diagrama 9. Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación

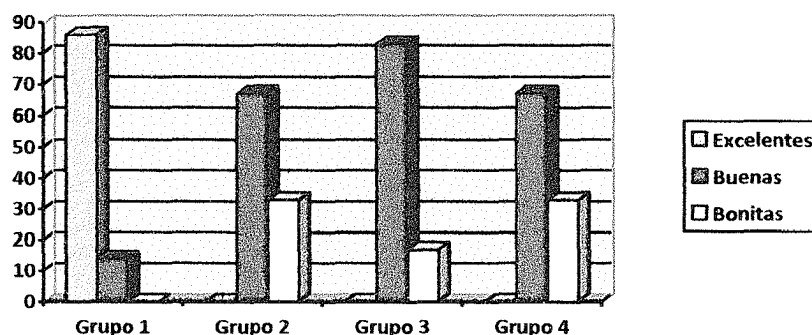


Gráfico 12. Juicio conclusivo sobre las actividades del plan de actuación

En el gráfico 1 por su parte, podemos observar que a pesar de no haber alcanzado las competencias previstas de desempeño, los grupos de estudiantes del tercer y cuarto grupo califican como “Buenas” las actividades del plan de actuación

en un 83% y 67% respectivamente. Y los estudiantes de mayor desempeño durante la ejecución del plan de actuación consideran en un 67% que fueron “Buenas” y en un 86% como “Excelentes”.

E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

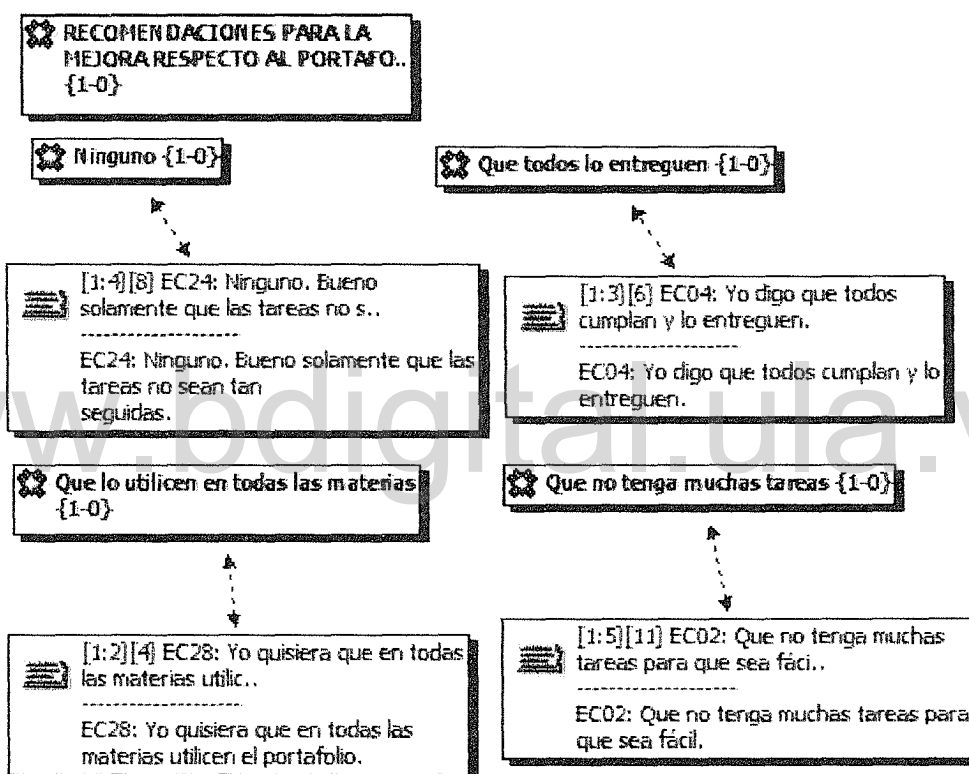


Diagrama 10. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección

Se consideró necesario obtener de los estudiantes colaboradores las recomendaciones para la mejora del portafolio, las cuales podrían ser aplicables en futuros trabajos que continúen con nuestra línea de investigación en evaluación formativa, propuesta por la ilustre Universidad de Los Andes. Para tal fin, a los participantes se les preguntó: ¿Qué aspectos se podrían mejorar respecto al portafolio

de colección? Y sus respuestas, aunque muy diversas, coincidieron en la siguiente escala, de la cual el diagrama 10 contiene algunos de los juicios emitidos: “Ninguno”, “Que no tenga muchas tareas”, “Que lo utilicen en todas las materias” y “Que todos lo entreguen”.

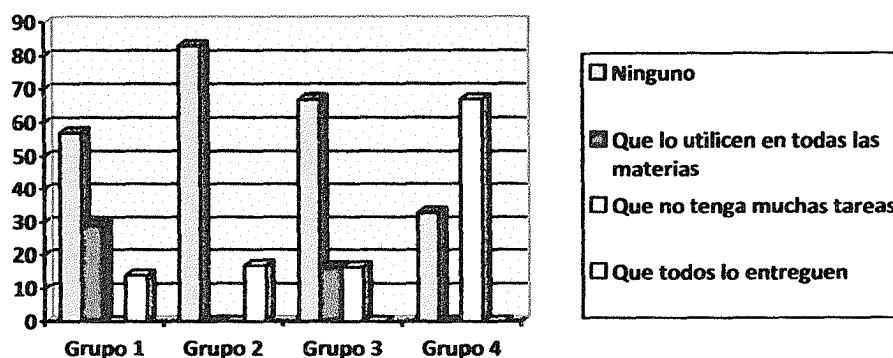


Gráfico 13. Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección

En ese sentido, en el gráfico 1 también incluimos un resumen porcentual de las opiniones que en los grupos de discusión, ofrecieron nuestros estudiantes colaboradores respecto a la pregunta propuesta. Así obtuvimos que un 57% de los estudiantes que superaron las expectativas, piensen que el portafolio no tiene “Ninguno” de sus aspectos por mejorar, pero un importante 29% de esos estudiantes opinan “Que lo utilicen en todas las materias”.

En el caso de los estudiantes que alcanzaron las competencias esperadas, un 83% considera que “Ninguno” de los aspectos del portafolio es necesario mejorar, pero un 17% de ellos dice que sí es necesario “Que todos lo entreguen”. Por otro lado, el tercer grupo, o los estudiantes con mínimo rendimiento, sugieren en un 16,5% “Que no tenga muchas tareas” el portafolio de Geografía General, así como un 67% cree que “Ninguno” de los aspectos del mismo hace falta mejorarlo.

Finalmente, los estudiantes que no alcanzaron las competencias previstas durante la ejecución del plan de actuación, afirmaron en un 67% “Que no tenga muchas tareas” el portafolio, pero un 33% de ellos, cree que no existe “Ninguno” de los aspectos por mejorar.

Análisis comparativo del rendimiento estudiantil en Geografía General

A efectos de configurar un análisis, que nos permita obtener una idea más clara de la influencia del portafolio de colección en la evaluación de los aprendizajes en la materia de Geografía General, consideramos pertinente realizar una comparación de las estadísticas finales de rendimiento estudiantil que dispone el Departamento de Evaluación, de la Unidad Educativa “Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez”, correspondientes a los años escolares 2011-2012 - año en que ocurre nuestro diagnóstico - y 2012-2013 - año en que se ejecuta el plan de actuación.

En ese sentido, presentamos una tabla que incluye las estadísticas finales de rendimiento para cada año escolar en la materia de Geografía General del primer año de educación secundaria, y posteriormente en un gráfico de barras se muestra la representación resultante para su análisis y comentarios. Recordemos que en el primer año escolar los estudiantes fueron evaluados de forma tradicional, según los datos obtenidos en nuestro diagnóstico; pero cuando se ejecutó el plan de actuación se evaluaron sus aprendizajes por medio del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa.

Año escolar / Porcentajes	Porcentaje de Aprobados	Porcentaje de Reprobados
Año escolar 2011-2012	50,5%	49,5%
Año escolar 2012-2013	89%	11%

Tabla 4. Análisis comparativo de rendimiento estudiantil

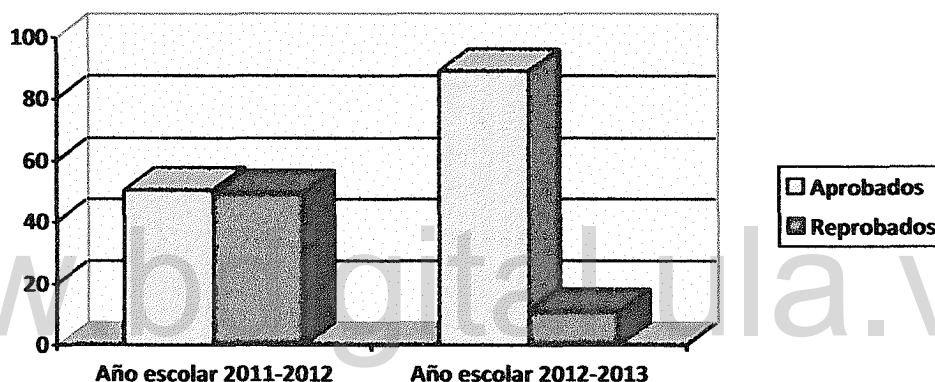


Gráfico 14. Comparación de estadísticas finales de rendimiento estudiantil

Como se puede apreciar, el gráfico 1 muestra la distribución de las estadísticas del rendimiento estudiantil final para cada año escolar en la materia de Geografía General del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa “MAICA”, así obtuvimos que al final del período 2011-2012, un 50,5% de los estudiantes resultaron aprobados en la materia, mientras que el 49,5% restante resultó reprobado; esto podría interpretarse como la consecuencia de la práctica evaluativa centrada en estrategias tradicionales, típicas del conductismo como corriente del pensamiento pedagógico.

Ahora bien, el siguiente período muestra un 89% de estudiantes aprobados y un 11% de reprobados. El cambio sustancial experimentado entre un año escolar y otro, podría atribuirse a la aplicación en la práctica del portafolio de colección como estrategia de valoración formativa de los aprendizajes, la cual no es aplicada por ningún otro docente en esa institución educativa y además incentiva la permanente reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje, con miras al logro significativo, contextualizado y dinámico.

Esta comparación realizada, busca fortalecer la práctica de estrategias de evaluación formativa de los aprendizajes, por cuanto consideramos que a esta institución educativa en particular, siguen arraigados esquemas muy tradicionales que la propia Geografía ha desechado, en la misma medida en que acoge las bondades tecnológicas y metodológicas que resultan más precisas, innovadoras y adaptadas al contexto que la dinámica actual ha establecido en nuestras sociedades.

Capítulo V

Rigor de la Investigación

Las investigaciones realizadas bajo los postulados del paradigma cualitativo de la investigación, han sido objeto de discusión permanente ante la validez o el rigor científico que sus resultados puedan tener, en atención a la falta de comprobación en índices preestablecidos o códigos metodológicos universales, que permitan establecer cómo científica la información que de ese proceso investigativo resulta.

Ante tal situación, consideramos pertinente enmarcar nuestro estudio en un basamento teórico fundamentado que permita satisfacer los parámetros de validez universalmente conocidos para este tipo de investigaciones. En ese sentido, nuestro referente respecto a esto, se basa en los criterios de Guba y Lincoln (1989), quienes establecen la “Credibilidad, Transferabilidad, Dependencia y Confirmabilidad como referentes de análisis del rigor, credibilidad y validez del estudio.” (p. 379)

Acerca de la credibilidad, los autores plantean una serie de estrategias que permitan asegurarla, éstas son: “(...) el trabajo prolongado en el mismo lugar, la observación persistente, la triangulación de informaciones y la recogida de material de adecuación referencial.” (p. 379) El empleo de un año escolar completo para realizar el diagnóstico de la investigación, nos permitió acceder a datos e informaciones suficientes y competentes a efectos de asegurar la credibilidad de nuestro estudio. Entre las ventajas de permanecer en trabajo prolongado en el mismo lugar, están: el acceso, manipulación y verificación de estadísticas e informes de rendimiento estudiantil, la revisión de planificaciones de la evaluación que realizan los docentes del área de Geografía General, la posibilidad de entablar conversaciones informales con estudiantes respecto a sus apreciaciones sobre el rendimiento en la

materia y la ineludible observación persistente de los elementos del problema en estudio.

Respecto a la transferibilidad, estamos conscientes que este tipo de estudios son completamente únicos, se corresponden con una realidad específica y con un contexto irreplicable, sin embargo, quisimos destacar en detalle los aspectos encontrados en cada una de las fases del estudio, con la intención de contribuir, aunque sea de manera referencial o metodológica, con la solución de problemas similares en otros contextos. Además, resulta importante destacar que el problema de la evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General, en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, se inscribió dentro de las concepciones y postulados teóricos en materia de evaluación formativa, lo cual le otorga un importante avance en cuanto a rigor científico se refiere.

Por otra parte, cuando nos referimos al criterio de dependencia, queremos destacar que la investigación se realizó con miras a la toma de decisiones que pudieran influir en la mejora del problema de rendimiento estudiantil encontrado, por medio de la aplicación del portafolio de colección, como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes en el área de Geografía General. En ese sentido, consideramos que la dependencia de nuestro estudio quedará demostrada cuando otros investigadores lleguen a las mismas conclusiones sobre la base de nuestros datos descriptivos.

Finalmente, el criterio de confirmabilidad queda en las expectativas construidas alrededor de la contribución que puedan tener el trabajo evaluativo en grupos de discusión, la participación y las diferentes fuentes de información, por cuanto de primer momento no puede garantizarse como tal, salvo que las expectativas mencionadas nos conduzcan a una objetividad compartida.

Conclusiones

Con la finalidad de mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa “Mons. Antonio Ignacio Camargo Álvarez”, a través de la puesta en práctica del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, se llevó a cabo un proceso de investigación cualitativa entre los años escolares 2011-2012 y 2012-2013, en los que se realizó un diagnóstico inicial y la ejecución de un plan de actuación, respectivamente, de cuyos procesos podemos llegar a las siguientes conclusiones:

En cuanto al diagnóstico:

- Bien sea por desconocimiento, por tradición o por comodidad de los docentes, no se aplican estrategias de evaluación que motiven permanentemente al estudiante hacia el aprendizaje significativo de la materia y para mayor preocupación, no se emplea - ni siquiera como alternativa - la evaluación formativa de los estudiantes.
- El rendimiento estudiantil es muy bajo en el área de Geografía General, existe un alto porcentaje de estudiantes aplazados, lo cual aunado a las debilidades encontradas en los planes evaluativos de la materia, permite inferir que no se tomaron en cuenta las debilidades de los estudiantes heredadas de la primaria y tampoco se consideraron estrategias de evaluación formativa que les permitiera detectar sus aciertos y debilidades, para trabajar en función de la mejora.

En cuanto a la negociación:

- La aplicación de un plan de actuación desde los postulados metodológicos de los estudios de casos únicos, no puede ser bajo ninguna circunstancia invasivo o impositivo, sino más bien debe ser el resultado de un proceso de negociación y establecimiento de acuerdos entre los involucrados. En tal sentido, es necesaria la negociación de los procedimientos evaluativos que interesan y desean los

involucrados, por medio de la redacción y firma de un Contrato Equitativo de Evaluación.

En cuanto a la ejecución y evaluación del plan de actuación

- De acuerdo con el registro de los primeros encuentros del plan de actuación, el docente sigue apegado al tradicionalismo conductual, que no permite ni acepta la interacción entre los estudiantes en la búsqueda del conocimiento. Ante eso, la clase se convierte en un resumen de información impartida por el docente con la intención de que los estudiantes los memoricen y la evaluación se constituye como una simple repetición memorística de los contenidos abordados por el profesor.
- En encuentros posteriores del plan de actuación, el registro demostró que la evaluación tomó matices de negociación entre docente y estudiantes colaboradores, así como también la estrategia evaluativa se centró en los procesos reflexivos cuya representación se puede realizar con imágenes.
- El portafolio de colección se emplea como instrumento físico y al mismo tiempo como una estrategia de aprendizaje, sistemática, ordenada y libre que les permite a los estudiantes llevar una secuencia lógica de lo que aprenden.
- Liberar de normas y ataduras una estrategia evaluativa, permite fomentar aprendizajes significativos y además logra consolidar aspectos disciplinarios sin necesidad de la imposición absoluta de normas o de juicios del docente que imparte la cátedra.
- La participación de otros actores, distintos al profesor que imparte la materia, genera curiosidad y consecuentemente atención en los estudiantes.
- La disposición de los estudiantes colaboradores hacia el aprendizaje colaborativo, no sólo favorece el rendimiento académico, también contribuye con el crecimiento de interrelación social del estudiante.
- La motivación principal de los estudiantes colaboradores está en las actividades que promuevan la destreza manual y creativa, debido a que están acostumbrados no sólo

al texto sino a datos multimedia. También dejan ver que toda actividad que implique juego o salida de campo, les mantiene atentos a la información transmitida.

- Las actividades dentro del aula, deberían incentivar más la participación e interrelación didáctica entre los estudiantes, para motivarlos más hacia el aprendizaje de la Geografía; pero si por el contrario se realizan clases tradicionales donde el protagonista es el docente, en ellos se genera apatía, aburrimiento y desinterés por la materia.
- Cuando se evalúan los aprendizajes desde los postulados de la evaluación formativa, resulta indispensable garantizar la libertad para crear y reflexionar que pueden manifestar los estudiantes en función de sus intereses y capacidades. En tal sentido, se considera que las actividades evaluadas deberían dejarse al libre criterio de los estudiantes y no encasillar su desempeño en un resumen con un conjunto de pautas de cumplimiento.
- No debe existir divorcio entre las estrategias de enseñanza de la Geografía y las estrategias de evaluación, pues de allí se generan las dificultades y el desinterés por el buen rendimiento en la materia.
- La incorporación de estrategias que son novedosas para el grupo de estudiantes colaboradores, genera una empatía absoluta con el plan de actuación, y también provee un conjunto de opiniones favorables al acto educativo no tradicional tanto en los directos receptores de las estrategias, como en sus representantes y el resto de docentes.
- Cuando se realiza evaluación formativa de los aprendizajes, el docente debe deslastrarse de las ataduras heredadas del conductismo y debe ser capaz de modificar su planificación las veces que sea necesario, hasta lograr que sus estudiantes logren aprendizajes significativos sobre la materia. Ante tales premisas, un docente que busca la mejora en un grupo-clase, ajusta su plan de actuación en función del tiempo, con tal de lograr el mayor provecho posible de las actividades que más interesan e incentivan a sus estudiantes.

- Los gestos, la postura y el comportamiento de los estudiantes, son claros indicativos de la situación en la que se encuentran sus aprendizajes, eso debe darle al docente un cúmulo de apreciaciones que le permitan reformular o reprogramar su plan de actuación, en función de atender las debilidades encontradas y encaminar al grupo-clase hacia la mejora de sus capacidades académicas y de interacción con sus contemporáneos.
- Los grupos de discusión como estrategia de evaluación, resultan como algo novedoso en el contexto objeto de este estudio, sin embargo, el desarrollo cognitivo de los estudiantes de primer año de educación secundaria y su desenvolvimiento en cuanto a oratoria, influyó en la obtención de respuestas cortas, de escaso desarrollo y por lo tanto más tendientes a interrogatorios tipo cuestionario.
- El rendimiento y el desempeño de los estudiantes, incidió de manera contundente, pero no determinante, en las opiniones y apreciaciones emitidas en los grupos de discusión en la primera y en la segunda etapa de la evaluación del portafolio de colección.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. (2012): **Enciclopedia familiar: Servicio familiar y salud**. Editorial Morales. España.
- Álvarez, J. (2001): **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Morata, Madrid.
- Álvarez, Y., y Villardón, L. (2006): **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario**. Cuadernos monográficos del ICE, N° 12. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Blanco Gutiérrez, Oscar (2004): **Tendencias en la evaluación de los aprendizajes**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 9. Mérida, Venezuela.
- Bordas, I. (2001): **La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**. en Didáctica general para psicopedagogos. UNED, Madrid.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001): **Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso**. Revista española de pedagogía, N° 218, Año LIX. España.
- Casanova, M. (1999): **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Editorial Edelvives. Zaragoza, España.
- Cerda G., Hugo (1999): **La evaluación como experiencia total**. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Dávila, F. (2010): **Cómo educar en la escuela**. Editorial CEAC. Barcelona, España.
- Elliot, J. (2000): **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Ediciones Morata S.L., Madrid.
- Ferreres, V. y González, A. (2006) (Edits): **Evaluación para la mejora de los centros docentes**. Editorial Praxis, Madrid.
- Gargallo, C. (2009): **Estrategias de enseñanza como mecanismo de formación en los estudiantes de educación primaria**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

- Gil Flores, Javier (1992): **La metodología de investigación mediante grupos de discusión**. Revista interuniversitaria de didáctica Enseñanza & Teaching, N° 10-11, Sevilla.
- Gil Flores, Javier (1994): **El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión**. Revista interuniversitaria de didáctica Enseñanza & Teaching, N° XII, Sevilla.
- Grupo L.A.C.E. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999): **Introducción al estudio de caso en educación**. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. España.
- Guba, E. y Lincoln, S. (1989): **Criterios de credibilidad en la investigación naturalista**. Editorial Akal, Madrid.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): **Cómo planificar la investigación-acción**. Ediciones Laerte S.A., Barcelona.
- **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana N° 5.929 del 15/08/2009.
- Martínez M., Miguel (2006): **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. Editorial Trillas, México.
- Mateo, L. (2010): **Bases pedagógicas de la evaluación**. Madrid.
- Molina Contreras, Denyz Luz y Lovera, Zoleida María (2008): **Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes**. Trabajo de ascenso, Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Caracas, Venezuela.
- Monedero M., Juan J. (1998): **Bases Teóricas de la Evaluación Educativa**. Ediciones Aljibe, S.L., España.
- Mora, Fidelina (2003): **Proyectos pedagógicos de aula y enseñanza de la Geografía segunda etapa de educación básica**. Tesis de Maestría en Enseñanza de la Geografía. Universidad de Los Andes – Táchira. Venezuela.

- Morales, Oscar A. (2003): **Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario**. Revista EDUCERE, Año 6, Nro. 21. Mérida, Venezuela.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006): **La escuela frente al límite y los límites de la escuela**. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas S.A., Buenos Aires.
- O'Malley, M., y Valdez, L. (1996): **Authentic assessment for English language learning**. Addison – Wesley, USA.
- Olmos M., Susana (2008): **Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa**. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
- **Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.737 del 15/09/1999.
- Rodríguez de M., Elsa, Cely, Alexander, Moreno, Nubia, Otálora, Alix, Von Prah, Alexandra (2006): **Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica**. Revista Geoenseñanza, Vol. 11-2006 (2). San Cristóbal, Venezuela.
- Rosales, P. (2010): **Planificación de la enseñanza**. Editorial Thompson Learning. Estados Unidos.
- Sacristán, J. G. (1995): **La evaluación de la enseñanza**. Ediciones Morata, S.L. España.
- Sandín Esteban, María Paz (2003): **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. Mc.Graw-Hill Interamericana de España.
- Santiago Rivera, José Armando (2006): **Evaluación y enseñanza de la geografía**. Revista Evaluación e Investigación, Vol. 1, Año 1. San Cristóbal, Venezuela.
- Santiago Rivera, José Armando (2007): **La educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas**. Revista Evaluación e Investigación, N° 1, Año 2. San Cristóbal, Venezuela.

- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000): **Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética**. Revista Acción Pedagógica, Vol. 9, N° 1 y 2. San Cristóbal, Venezuela.
- Stake, Robert E. (1998): **Investigación con estudio de casos**. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.
- Zambrano, Gabina (2006): **La Evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del Inglés**. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili, España.

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve

Anexos

www.bdigital.ula.ve
Anexo A
Contrato Equitativo de Evaluación

Contrato Equitativo de Evaluación

Nosotros, HILNIE DEPABLOS DUARTE, venezolano, titular de la cédula de identidad Nro. V-15.566.953, docente de Geografía General de primer año de educación secundaria, en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez (en lo adelante UEMAICA), ubicada en Palmira, municipio Guásimos, estado Táchira, quien en lo adelante y a los efectos de este Contrato se denominará: “DOCENTE INVESTIGADOR” y _____, venezolano(a), titular de la cédula de identidad Nro. _____, estudiante de Geografía General de primer año de educación secundaria, en la UEMAICA, quien en lo sucesivo y a los mismos efectos se denominará “ESTUDIANTE”; declaramos haber celebrado un Contrato Equitativo de Evaluación, ceñido a las cláusulas siguientes: **PRIMERA:** *Objeto:* Mejorar el aprendizaje de la Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la UEMAICA, a través de la puesta en práctica del Portafolio de Colección como estrategia de Evaluación Formativa. **SEGUNDA:** *Ausencia de coerción:* La equidad exige que “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE”, que participan en la evaluación no están sujetos a presiones coercitivas ni a mecanismos de control por parte de ninguna persona o ningún grupo. **TERCERA:** *Racionalidad:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” han de actuar de forma lógica y sensata, es decir, sus discursos y el proceso de la evaluación están presididos por argumentos y no por caprichos o intereses. **CUARTA:** *Acuerdo conjunto:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” acuerdan en que la evaluación de los aprendizajes como está aquí prevista es un compromiso intenso y sincero, no es un proceso sencillo, exige tiempo, valentía, participación en prácticas institucionales y de campo y una discusión sin barreras de todos los participantes. **QUINTA:** *Desinterés:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” deben someter sus intereses particulares a las preocupaciones, problemas y necesidades de la causa común. **SEXTA:** *Universalidad:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y

“ESTUDIANTE” acuerdan en que la normativa tiene que afectar a todos por igual.

SÉPTIMA: *Interés comunitario:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” llegan a un acuerdo para realizar la evaluación de los aprendizajes en Geografía General, por medio del Portafolio de Colección, siempre con la meta que se produzca el máximo beneficio para cada uno de los participantes.

OCTAVA: *Información igual y completa:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” deben tener acceso a una información completa, fidedigna, objetiva y veraz, en la medida en que se vaya ejecutando el Plan de Acción previsto. Una condición de la equidad consiste en que los participantes reciban información sobre las actividades de formación previstas en el Plan de Actuación, con sus respectivas estrategias evaluativas.

NOVENA: *Ausencia de riesgos:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” establecen como propósito del Contrato de Evaluación, que no se deriven riesgos para quienes se someten a ella, o bien reducirlos al mínimo.

DÉCIMA: *Viabilidad:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” concuerdan en que éste Contrato de Evaluación ha de tener previstas actividades que puedan llevarse a cabo. Salvo de aquellos casos, que por motivos de fuerza mayor, sea necesario posponer o reorientar.

DÉCIMA PRIMERA: *Contar con todas las opiniones:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” tienen la oportunidad de hacer constar lo que crean conveniente, sin mayor menoscabo que el respeto de sus derechos.

DÉCIMA SEGUNDA: *Participación:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” establecen la condición final de que todos los involucrados puedan participar. Todos deben tener voz.

DÉCIMA TERCERA: *Aceptación de los términos:* “DOCENTE INVESTIGADOR” y “ESTUDIANTE” firman el acuerdo y aceptan libremente las reglas de procedimiento que son aquí formuladas de manera clara y transparente, tanto por lo que respecta a la naturaleza, como a los objetivos y a los métodos de la evaluación de los aprendizajes en Geografía General, por medio del Portafolio de Colección. En Palmira, a los 10 días del mes de Diciembre del año 2012.

www.bdigital.ula.ve

Anexo B
Datos Fotográficos

Datos fotográficos



Fotografía 1. Debate en equipos sobre la atmósfera.

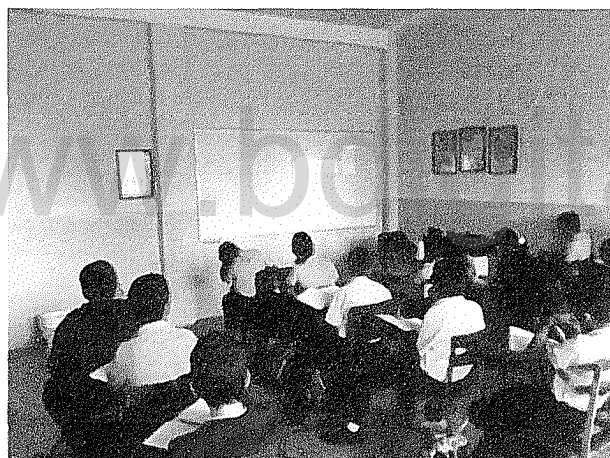
Clase 02

Enero 09/2013

Tema: Atmósfera y tiempo y clima.

Observaciones: Ambiente de clase menos formal, un poco más permisivo pero respetuoso. Los estudiantes están más activos que en la clase anterior.

La evaluación la asigna el profesor en modalidad esquemas.



Fotografía 2. Clase participativa con material audiovisual.

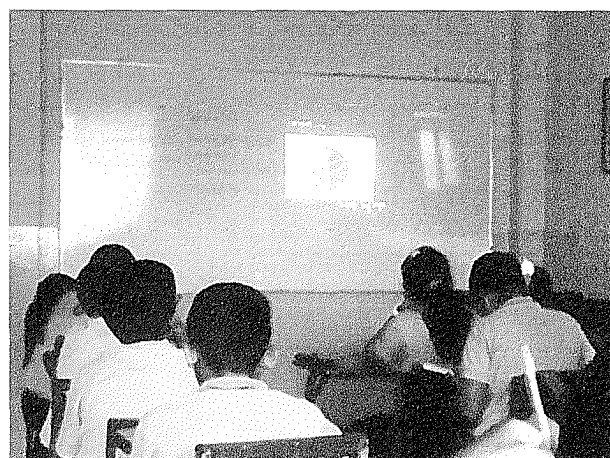
Clase 03

Enero 22/2013

Tema: Elementos y factores modificadores del clima.

Observaciones: Ambiente de clases dinámico por la participación de los estudiantes.

Evaluación negociada y centrada en la reflexión del estudiante por medio de la elaboración de mapas mentales.



Fotografía 3. Clase participativa con material audiovisual.

Clase 03

Enero 22/2013

Tema: Elementos y factores modificadores del clima.

Observaciones: Ambiente de clases dinámico por la participación de los estudiantes.

Evaluación negociada y centrada en la reflexión del estudiante por medio de la elaboración de mapas mentales.



Fotografía 4. Elaboración de periódico climático.

Clase 04

Enero 23/2013

Tema: Elementos y factores modificadores del clima.

Observaciones: La clase fue muy práctica, permisiva, libre, dinámica, alegre, tranquila, sin normas. Evaluación centrada en trabajo creativo, no se establecieron pautas ni normas para la elaboración del periódico.



Fotografía 5. Elaboración de periódico climático.

Clase 04

Enero 23/2013

Tema: Elementos y factores modificadores del clima.

Observaciones: La clase fue muy práctica, permisiva, libre, dinámica, alegre, tranquila, sin normas. Evaluación centrada en trabajo creativo, no se establecieron pautas ni normas para la elaboración del periódico.



Fotografía 6. Elaboración de periódico climático.

Clase 04

Enero 23/2013

Tema: Elementos y factores modificadores del clima.

Observaciones: La clase fue muy práctica, permisiva, libre, dinámica, alegre, tranquila, sin normas. Evaluación centrada en trabajo creativo, no se establecieron pautas ni normas para la elaboración del periódico.



Fotografía 7. Práctica de campo con Protección Civil

Clase 05

Enero 29/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: En práctica de campo conjunta con Protección Civil del municipio Guásimos, los estudiantes apreciaron las consecuencias y características del efecto invernadero. Evaluación de destreza manual y creativa, diferida para el próximo encuentro.



Fotografía 8. Práctica de campo con Protección Civil

Clase 05

Enero 29/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: En práctica de campo conjunta con Protección Civil del municipio Guásimos, los estudiantes apreciaron las consecuencias y características del efecto invernadero. Evaluación de destreza manual y creativa, diferida para el próximo encuentro.



Fotografía 9. Práctica de campo con Protección Civil

Clase 05

Enero 29/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: En práctica de campo conjunta con Protección Civil del municipio Guásimos, los estudiantes apreciaron las consecuencias y características del efecto invernadero. Evaluación de destreza manual y creativa, diferida para el próximo encuentro.



Fotografía 10. Elaboración de maqueta.

Clase 06

Enero 30/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: Ambiente de clase confiado, libre, relajado. Aprendizaje colaborativo. Actividad evaluada de elaboración manual y creativa. Dificultad para realizar la actividad a los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30.



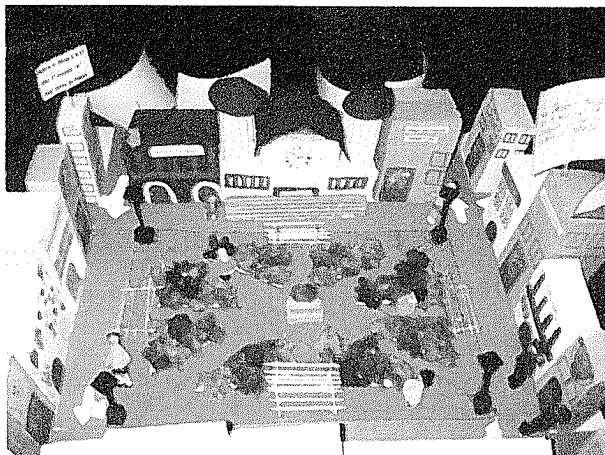
Fotografía 11. Elaboración de maqueta.

Clase 06

Enero 30/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: Ambiente de clase confiado, libre, relajado. Aprendizaje colaborativo. Actividad evaluada de elaboración manual y creativa. Dificultad para realizar la actividad a los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30.



Fotografía 12. Elaboración de maqueta.

Clase 06

Enero 30/2013

Tema: Efecto invernadero.

Observaciones: Ambiente de clase confiado, libre, relajado. Aprendizaje colaborativo. Actividad evaluada de elaboración manual y creativa. Dificultad para realizar la actividad a los estudiantes EC01, EC02, EC06, EC26 y EC30.



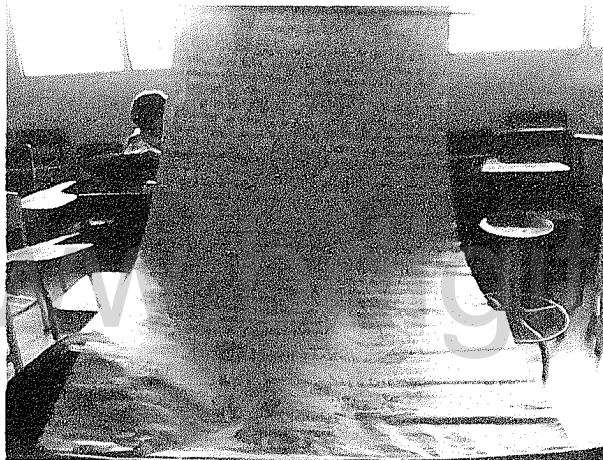
Fotografía 13. Clase participativa sobre Meteorología.

Clase 14

Abril 16/2013

Tema: Climatología y Meteorología.

Observaciones: Ambiente de clase tranquilo, agradable y armónico. Se dejaron ver en EC03, EC05 y EC13 algunos gestos de aburrimiento o apatía. Evaluación centrada en producciones individuales de precisión, resumen y esquematización.



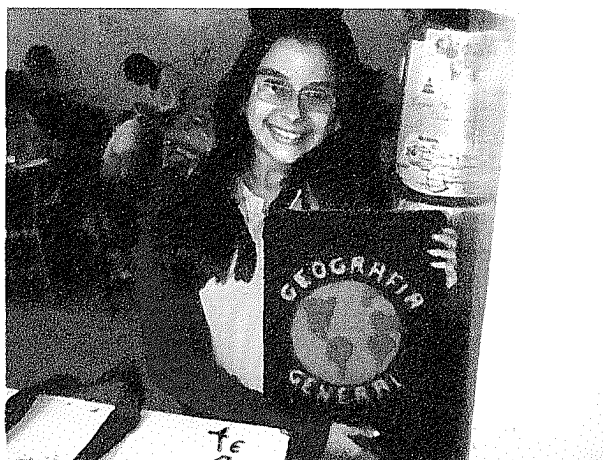
Fotografía 14. Elaboración de pendón informativo.

Clase 21

Mayo 21/2013

Tema: Comportamiento climático del municipio Guásimos.

Observaciones: Ambiente de clase de discusión y destreza manual y creativa. Evaluación centrada en la producción manual y la reflexión del estudiante.



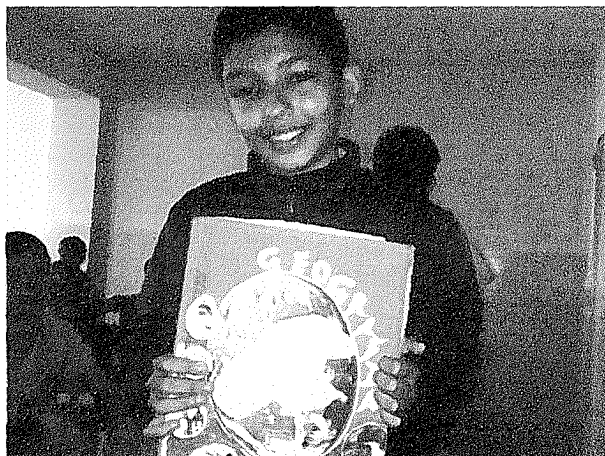
Fotografía 15. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



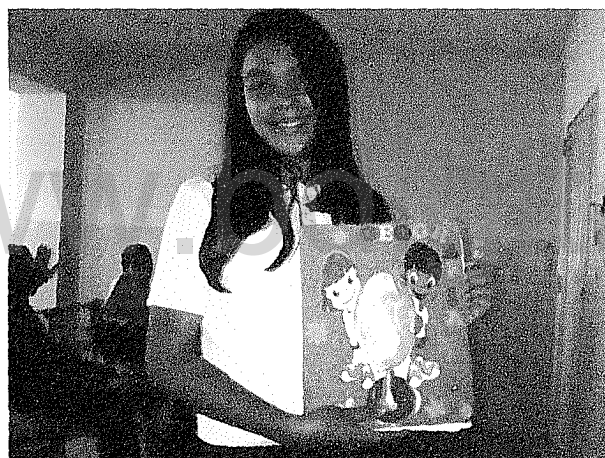
Fotografía 16. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



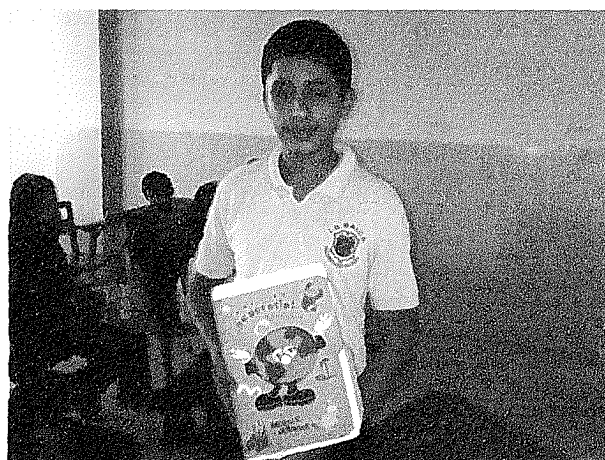
Fotografía 17. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



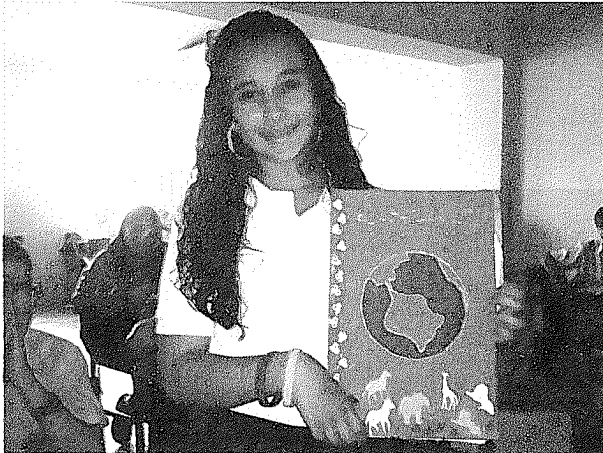
Fotografía 18. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



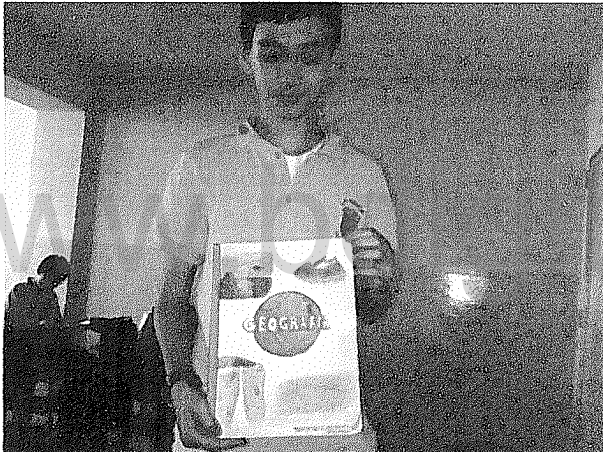
Fotografía 19. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



Fotografía 20. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.



Fotografía 21. Finalización del plan de actuación.

Clase 25

Junio 25/2013

Finalización del plan de actuación

Observaciones: Algunos estudiantes colaboradores manifestaron por voluntad propia, querer conservar un recuerdo fotográfico de su portafolio de colección.