



**Universidad Virtual**  
**Escuela de Graduados en Educación**

**Evaluar para aprender: ¿Cómo afecta la autoestima de los estudiantes al  
enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje?**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación**

Presenta:

**Marcela Pardo Pedraza**

Asesor tutor:

**María de la Luz Arrieta Silva**

Asesor titular:

**Héctor Méndez**

**Bogotá, Colombia**

**Noviembre, 2012**

## **Dedicatorias**

A mi hija María Paula, por ser la fuente de inspiración.

A mi esposo, por su apoyo y acompañamiento.

A mis estudiantes, quienes constantemente sienten la presión de la evaluación.

## **Agradecimientos**

Al Nuevo Gimnasio, por creer en mi.

A todas aquellas personas que me hicieron crecer:

A Lucy Arrieta por tenerme la paciencia y la sabiduría de la palabra precisa, en el momento preciso.

Al Dr. Valenzuela y al Dr. Méndez, por el significado de lo que es investigar.

# **Evaluar para aprender: ¿Cómo afecta la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje?**

## **Resumen**

La investigación fue realizada con el grupo de estudiantes de grado 9º, teniendo como objetivo principal determinar si los resultados de la evaluación afectan directamente la autoestima de las estudiantes y si esta a su vez genera cambios en el rendimiento académico. El problema se analizó tras tres factores importantes de acuerdo a la revisión bibliográfica: autoestima, aprendizaje y evaluación.

Los hallazgos del estudio fueron comparados encontrándose similitudes con otras investigaciones realizadas en el tema en lo referido al concepto de autoestima y su correspondencia con el aprendizaje, afín este con el enfoque de aprendizaje significativo.

Para el estudio se utilizó el método mixto, aplicándose como instrumento el cuestionario de autoestima para medir el nivel en las estudiantes en dos momentos uno antes del proceso evaluativo y otro después de este. Los hallazgos de la investigación se apoyan en el resultado de como el proceso de evaluación afecta vertiginosamente la autoestima de las estudiantes por tanto afectan el rendimiento académico cuando las pruebas se realizan en grupo. Un beneficio de la investigación fue el permitir acceder a las emociones de las estudiantes frente al proceso de evaluación y a las dinámicas que dentro de los pequeños grupos se manifiestan. Observar las estrategias que el docente puede emplear para aumentar los niveles de autoestima al interior del aula. En la institución evidenciar la necesidad de intervención para erradicar la presión de grupo que en medio de la dinámica escolar y social se presenta.

## Tabla de Contenidos

<b>Resumen.....</b>	<b>iv</b>
<b>Tabla de Contenidos.....</b>	<b>v</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>viii</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>ix</b>
<b>Capítulo I: Planteamiento del Problema.....</b>	<b>1</b>
1.1 Marco contextual.....	1
1.2. Antecedentes del problema.....	3
1.2.1 Contexto situación problema.....	6
1.2.2 Planteamiento del problema.....	8
1.2.3 Preguntas subordinadas.....	8
1.2.4 Objetivo General.....	8
1.2.5 Objetivos específicos.....	8
1.3 Justificación.....	9
1.4 Limitaciones y delimitaciones del estudio.....	14
1.5 Definición de Términos.....	14
<b>Capítulo 2: Marco Teórico.....</b>	<b>16</b>
2.1 Autoestima.....	16
2.1.1 Niveles de autoestima.....	17
2.1.2 Autoestima y adolescencia.....	19
2.2 Educación y adolescencia.....	21
2.3 Aprendizaje.....	23

2.3.1 Aprendizaje significativo: procesual y sistémico.....	26
2.3.2 Aprendizaje significativo, búsqueda de sentido para el adolescente y cambio en el paradigma del docente.....	29
2.3.3 Ambientes que promueven el aprendizaje.....	35
2.4 Rendimiento académico.....	36
2.5 Evaluación del aprendizaje.....	38
2.5.1 La evaluación formativa e integral: un reto para el docente del siglo XXI.....	41
2.5.2 Evaluar para aprender.....	53
<b>Capítulo 3: Metodología.....</b>	<b>55</b>
3.1 Descripción general del método.....	55
3.2 Contexto.....	60
3.2.1. Población y muestra.....	63
3.2.2. Participantes.....	64
3.3 Instrumentos.....	65
3.3.1. Ficha técnica.....	67
3.4 Proceso de validación.....	69
3.5. Procedimientos.....	70
3.5.1 Análisis de datos.....	71
3.5.2 Acceso al escenario.....	72
3.5.3 Recolección de datos.....	73
<b>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....</b>	<b>75</b>
4. 1 Análisis de datos.....	75

4.1.1 Fase 1. Respuestas de alta autoestima primer momento.....	76
4.1.2 Fase 2. Respuesta de alta autoestima. Segundo momento.....	82
<b>Capítulo 5. Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
5.1 Recomendaciones.....	94
5.1.1. Al docente.....	94
5.1.2. A la institución.....	97
5.1.3. Futuras investigaciones.....	98
<b>Referencias.....</b>	<b>99</b>
<b>Apéndice A.....</b>	<b>104</b>
<b>Curriculum vitae.....</b>	<b>105</b>

## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Análisis de instrumentos y categorización de los resultados.....	72
<i>Figura 2.</i> Resultados globales: Primer momento.....	76
<i>Figura 3.</i> Respuestas de Alta autoestima primer momento.....	77
<i>Figura 4.</i> Resultados obtenidos cuestionario respuesta tipo 2 primer momento...	78
<i>Figura 5.</i> Resultados obtenidos de cuestionario respuesta tipo 3 primer momento	80
<i>Figura 6.</i> Resultados globales: Segundo momento.....	82
<i>Figura 7.</i> Resultados obtenidos cuestionario respuesta tipo 1 segundo momento	83
<i>Figura 8.</i> Resultados obtenidos cuestionario respuesta tipo 2 segundo momento	84
<i>Figura 9.</i> Resultados obtenidos de cuestionario respuesta tipo 3 segundo momento	85
<i>Figura 10.</i> Comparación de resultados obtenidos en primer y segundo momento.....	87



## **Introducción**

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad dar respuesta al planteamiento sobre ¿Cómo afecta la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje? De manera que se pueda determinar si los resultados de la evaluación afectan directamente la autoestima de las estudiantes y si esta a su vez genera cambios en el rendimiento académico.

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, Cundinamarca, Colombia en un grupo de estudiantes de 9º grado de educación básica secundaria en el primer periodo académico del año 2012. Como método de investigación se utilizó un método mixto, en donde se integran los métodos cualitativo y cuantitativo.

La vinculación de ambos enfoques permitió al investigador comprender a mayor profundidad el planteamiento del estudio. Por una parte el método cualitativo fue utilizado debido a que la necesidad primordial que planteó el problema era observar las dinámicas de las estudiantes frente al proceso de evaluación y analizar las emociones que esta despertaba enfocándose en el tema de la autoestima y por otra parte el método cuantitativo fue utilizado para realizar la lectura numérica de los datos ofrecidos por las respuestas de las estudiantes.

Los instrumentos utilizados fueron la observación y el cuestionario, además de un instrumento de evaluación (explicado en el desarrollo del trabajo) aplicados a 23 estudiantes del curso de educación secundaria. El instrumento central para medir la autoestima fue el cuestionario desarrollado por Coopersmith (1967), pero modificado por la investigadora que realiza el presente estudio de acuerdo a las necesidades de centrar las

preguntas al campo académico y social de las estudiantes. Los instrumentos fueron diligenciados durante las sesiones de clase de ciencias sociales, en el horario habitual de las participantes, los resultados fueron codificados con el programa Excel para Windows.

El problema se analizó tras tres factores importantes de acuerdo a la revisión bibliográfica: autoestima, aprendizaje y evaluación. Los instrumentos fueron igualmente elegidos y de acuerdo a los factores mencionados en la literatura. Los hallazgos del estudio fueron comparados encontrándose similitudes con otras investigaciones realizadas en el tema referido al concepto de autoestima y su relación con el aprendizaje y lo referido a estrategias de aprendizaje significativo. Un beneficio de la investigación fue el permitir acceder y permitir acercarse a las emociones de las estudiantes frente al proceso de evaluación y a las dinámicas que dentro de los pequeños grupos de estudiantes se manifiestan, además de observar las diferentes estrategias que el docente puede emplear y a futuro implementar para aumentar los niveles de autoestima de las estudiantes al interior del aula y en la institución evidenciar la necesidad de intervención para erradicar la presión de grupo que en medio de la dinámica escolar y social se presenta.

El documento se divide en cinco capítulos, como se mencionan a continuación:

Primer capítulo obedece al marco contextual del estudio, se plantea el problema de investigación, se establecen los objetivos como guía del estudio, la justificación permitiendo vislumbrar los alcances, generando con ello una reflexión en la labor del docente como agente de cambio y guía en el proceso de enseñanza aprendizaje y un llamado a la institución en pro de beneficiar los estados emocionales y la permanencia de

las estudiantes en el plantel, evitando con ello la mortalidad académica y el abandono de las aulas de manera prematura durante el año lectivo. Las limitaciones obedecen más al tiempo del desarrollo de la investigación.

En el segundo capítulo se hace referencia a las perspectivas teóricas que ayudan a centrar el estudio, la autoestima como resultado de un proceso de autoconocimiento y de autoimagen tras las relaciones que se efectúan dentro del núcleo familiar y de las relaciones que se gestan el proceso de desarrollo del individuo.

En la literatura revisada se ubican diferentes definiciones de manera clara con ejemplos e intervenciones elaboradas en el campo educativo con el propósito de mejorar este aspecto en los estudiantes, además de prevenir mayores problemas a futuro dentro de la sociedad. Se observa dentro de la revisión de la literatura la constante de fortalecer los procesos de autoestima en los estudiantes y los diferentes métodos empleados para fortalecer desde la niñez hasta la adolescencia y en especial en los jóvenes de 11 a 14 años por ser una edad en la que se encuentran definiendo su personalidad, muy dadas a las expectativas que el contexto social marca como pautas de aceptación.

Se incluye dentro del estudio el aprendizaje y su importancia de desarrollar estrategias que vinculen los nuevos paradigmas de educación dentro del contexto mundial, un llamado a los docentes con el fin de generar ambientes reales de aprendizaje. El tema de la evaluación como factor importante en posibilitar estrategias y oportunidades de aprendizaje y no la medición de conocimiento, modificando acciones del docente dentro del aula que van en detrimento de los objetivos de la educación y que causan efectos nocivos en la construcción de identidad de los jóvenes.

En el tercer capítulo se hace referencia a los procedimientos generales del estudio, el contexto particular de la institución en la que se lleva a cabo, las características de los participantes al ser seleccionados. Además de argumentar la decisión del investigador al utilizar el método mixto, mostrando con ello las fortalezas del enfoque al responder a las necesidades para abordar el problema. Se contó con 23 estudiantes de grado 9° de educación básica secundaria, participando de manera voluntaria al diligenciamiento de los instrumentos. Se realiza dentro del capítulo la descripción del procedimiento, la elaboración y desarrollo de los instrumentos y su proyección en la aplicación.

En el cuarto capítulo se plasma el proceso de selección de la información siendo datos significativos para el estudio. Se da a conocer los resultados provenientes del diligenciamiento del cuestionario, la relación de las preguntas y las respuestas con la categorización en tres niveles de autoestima. La correlación de los datos del cuestionario con la evaluación, la estrategia de aprendizaje y las emociones que estas despiertan en las estudiantes, fueron el material que tras el objetivo, la pregunta problema y las preguntas subordinadas dieron sentido a la investigación, buscando contestar una a una las preguntas con base a la información recibida por medio de los datos expuestos en los cuestionarios y la información del diario de campo tras las observaciones.

Los resultados muestran que la autoestima de las estudiantes si se observa afectada tras los procesos de evaluación y que esta a su vez afecta el rendimiento académico, el factor determinante y que revoluciona el estudio surge tras el momento de la evaluación, al arrojar resultados sobre presión de grupo y como esta afecta directamente las respuestas de las estudiantes y la dinámica en grupo.

El quinto capítulo da a conocer las conclusiones a las que llega la investigadora después de analizar los resultados y compararlo con otras investigaciones, tres este paso se encuentran semejanzas frente a los instrumentos y el tema tratado sobre autoestima. Se ofrecen sugerencias y recomendaciones para futuros estudios con el fin de ir ampliando y proyectando a diferentes contextos académicos y sociales sobre el tema de evaluación y autoestima.

# Capítulo 1: Planteamiento del problema

## 1.1. Marco contextual

El Colegio en el que se hace la investigación, tiene una tradición de setenta y un años, es una institución encaminada a formar niñas de kínder a grado once. Está ubicado en la ciudad de Bogotá-Colombia. Durante estos años el Colegio se ha constituido como un centro educativo que busca estar a la vanguardia de los procesos académicos y de formación. El enfoque pedagógico adoptado por el Colegio es el Aprendizaje Significativo, se basa en el constructivismo. “Se construye significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad” (Coll, 1998, p. 135). Establece que el aprendizaje es un proceso que exige del participante la construcción activa de nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos previos, pasados y presentes.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Currículo, se concibe desde una práctica sistémica y procesual, buscando la apropiación del aprendizaje significativo y la transformación de las prácticas en el aula teniendo en cuenta los distintos momentos de desarrollo de la persona, es decir, el conjunto de sucesiones ordenadas de estadios, fases, etapas por las que todo sujeto pasa en su desarrollo. El estudiante construye conocimiento en la medida que da sentido a lo que aprende, da significado a lo que se le enseña en la medida que relaciona los conocimientos previos que posee junto a lo nuevo que aprende en el aula, junto a sus pares, en la exploración, en el laboratorio, por si mismo y demás actividades que busquen la apropiación cognitiva del educando (PEI, 2012).

En el Colegio, se puede observar la siguiente estructura académica:

Primer Nivel: estudiantes de kínder a Preparatorio y de los grados primero y segundo de primaria. El desarrollo académico se centra en proyectos de aula para los grados de kínder a preparatorio. En los grados primero y segundo se inicia el aprendizaje experiencial.

Segundo Nivel: estudiantes de Tercero a quinto de primaria. Se continúa fortaleciendo en este nivel los procesos de aprendizaje experiencial.

Tercer Nivel: Estudiantes de sexto a octavo grado de educación básica secundaria. Para este nivel se desarrolla el aprendizaje conceptual.

Cuarto Nivel: estudiantes de noveno a once de educación básica secundaria. Para este nivel se desarrolla el aprendizaje Problémico o aprendizaje basado en problemas.

En la hoy denominada Sociedad del Conocimiento, donde la educación ya no apuesta su énfasis únicamente en la transmisión de conocimientos sino también en el Aprendizaje Significativo, el uso de herramientas y medio tecnológicos juega un papel fundamental. El Colegio considera que los procesos de innovación en el aula deben ser tarea de todo el equipo académico y directivo de la institución. El rol del docente es importante, porque es el responsable directo de la planeación de su práctica educativa y será el personaje que otorgue rigor y calidad a los procesos de aprendizaje que determine trabajar en el estudiante, de tal manera que lo planeado y ejecutado sea el motor para desarrollar habilidades y formar conocimiento (González, 2000).

Ligado al enfoque constructivista, la institución busca que la actividad académica sea también formadora de valores, con amplio sentido humanista, da importancia y centra también su atención hacia la consecución de una inteligencia emocional en sus

estudiantes, por tanto busca que al ir aprendiendo y en la medida que avanza en sus niveles de desarrollo y de desempeño la estudiante adquiera competencias que le ayuden a desenvolverse con mayor destreza y eficacia, seguridad y empoderamiento hacia los fines que persigue de manera satisfactoria, plena y feliz, esta última es el sentir y la finalidad de la institución para sus estudiantes.

## **1.2. Antecedentes del problema**

Un factor importante en la educación del siglo XXI y que adquiere cada día más fuerza es la salud emocional de los educandos, ya que en la medida que se hallé el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo se alcanzaran mayores y mejores desempeños (Llinares, Molpeceres, Musitu, y Musitu, 2001). Las emociones son y hacen parte del ser en una de sus más íntimas expresiones: el sentir, en la medida que se desatan las emociones en la persona nacen sentimientos de aceptación o de rechazo de sí mismo y hacia los demás, de allí parte el concepto de autoestima.

La autoestima, definida como los sentimientos que un individuo desarrolla de si mismo, sean positivos o negativos, pues es el mismo sujeto quien proporciona su propio valor ante la sociedad o su contexto más cercano. Para una gran parte de los especialistas en este tema, las personas que alcanzan una autoestima elevada suelen ser menos agresivos en sus emociones que una persona con autoestima baja (Milicic. y López, 2010). De ahí lo importante de reconocer en el aula y fuera de ella a estudiantes que requieren atención ante diferentes manifestaciones de su conducta.

La autoestima se puede observar como una condición elemental que establece una de las formas de comportamiento esencial para la vida de cada individuo pero



especialmente la del estudiante de educación secundaria por definirse como la edad en la que el sujeto crea patrones y forma juicios para la toma de decisiones, y observándose en la capacidad de formar un juicio crítico en constante formación en su proceso de vida dirigido hacia la toma de decisiones (Reyes, 2002).

Una estudiante con autoestima baja se desvaloriza, pues constantemente se encuentra comparándose con las demás personas, especialmente cuando se encuentra dentro de un grupo, en este caso compañeras de aula. El docente requiere por tanto ser muy objetivo en el momento de enunciar calificativos, comparaciones y declarar un valor ante el desempeño de sus estudiantes (Reyes, 2002). El lugar y los acontecimientos pueden ser frustrantes para sus estudiantes cuando se es incapaz de separar los espacios, las personas y los momentos, como pasa regularmente con los adolescentes, pues en su mayoría, estos, sienten que son incapaces de lograr un objetivo y que sus desempeños distan de lograr alcanzar un reconocimiento y niegan toda oportunidad de sobresalir y mostrar eficazmente sus habilidades, pues se niegan en todo momento y toda circunstancia a obtener otras posibilidades, creyéndose menos que los demás.

Usualmente este tipo de percepciones sobre sí mismo nace con el núcleo esencialmente formador: la familia. Si ocurren fallas en él, el individuo crecerá de manera incompleta, faltando a diferentes aspectos socializadores que se verán más tarde en las condiciones en que se relaciona con el mundo exterior, estableciendo progresivamente una idea de este, pero también de como lo recibe y acepta este mundo ajeno y su retrospectiva como ser que se mueve dentro de los contextos (Marulanda, 2001).

Construirse dentro de un grupo social no es tarea fácil, cuesta trabajo la aceptación, el reconocimiento y el desempeño ante tantos perfiles, más hoy cuando se tiene tanto pero a la vez nada. Se obtienen herramientas, facilitadores para el desarrollo de tareas específicas y a su vez competidores de desempeños, cosas materiales, pero que dejan de lado lo hermoso del ser humano, la capacidad para desarrollarse plenamente.

Socialmente se ha olvidado en medio de tanta tecnología de lo importante y esencial “el ser humano”, por lo que es, por lo que representa dentro de la sociedad. Actualmente, es la cantidad de lo que se logra obtener en bienes materiales, la última tecnología. Esto representa un requisito imprescindible para el adulto ¿Cabría imaginar por un momento lo que representa para un adolescente no tener un ipad o una Black Berry? Simplemente, esta o este adolescente no existe en el mundo virtual y físico de los que si lo tienen, por tanto su mundo y sus relaciones se verán limitadas.

Para el contexto escolar, la autoestima juega un protagonismo esencial en el rendimiento escolar de sus estudiantes, principalmente esta ligado con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, de la forma como se desarrolle socialmente y afectivamente con los demás y consigo mismo (Reyes, 2002). Una vez que se establecen las relaciones profesor – estudiante, se crean vínculos, estos a su vez tiene significados diferentes sean positivos o negativos y se encuentran ligados con los sentimientos de aceptación o de rechazo, dependiendo estrictamente de la forma en como surgen estas relaciones. Pudiéndose crear confianza o desconfianza, credibilidad en lo que se hace y se dice o total negación y sentimiento que desborda en el malestar por el otro.

La evaluación, es un momento culminante en la vida académica de todo estudiante, en la medida que el docente interactúe, sea agradable y de a conocer su área disciplinar

de manera atractiva y alentadora para el estudiante, este se irá comprometiendo y alcanzando grandes avances en su proceso cognitivo y formativo. Un factor importante y que en ocasiones se deja pasar por alto en la planeación y en el cuidado del docente hacia sus estudiantes es el grado de emoción que pueda despertar en las estudiantes una prueba llámese evaluación, parcial o quiz (Cabrales, 2008).

Un estudiante con autoestima alta podrá manifestar dudas, solicitar aclaraciones, mostrarse sin prejuicios y alcanzar altos niveles de desarrollo de sus habilidades, por tanto se requiere que el docente pueda reforzar y estimular acciones positivas en lugar de mostrarse crítico, negativo y poco motivador ofreciendo quizá y de acuerdo a la estudiante un conocimiento simple y poco llamativo para su desarrollo, siendo un reforzante negativo ante la conducta de quien presenta una autoestima baja.

### **1.2.1. Contexto de la situación problema.**

Para la presente investigación se aborda un Colegio de educación secundaria femenino en la ciudad de Bogotá, Colombia. Se observa al interior de la institución que existen estudiantes con problemas de depresión y baja autoestima reflejándose en los factores social y académico. Estos aspectos suelen ser causantes por la falta de motivación de sus educadores, las relaciones distantes con los docentes y la presión de grupo que ejercen algunas de sus compañeras de curso, en algunas de las niñas sus padres son separados o se encuentran en proceso, por tanto la comunicación es inexistente por ser parte de hogares disfuncionales, existiendo en algunas de ellas maltrato físico y psicológico. Pero también, en otras situaciones algunas de ellas presentan deficiencias cognitivas.

Algunas de las actitudes de las estudiantes que se vislumbran y que afectan directamente el rendimiento académico y formativo es su autoestima, pues se observa que estas jóvenes caen fácilmente en depresión conllevando a tomar decisiones negativas y asumiendo posiciones de no aceptación, casos como la bulimia, la anorexia o el consumo temprano de cigarrillo hasta el peor de los casos en adicciones como una forma de escape y aceptación social ante un grupo negativo determinado.

Pasando a términos de la filosofía académica, la institución se encuentra fundamentada sobre la base del aprendizaje significativo y el sistema de evaluación sobre los niveles de desarrollo próximo de Piaget. Se presenta un plan de estudios que contiene 4 ejes, cada eje contiene 4 metas que contiene una tabla de capacidades determinadas de 1 a 4, de manera que no se establece una calificación sino un nivel de logro para cada meta (PEI, 2012). El error de muchos docentes es que se olvidan del nivel de logro en el desempeño de la estudiante y postulan un valor numérico otorgando un grado de calificación y dejando de lado los alcances de la estudiante, por tanto, cuadriculando el aprendizaje.

La autoestima de una estudiante, sumada a una mala evaluación del docente afecta considerablemente a la personita que se esta formando, su apreciación sobre el mundo, las personas y la vida misma. Puede incluso llegar a romper vínculos valiosos que se habían ganado con anterioridad. El sostenimiento y equilibrio emocional de una estudiante en formación pero también de cualquier persona se basa en gran parte de la motivación, pero si la evaluación o cualquier tipo de trabajo encomendado pese a los esfuerzos se desconoce y a su vez se critica, se compara y se descalifica llega a tener unas consecuencias negativas en la persona, porque se asume que no es el trabajo sino la

persona misma la que no cabe dentro del sistema, se anula y se niega ante nuevas posibilidades (Reyes, 2002).

### **1.2.2. Planteamiento del problema.**

- ¿Cómo afecta la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje?

### **1.2.3. Preguntas subordinadas.**

Para poder abordar la anterior pregunta en la que se centra la investigación, se hace necesario inferir en algunos interrogantes con el fin de permitir la búsqueda e identificación de información oportuna y detallada sobre el escenario del problema.

- ¿Cuál es el grado de autoestima de las estudiantes de 9º grado?
- ¿Cuáles son las emociones que despierta la evaluación en las estudiantes de 9º grado al momento de evaluar?
- ¿Qué elementos del aprendizaje significativo debe considerar el profesor de ciencias sociales en el grado 9º para promover un sano desarrollo de las emociones al interior de su aula?

### **1.2.4. Objetivo general.**

- Determinar que los resultados de la evaluación afectan directamente la autoestima de las estudiantes y que esta a su vez genera cambios en el rendimiento académico.

### **1.2.5. Objetivos específicos.**

- Establecer el nivel de autoestima en las estudiantes de 9º grado.

- Analizar los resultados de las estudiantes de 9° grado en el proceso evaluativo y su incidencia en el rendimiento académico.
- Determinar si la autoestima de las estudiantes varía ante la presentación de pruebas cognitivas.

### **1.3 Justificación**

El presente trabajo de investigación tiene como propósito fundamental determinar que la autoestima es un elemento concluyente en el proceso cognitivo y formativo de las estudiantes de un grado en particular, señalando que es uno de los factores que conllevan a tomar decisiones de deserción al interior de la institución.

Se configura la autoestima como una de las variables que guardan mayor significado en la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia, porque es en ella que el individuo como ser particular, indivisible y único se adapta a la vida, a las exigencias del contexto social y se siente capaz de enfrentar los retos de manera exitosa o incompetente (Marulanda, 2001). La autoimagen nace con lo que percibe y toma de valores que son determinados por el medio, llámense padres, amigos, amigas pero especialmente y en este caso los docentes.

La evaluación dista de lo que se quiere desarrollar en las estudiantes con los enfoques diseñados para cada nivel, afectando en las estudiantes sus emociones, por tanto la propuesta para esta investigación es generar una reflexión al interior de la institución sobre el tema de evaluación y las emociones que despiertan en las estudiantes, centrándose en el problema de la autoestima, de tal forma que disminuya notablemente la educación tradicional y se inicie una transformación del proceso evaluativo, evitando

con ello la ansiedad, el cansancio y la limitación de la medición del intelecto con pruebas extrañas o ajenas para los estudiantes. La evaluación que se hace tan solo al final del proceso no cumple ni asegura el aprendizaje, pues tan solo se califica como parte de una clasificación, este paso a su vez que conlleva dos subsiguientes la selección y exclusión, funciones que distan de los fines educativos y que se encuentran lejos de beneficiar al estudiante (Álvarez, 2001).

Evaluar para aprender, pretende cambiar la forma tradicional de ver la evaluación tanto en docentes como en estudiantes. Requiere por tanto de modificar las prácticas y las estrategias hasta el momento dadas en la institución por una evaluación más integral, que aporte al desarrollo de habilidades y no a la medición del conocimiento netamente, es buscar y permitir que la evaluación se establezca y sea acorde con el siglo XXI y pueda ser pensada, diseñada y planteada por docentes abiertos y dispuestos al cambio para estudiantes que disfruten, aprendan y se reten en su desarrollo.

La educación debe responder a las necesidades actuales y a las metas trazadas por la comunidad tanto nacional como internacional. Para mejorar la calidad de educación se requieren elementos fundamentales para mejorar el aprendizaje, algunos de ellos son la atención a la salud, la seguridad, recursos didácticos más ricos y abundantes, maestros competentes y motivados que promuevan y establezcan una enseñanza que ayude a modificar los contextos en pro de la comunidad (UNESCO, 2008).

No todos los educandos sobresalen por medio de estas herramientas evaluativas, lo que si se conoce es que producen a la gran mayoría frustración y desmotivación por el aprendizaje y una etiqueta para el que sobresale. Los exámenes escritos en su mayoría no

aportan a una percepción objetiva del nivel de conocimiento del estudiante, por mezclarse la disciplina (autorregulación) con lo cognitivo, ya que usualmente las pruebas sorpresa denominadas así por el docente son más para asustar y reprobar a los estudiantes que para beneficiar o atribuir académicamente (Cabrales, 2008).

Al observar con detenimiento los estados emocionales que manifiestan las estudiantes en el proceso de evaluación, se puede determinar que estas prácticas generan tensión, ansiedad y desmotivación para la gran mayoría de ellas. El ambiente previo a la evaluación genera en muchas de las niñas gran temor, así sus procesos sean sobresalientes. La expectativa a lo que pueda contener el examen, el tipo de preguntas, además de querer saber exactamente qué es lo que contendrá la prueba y evitar la desaprobación en la materia.

Las ciencias sociales son bastante generales y amplias en sus contenidos especialmente en el grado 9º a nivel del currículo, se requiere ver núcleos del conocimiento de la historia y la geografía contemporánea de todo el mundo, por tanto es bastante la información contenida en el diseño curricular, convirtiéndose muchos de estos núcleos temáticos en un cumulo de información, pero lejos de desarrollar aprendizaje.

El clima emocional en el aula, generalmente se da en un ambiente abierto, en donde se escucha, se reflexiona y se trabaja al lado de las estudiantes. Se crea un ambiente de confianza y respeto entre estudiantes y docente, en donde participan y se promueve en ellas la confianza para preguntar, responder y aclarar. En donde la docente no tiene la última palabra, pero si tiene las estrategias para satisfacer la curiosidad cognitiva de las estudiantes en su disciplina. Invita y participa junto a ellas del descubrimiento de la indagación por el hecho histórico. Usualmente la evaluación que se desarrolla al interior



del aula busca la aplicación de habilidades en los procesos argumentativos tanto orales como escritos de las estudiantes. El cambio drástico ocurre, cuando se solicita preparar un examen que determine el alcance de unos contenidos de las estudiantes, entonces difiere la propuesta del aprendizaje significativo con una propuesta conceptual, fría y muy alejada de lo que usualmente las niñas desarrollan en el aula.

Casassus (2006) expone que el clima emocional del aula está compuesto de 3 variables: el tipo de vínculo que se establece entre el profesor y los alumnos, el tipo de vínculo que se da entre los alumnos y finalmente el clima que surge de las dos relaciones anteriores. El docente pierde tiempo valioso en disciplinar a sus estudiantes, obedeciendo este patrón a una respuesta que requiere manifestar en el aula sea, por las políticas que la cultura ha impuesto o porque se necesita ejemplificar la buena conducta de las estudiantes dentro del plantel, se tarda más la docente en ocasiones en llamados de atención que en el desarrollo de una propuesta cognitiva para sus estudiantes, perdiendo con ello momentos que podrían ser más enriquecedores en la dinámica de la clase para conducir al conocimiento.

De acuerdo a Cbrales (2008), se hace necesario aprender a conocer las manifestaciones de las estudiantes, lo positivo y lo negativo de la evaluación y los efectos en las estudiantes. Saber cuándo es el momento propicio para evaluar y tener la claridad de por qué se esta evaluando.

El docente, se sigue limitando a reproducir cuestionarios interminables con preguntas elaboradas complejamente que él sólo logra responder, y busca afanosamente que sus estudiantes respondan sin haber tenido constantemente acercamiento a este tipo de metodologías y diseños de pruebas. La educación para el siglo XXI, propone nuevos

retos para el docente, ya no se trata de reproducir información, se trata de acceder a ella y convertirla en conocimiento al lado de sus estudiantes, descubrir, innovar, modificar, persuadir y motivar en el aula.

Busca también resignificar el rol del docente como aquel personaje que se reta por encontrar en su quehacer diario nuevas estrategias y actividades que potencialicen las habilidades de sus estudiantes hasta convertirlas en grandes capacidades que harán que sean competentes en cualquier labor que realicen. Hallando estrategias conjuntas con su equipo de trabajo de forma interdisciplinar con el fin de promover nuevas prácticas académicas que susciten la interacción entre los jóvenes, promoviendo la construcción de conocimiento como futuras herramientas de investigación, brindándoles un método continuo y efectivo que permita a sus estudiantes el comprender, analizar, elaborar problemas, aportar soluciones, ser críticos, buscadores incansables y amantes del saber.

En cuanto a la institución, se busca aportar en el estudio de las emociones de las estudiantes y la forma en la que sienten y viven la evaluación, en una respuesta de resignificar y dar valor a sus esfuerzos en ocasiones nublados por la exigencia y la subjetividad del profesor. En el docente, con el fin de estimular su quehacer e ir generando una reflexión no sobre el hacer sino sobre el sentir a cada una de las estudiantes, de tal manera que se fortalezcan las estrategias y metodologías al interior del aula de acuerdo a la filosofía institucional en búsqueda de niñas más integrales, felices y asertivas.

#### **1.4 Limitaciones y delimitaciones del estudio**

Una primera limitación es la resistencia que la estudiante pueda tener para responder las pruebas con toda fiabilidad en lo que le despierta la evaluación.

El tiempo en el que se requiere entregar los resultados puede llegar a ser corto para generar un estudio más completo y generar un mecanismo que pueda erradicar paulatinamente el problema.

#### **1.5. Definición de términos**

**Aprendizaje.** El aprendizaje es un proceso que obedece exclusivamente al hombre, pues es quien adquiere conocimientos y adjudica valor específico, observándose diferenciación, categorización de conceptos que van de lo general a lo particular. (Mariz, 2011).

**Autoestima.** Significa la fiel creencia de superarse continuamente, logrando adquirir progresivamente una identidad con criterio sumada a una mirada positiva con el fin de desarrollarse como persona en torno a un contexto con responsabilidad para sí mismo y hacia los demás. (Apter, 1999).

**Emociones.** Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico /adaptativo. (Choliz, 2005).

**Evaluación.** Evaluar es poner en valor, valorar, y esto sólo es posible desde un cierto posicionamiento. (Cabrales. 2008).

**Rendimiento académico.** El rendimiento académico se concibe como el margen de desempeño que un estudiante alcanza en un área del conocimiento de acuerdo al nivel académico que la institución determina mediante su proceso evaluativo. (Navarro, 2003).

## Capítulo 2: Marco Teórico

Al hablar de las emociones que despierta en las estudiantes el proceso de la evaluación y precisando en la autoestima, se hace necesario recoger información de estudios recientes que iluminen el concepto y permitan analizar los avances, hallazgos e instrumentos que se han diseñado y utilizando para medirla en los diferentes niveles educativos. Para el docente será importante determinar la autoestima de sus estudiantes como la oportunidad para mejorar en ellos los procesos, habilidades y capacidades.

Preguntarse continuamente las razones y los factores que llevan a que las estudiantes se aprecien de un sentido determinado, profundizar en las problemáticas, ayudar a encontrar soluciones y cuestionarse sobre sus mismos actos y actitudes al interior del aula, pues muchas veces el docente es quien genera rechazo e inconformidad. Inicialmente se determinará el concepto de autoestima y enseguida se hablará sobre los estudios elaborados por docentes y psicólogos y sus respectivos hallazgos.

### 2.1. Autoestima

Acosta y Hernández (2004) consideran que la autoestima, tiene que ver con el conocerse a si mismo. Manifestada, en cuatro términos importantes auto defenderse, valorarse, auto estimarse y auto observarse. La definen como la actitud que se forma hacia sí mismo, idea y construcción que nace con la familia, se moldea en el colegio y bajo el entorno social (amigos, amigas). La autoestima “incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo” (Brinkman, Segura y Solar, 1987, p. 64). Un concepto ligado a autoestima es el de autoconcepto “es una estructura cognitiva que interviene en el procesamiento de cualquier modalidad informativa y permite de este modo

categorizar, explicar y evaluar la experiencia” (Llinares, Molpeceres, Musitu y Musitu, 2001, p. 189). De acuerdo a Cross y Markus (1990) las funciones del autoconcepto se encuentran referidas a la motivación del sujeto para establecer y alcanzar metas. Siguiendo en esta línea, tras el autoconcepto se encuentran los valores, “(...) concepciones de lo deseable con un considerable grado de abstracción y estabilidad. Son estándares o criterios que permiten juzgar como deseable o indeseable un medio o un objetivo de acción determinado” (Llinares, Molpeceres, Musitu y Musitu, 2001, p. 190). Por último se establecen las actitudes, definidas como la disposición de ánimo con la que se enfrenta una situación específica. Las actitudes pueden transformarse a diferencia de su limitación en su aplicación, pero responde más hacia una definición que conlleva a la motivación social, ya que se aprende a responder de modo consciente a una situación que usualmente el contexto otorga.

La autoestima no equivale a una sola concepción o sentimiento. Significa la fiel creencia de superarse continuamente, logrando adquirir progresivamente una identidad con criterio sumada a una mirada positiva con el fin de desarrollarse como persona en torno a un contexto con responsabilidad para sí mismo y hacia los demás (Apter, 1999).

### **2.1.1. Niveles de autoestima.**

Stanley Coopermith (1967) ha sido el líder en investigación sobre autoestima, centrándose en el interior del individuo, de manera que se logre hacer una mirada retrospectiva de sí mismo. En esa calificación interior vista con trascendencia a la adjudicación del valor que se le da a la vida y las expectativas que se despiertan en un adolescente al pensar en su futuro, recurren a su mente grandes preguntas que en ocasiones el adulto no mide ni presenta el mismo interés que para el joven si es menester.

Preguntarse por ser asertivo, por el éxito que tenga en sus cometidos, el medirse frente a sus compañeros constantemente y sin que siquiera lo sepan, la importancia de su imagen al catalogarse como interesante o débil frente a las habilidades de los otros (Apter, 1999). La autoestima no es estrictamente baja o alta, más bien se puede dar una lectura aproximada dependiendo los niveles de desarrollo, el ambiente en que se desarrolle el individuo, el entorno académico y el nivel de dificultad que requiera ir alcanzando, sumado al trato que recibe de otros (Apter, 1999).

De acuerdo a los diversos estudios observados la mayoría de investigadores ofrecen términos que al irse generalizando logran mantener una escala en la que se pueda medir con mayor aproximación en un individuo, estos niveles han ido desarrollándose y conceptualizándose en la medida que las personas responden de manera similar ante las situaciones, toman decisiones, se observan las mismas emociones antes determinados estímulos, y formas de ver y verse ante la vida. Se caracteriza a las personas en Alta, Media o Baja autoestima, tratando de ubicar un rango más preciso de valor.

Las personas con Alta autoestima, presentan mayor grado de asertividad frente a las diferentes posibilidades y en las que requieren tomar decisiones para sí mismo y hacia otros. Se observan y se definen con mayor confianza, obteniendo mayor respuesta de éxito y con menos margen de frustración.

Por otro lado las personas con un grado medio de autoestima, dependen en mayor medida de la aceptación de otros, son personas que se expresan con cierto nivel de dificultad especialmente cuando no se encuentran rodeados de amigos o personas conocidas que generen el vínculo de confianza. Su grado de éxito se ve permeado en ocasiones por la falta de decisión. En último grado, se encuentra la baja autoestima,

usualmente se observan calladas, ensimismadas, tristes y poco conformes con las actividades, los retos y las mismas personas que se encuentran a su alrededor. Se observan ante un grupo social débiles, porque difícilmente logran expresarse y evaden continuamente el contacto visual con otros, especialmente cuando se les esta hablando. Evitan la confrontación y se muestran bastante ansiosas en momentos de exponer resultados de sus acciones o proyectos.

### **2.1.2. Autoestima y adolescencia.**

Alfredo Fierro (1990) profesor e investigador de la Universidad de Málaga, adelantó estudios sobre la autoestima en adolescentes, desarrolla sus análisis partiendo del concepto “sí mismo”, referido a un cuerpo y los diferentes enunciados que pueden determinarse del sí mismo hacia su corporeidad. “Los juicios acerca de uno mismo constituyen probablemente la organización cardinal de todo sistema de autoconocimiento” (Fierro, 1990, p. 87).

Para Fierro (1990) se encuentran unidos a la autoestima los juicios, concibiéndose dos clases: el descriptivo y el evaluativo, el descriptivo se centra en la realidad del sujeto en cuanto a sus características físicas, sexo, edad, entre otras y el evaluativo, es la valoración, el grado de apreciación que el sujeto otorgue a las características de sí mismo. Ambos juicios se correlacionan aportando valores a todo lo concerniente del significado de ser en sí y la apreciación que los demás puedan tener de las características de la persona.

La autoestima es una porción del autoconcepto, en esta relación existe una etapa evaluativa, convirtiéndose en un proceso autorregulado. “La autoestima es una porción valorativa del autoconocimiento, es decir, y por tanto el conjunto de juicios auto



evaluativos de las personas” (Fierro, 1990, p. 88). La autoestima durante su estudio ha tenido diferentes puntos focales, pero uno de los más acertados y quien da un giro a la historia de la autoestima es Coopersmith (1967) quien la relaciona con el rendimiento académico y demás tareas cognitivas. Realiza un modelo de test para medir la autoestima, herramienta que ha sido utilizada en mayor porcentaje para estudios sobre el tema en el entorno académico.

“La adolescencia marca un hito importante, en el cual el autoconcepto y autoestima pasan a un lugar central en la construcción de la propia identidad” (Fierro, 1990, p. 90). El adolescente, presenta características propias durante diferentes etapas. En sus inicios, evita estar solo, trata de relacionarse con otros, situación que es fundamental para desarrollar su dimensión socializadora.

“Su desasosiego y desconcierto se manifiesta en un alto grado de sensibilidad y de irritabilidad; a menudo lloran por cualquier motivo o prácticamente sin razón (...)” (Marulanda, 1999, p. 222). Sus estados emocionales fluctúan, no presenta autocontrol, no gusta mucho de las normas, razón que le lleva a ir en contra especialmente del adulto centrándose en la figura de autoridad que en este caso son los padres, las relaciones de comunicación nos las desarrolla al interior de la casa, las elabora con sus amigos y compañeros de colegio. Inicia el gusto por otros, quiere ser agradable y sentirse atractivo, se centra en su cuerpo, en su figura.

Para Coopersmith (1967) la autoestima es el proceso que cada sujeto realiza de sí mismo y en la que pronuncia actitudes en las que aprueba o desaprueba y se observa con la capacidad de salir airoso y exitoso de las tareas que encamina. El adolescente, se

apasiona de lo que observa atractivo, se encuentra descubriendo al mundo, por tanto puede vincularse a causas nobles, defender situaciones o generar rechazo rotundo a otras. Vive de grandes fantasías, se ilusiona fácilmente y sus relaciones las vive intensamente. Siente grandes inseguridades, miedos de sus relaciones y de su perspectiva futura, desean adquirir grandes cualidades físicas, seguridad y habilidades que les lleven a brillar, a sobresalir.

El adolescente inicia su proceso de identidad, razón que conlleva a generar mayor inseguridad y centrarse en sus limitaciones aunque no las exponga abiertamente a los demás. “Para los preadolescentes mismos también se trata de un momento difícil. En esta época se comienza a suceder simultáneamente muchos cambios físicos, psicológicos y emocionales que les resultan perturbadores” (Marulanda, 1999, p. 221).

## **2.2. Educación y adolescencia**

Las instituciones académicas apuestan a “la formación de un estudiante participante activo en la transformación de la sociedad. Su importancia no se reduce a la escuela sino que es esencial en la educación familiar y en la educación comunitaria” (Acosta y Hernández, 2004, p. 82).

Para Delors (1994) la educación en el ciclo continuo de la vida permite al educando formar en hábitos, ordenar, preparar, diversificar y valorar su formación en toda esta trayectoria. “(...) Es igualmente un período en el cual les cuesta trabajo concentrarse y decrece su rendimiento escolar” (Marulanda, 1999, p. 222). El fracaso escolar, la deserción, la ansiedad e inconformidad del estudiante, son algunos de los problemas que al interior de la institución se discuten, ya que día a día se incrementan

más las tasas de estudiantes que se alejan de la formación regular, prefiriendo validar los años que les faltan en institutos donde la calidad educativa disminuye y la intención de formar integralmente al adolescente no es lo vital. “La autoestima influye directamente en la identidad del maestro y del alumno, como expresión de las influencias históricas, sociológicas, psicológicas y culturales que le dan forma a la identidad de ambos”(Acosta y Hernández, 2004, p. 82).

Es por tanto que se necesita hacer un alto, revisar los procesos, los fundamentos, trabajar en equipo de tal manera que pueda darse un mayor acercamiento de lo que significa educar. Para Ledesma (2005) el docente se debe ir perfilando para desenvolverse en un mundo cambiante, en donde existen medios masivos que no discriminan en cuanto a información y en donde él como agente de cambio no es el poseedor de todo el conocimiento.

Educar no es el simple hecho de impartir un conocimiento, la educación de hoy implica movimiento continuo, pero eficaz, reflexionado, pensado, con propósitos e intenciones no por el simple hecho de llenar requisitos. De llenar de información fugaz al estudiante, educar para este siglo demanda resignificar. Resignificar las formas y los métodos, construir y trabajar en equipo no fomentar la individualidad que trae consigo las herramientas mal utilizadas, utilizar herramientas tecnológicas hoy en día proyecta a un docente multidisciplinario con la formación necesaria para saber aprovechar al máximo en el aula. La didáctica aporta al docente herramientas como el análisis e interpretación que transforman la práctica académica, pues es la didáctica la que le permite reflexionar en cuanto a sus acciones para mejorarlas continuamente (Camillóni, 2007).

### **2.3. Aprendizaje**

Se iniciará entonces con el concepto de aprendizaje, abordando el término desde Kimble (1971) citado por Mariz (2011) quien lo define como "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Mariz, 2011, p. 5). Esta definición que muchos expertos la observan como una precisión del concepto por cuanto guarda una generalidad, resulta ser inapropiada para algunos estudiosos en el tema. Stella Mariz es Doctora en filosofía de la Universidad de Buenos Aires y ha elaborado diferentes estudios sobre aprendizaje, en su texto se observa un recorrido por las definiciones y enfoques construidos por diversos personajes que han trascendido en el campo de la psicología y la educación. Mariz (2011), argumenta que en la definición no se observa una diferenciación del proceso entre animales y hombres. Para ella, el aprendizaje es un proceso que obedece exclusivamente al hombre, pues es quien adquiere conocimientos y adjudica valor específico, observándose diferenciación, categorización de conceptos que van de lo general a lo particular.

Se distingue en el proceso un aspecto formal en el que se desarrollan destrezas y habilidades, un aprendizaje de contenidos que significa una reorganización de la información junto a lo aprendido con anterioridad y que se relaciona de acuerdo a la experiencia individual. Aprendizaje de principios, en donde se une lo formal y el contenido para generar una universalización del aprendizaje. Pero el aprendizaje es mucho más que procesos memorísticos, representa "analizar, comprender, sintetizar, valorar y aplicar" (Mariz, 2011, p.6). Esta es quizá el mayor acercamiento del concepto

en sí mismo, pues resulta de la suma de procesos que formalizados y metodizados genera hábitos en los estudiantes.

En el acercamiento a un aprendizaje más efectivo se puede observar diferentes enfoques que han aportado durante buena parte la formalización del aprendizaje. El primero de ellos hacia comienzos del siglo XX fue el conductista, su exponente característico Pavlov (1890) crea el condicionamiento clásico en un estudio con animales y llevado después a la práctica con personas. Según Petrosino (2006) la teoría conductista es basada en el comportamiento humano, por tanto es manipulable por medio de estímulos específicos. Observándose en el proceso educativo, el conductismo otorga al docente la disposición de planear y ejecutar los planes de estudio lejos de centrarse en el estudiante y aunque hoy en día tanto las instituciones como los docentes se permitan decir que no se conservan patrones conductistas, en la realidad y en la práctica misma se evidencian situaciones y prácticas que permiten aseverar que aún el conductismo es parte importante de la educación, por que sigue siendo tradicional muchas de las prácticas académicas y evaluativas.

Este enfoque criticado por muchos pero que observado con objetivísimo sigue siendo utilizado por los docentes en las aulas, especialmente en la búsqueda de consolidar hábitos en los estudiantes. Siguiendo en esta línea aparece Thorndike (1904), aportando el condicionamiento instrumental y que proveía con “Resolución de problemas o conductas que implicaban medios para lograr un objetivo” (Mariz, 2011, p.9).

Posteriormente, aparece Skinner (1948) y el condicionamiento operante, este tipo de condicionamiento utiliza excepcionalmente la memoria como objetivo de aprendizaje.

En el condicionamiento “El papel destacado lo desempeñan los procedimientos instruccionales que afectan directamente a la ejecución de estudiante a quien se le reserva el papel de receptor o recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional” (Mariz, 2011, p. 12).

Años después (1950), se desarrolla el enfoque del procesamiento de la información, esta propuesta responde a la primera corriente cognitiva, se ve permeada por la informática y las diferentes teorías de la comunicación. Se centra en ver los procesos mentales relacionados al ordenador, y se representa como la adquisición de información que es almacenada en la memoria de la persona, aquí se ve reflejado el rol del docente como un transmisor de información, de conocimientos y el estudiante como un agente pasivo que guarda y memoriza la información.

Posteriormente y hacia 1980, aparece el enfoque cognitivo, denominado también como construcción de significados. “No se evalúa una respuesta adquirida o la cantidad de información almacenada sino los logros referidos a la estructura y la calidad del conocimiento y los procesos que el estudiante utiliza para organizar en una totalidad con significado lo que ha aprendido” (Mariz, 2011, p.17). De él se desprenden el aprendizaje significativo, el constructivismo, los enfoques de la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje por descubrimiento. Aquí el estudiante se observa como un sujeto activo del proceso, buscando desarrollar autonomía, construcción de conocimientos. Sus principales exponentes son Ausubel, Piaget y Bruner. De acuerdo a sus teorías se desprenden otros

estudios como el aprendizaje autorregulado de Zimmerman, Bonner y Kovach (1996), les preceden Brown, Collins y Duguid (1989) y el aprendizaje cooperativo de Slavin (1990).

El siguiente enfoque que se abordará es el Constructivismo, visto no como una teoría sino un conjunto de teorías y que será el punto de partida para el aprendizaje significativo. Personajes como Piaget, que aporta sobre inteligencia la organización y adaptación. En las etapas de desarrollo los estadios de equilibrio y desequilibrio. Vygotsky, quien aporta la teoría socio-histórica cultural sobre pensamiento y aprendizaje y por último Ausubel quien realiza aportes sobre el proceso enseñanza y aprendizaje, la relación entre conocimientos previos y nuevos, entre muchos otros aportes que hacen de este enfoque un cambio en el paradigma educativo (Briones, 2006).

El paradigma ecológico. Lortie (1973) define este paradigma “como aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación” (Mamaní, 2005, p. 53). En un entorno escolar se centra su estudio en situaciones en el aula y las respuestas de los estudiantes a lo planeado por el docente, con el objetivo de interpretar el comportamiento y el entorno.

Como resultado de esta unión entre el paradigma cognitivo y el ecológico se puede observar que el primero aporta hacia el aprendizaje individual y que el segundo potencializa el trabajo en equipo dentro de un contexto particular.

### **2.3.1. El aprendizaje significativo: procesual y sistémico.**

La educación actual se concibe a través de procesos, es decir cada estudiante se encuentra potencialmente capacitado para aprender, pero es el docente el que mediará entre estudiante y conocimiento para hacer que este de significado a lo que aprende. Para Mazario

(s.f.) tanto docentes como estudiantes requieren modificar la visión de mundo. El estudiante, necesita participar con mayor plenitud del proceso de aprendizaje, mientras que el docente, convertirse en un dinamizador del proceso educativo. La fundamentación de esta afirmación, si bien es constructivista es tomada de lleno por las teorías del aprendizaje significativo, donde se concibe al estudiante el centro y motor de la construcción de significados. Para que se dé un real aprendizaje, se requiere que el estudiante dé significado a lo que aprende, de lo contrario se incurriría en un aprendizaje memorístico, en donde el conocimiento caería en el vacío.

La siguiente definición es aportada por un grupo de investigadores que caracterizan el constructivismo. De Gasperín R, De Gasperín A. Ruiz, Beristain, Morales y Ramírez (2008) El conocimiento es construido por el estudiante, requiere plantear sus propios objetivos y acercarse a un conocimiento pleno en la medida que los alcanza e interactúa con sus pares. El conocimiento no puede convertirse en un simple hecho de transferir información de una persona a otra como lo plantea la escuela tradicional, en donde se centra el proceso en el docente y se aleja al estudiante.

Un factor imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje es la motivación del estudiante para acceder al conocimiento, factor que según De la Cueva. De Gasperín R, De Gasperín A. Ruiz, Beristain, Morales y Ramírez (2008) en su investigación El modelo educativo constructivista abc2: aprendizaje basado en la construcción del conocimiento. Se imputa a la monotonía y a la falta de retos como consecuencia de la educación tradicional en el que “el profesor es el centro del proceso, pues se pasa la mayor parte de tiempo hablando, y el alumno simplemente es un receptor que poco alcanza a comprender de lo que se le es expuesto” (De la Cueva. De Gasperín R, De



Gasparín A. Ruiz, Beristain, Morales y Ramírez, 2008, p. 1). Como consecuencia de ello, se observa a estudiantes poco preparados y faltos de habilidades para enfrentarse a un mundo profesional competitivo.

En su estudio, una propuesta interesante sobre estrategias del aprendizaje basadas en el constructivismo como lo son el Aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje basado en casos. Todas las anteriores con el énfasis del trabajo colaborativo. Crean una estrategia denominada el Modelo ABC2, se orienta en la combinación de los tres enfoques constructivistas anteriormente señalados (PBL, POL y CBL).

Uno de los hallazgos importantes de esta investigación, es que se trabaja bajo casos reales. El tutor define los objetivos de aprendizaje que busca que alcancen sus estudiantes. Utilizan un cuaderno como estado de comunicación entre tutor y estudiante y en donde se observa el proceso en el alcance de lo planteado. “El trabajo colaborativo es otra característica indispensable en el desarrollo de actividades debido a que los problemas reales son multidisciplinarios por naturaleza, y la única forma de que un equipo multidisciplinario pueda obtener buenos resultados es mediante la colaboración” (De la Cueva. De Gasparín R, Ruiz, Beristain, Morales, Ramírez, De Gasparín A. 2008, p. 6).

Dentro del proceso de formación, se identifican claramente los roles del docente, como el experto en el tema y constructor de los proyectos, elaboración y planteamiento de problemas. El tutor, quien su constancia apoya el proceso, es el guía para alcanzar los objetivos. El asistente, visto como el apoyo para el docente, busca la información que se requiere para dar cumplimiento a las actividades. El asesor de procesos, analiza la

información, presenta características particulares y sobresalientes en redacción, evalúa el cumplimiento de las rúbricas sobre el tema, El asesor de contenidos es cualquiera que pueda colaborar brindando información para resolver el problema o brindar herramientas clave que garanticen el cumplimiento del proyecto. El asesor de temas, mantiene el cuidado en la exposición y sustentación de los hallazgos. La plataforma de aprendizaje, como espacio virtual. Coordina acciones didácticas y permite la interacción de los participantes.

Con lo anterior se puede evidenciar las transformaciones que se generan de una educación tradicional en donde el docente es transmisor de conocimientos y un estudiante receptor de los mismos, a una educación centrada en los estudiantes, el docente guía, construye a su lado, y se encuentra como principal estrategia de aprendizaje el trabajo en equipo.

### **2.3.2. El aprendizaje significativo, búsqueda de sentido para el adolescente y cambio en el paradigma del docente.**

En este espacio, se observará y se reflexionará la propuesta que hace César Coll (1988) en su libro, Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En este documento, el autor hace un replanteamiento de lo que representa en la práctica el Aprendizaje Significativo, revisa desde sus inicios y sus fundamentos, propone una posición bastante clara, deja ver tantas inconsistencias que con el tiempo le han impregnado permitiendo una visión parcializada de lo que realmente es su esencia. De acuerdo a las teorías de Ausubel, Novak y Hanesian, “se construye significado cada vez que se es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos”

(Coll, 1988, p.135). Seguido de estos autores, se encuentra Piaget para quien “Se construye significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad” (Coll, 1998, p. 135). En esa misma línea Piaget presenta etapas en las que se encuentran introducidos algunos procesos como: asimilación, que es semejante a la inclusión de los esquemas previos y la acomodación, diversificación, enriquecimiento e interconexión. Al llegar nueva información, se genera una nueva relación entre las ideas previas y los nuevos elementos creando nuevas potencialidades y con ello a la atribución de significados.

En el proceso de aprendizaje existe un factor esencial denominado motivación, y que se describe como la fuerza que actúa en el estudiante para adquirir nuevos conocimientos. Pero, para efectuarse se debe considerar otros factores que se encuentran relacionados en el proceso. Tales factores son la actitud del estudiante y la intencionalidad. Para Ausubel, la actitud del estudiante requiere de la intencionalidad con la que este pueda relacionar lo nuevo del aprendizaje con lo que ya tenía concebido. (Ideas previas). Observándose relaciones entre lo nuevo y lo que previamente se conocía. Para este momento, surge una nueva comprensión de los significados, que resulta de los procesos memorísticos que se habían formado con anterioridad sobre un tema o un concepto.

“La construcción de significados que lleva a cabo el alumno a partir de la enseñanza, es el elemento mediador susceptible de explicar los resultados de aprendizaje finalmente obtenidos” (Coll, 1988, p.137). Para Wittrock (1986) citado por César Coll (1988) “Junto al conocimiento previo existen otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje: la percepción que tiene el

alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza, motivaciones y creencias, actitudes y atribuciones” (Coll, 1988, p.137).

De acuerdo al trabajo de Coll (1988) se establece que hablar de aprendizaje significativo, no resulta tan fácil en la práctica mima educativa, pues equivale a tener en cuenta dos condiciones importantes como la intrínseca, referida al contenido del aprendizaje y la otra al estudiante que va a aprenderlo. Unido a estas condiciones, se encuentra la relevancia o significatividad que el estudiante encuentre en el contexto. Ausebel, la denominaba significatividad lógica y representa la importancia de como se le presenta al estudiante el contenido a tratar, seguido a ello, se encuentra la significatividad psicológica, encontrándose en ella la capacidad del estudiante para asociarlo y relacionarlo con lo que traía anteriormente. Un tercer elemento resulta de la actitud favorable del estudiante para adquirir nuevos conocimientos.

La actitud se encuentra ligada a la intención, y es este el factor decisivo que hace la diferencia con otras propuestas. Coll (1988) describe que cuando la intencionalidad del estudiante es mínima en el proceso de aprendizaje, este se reduce solo a memorizar, pero cuando es alta, tendrá toda la capacidad para relacionar lo que traía con anterioridad y lo nuevo como adquisición de conocimiento. Es necesario que se encuentre y se dé una buena parte de lo que llama Coll (1988) como comprensión memorística, pues para algunas interpretaciones del aprendizaje significativo, se deja de lado el factor memoria, consecuencia de esto, la poca capacidad que los estudiantes hoy en día presentan para recordar conceptos y aplicarlos en labor académica.

Analizando la información anterior, se puede encontrar que académicamente la docencia ha dejado de lado procesos importantes para desarrollar con sus estudiantes. Se requiere de trabajar por la consecución de unos conceptos previos amplios desde el mismo inicio de su labor académica, de tal forma que puedan irse ampliando en la medida que aumenta el nivel de escolaridad.

La academia se ha olvidado de la universalidad del conocimiento, desarrollar potencialmente el intelecto humano se convierte en el reto. Las experiencias, las ideas previas, serán el derrotero en los primeros niveles para que a medida que el estudiante madure en sus procesos y pueda ir relacionando y resignificando su aprendizaje. Sumado a ello, el papel importante que desempeña el docente en cuanto a su imagen, la credibilidad, el manejo del tema y de las estrategias que inviten a aprender, a motivarse por consultar, a preguntar, a sombrarse.

Se hace pues, un cuestionamiento, sobre el papel del docente en el aprendizaje significativo. El docente al igual que el estudiante son protagonistas del proceso. Pero el docente requiere re significarse en su rol. Por ello es importante hablar del aprendizaje experiencial. De acuerdo a Ariza (2010) este tipo de aprendizaje ofrece la coyuntura de conectar la teoría y la práctica. Al enfrentar un problema el estudiante requiere retomar los conocimientos alcanzados y poder aplicarlos a la realidad, de tal manera que se consolide un conocimiento significativo contextualizado, transferible y funcional.

El profesor es la guía pero para serlo es necesario pensarse la educación de forma diferente, requiere analizar y comprender el espacio y la persona que es su estudiante, requiere por tanto lograr un conocimiento de él, de tal manera que planifique el trabajo que requiere desarrollar para potencializarlo, acompañarlo, no dejarlo solo descubriendo,

enseñándole cómo hacerlo. Dejar de lado la individualización de la educación y proyectarla en la interacción de sus participantes.

Revisando otras propuestas ligadas al aprendizaje significativo, se encuentra Domingo Mamaní Colqui (2005) quien escribe en la publicación científica de CEPIES, *Construcción de Nuevos Paradigmas Educativos*. Su propuesta se centra en la posibilidad de la unión de dos paradigmas educativos, denominados Modelo curricular subyacente y el paradigma ecológico encontrándose que “(...) el profesor es concebido como un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo, sus pensamientos no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico y a un contexto ecológico (...)” (Mamaní, 2005, p. 52).

En el aprendizaje significativo se habla de estrategias de aprendizaje, logrando con ello que se alcancen algunos procesos y habilidades mentales como el análisis, la comprensión, la relación, jerarquización y conceptualización. “La conceptualización debe ser significativa desde la experiencia del alumno y los conceptos que posee, por ello es importante construir los contenidos y procedimientos a aprender de una manera significativa. (...)” (Mamaní, 2005, p. 52).

Otra propuesta que surge unida al aprendizaje significativo es el aprendizaje experiencial, en este apartado se centró el análisis sobre el trabajo de David Kolb (2007). “Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias” (Gómez, 2007, p.2). Kolb (2007) aporta bases importantes para incrementar el aprendizaje, lo hace por medio de un esquema denominado el ciclo de Kolb. Este ciclo se fundamenta en cuatro partes, la primera al realizar una labor, se establece una experiencia

concreta, la segunda, es la observación reflexiva, la tercera, de contextualización abstracta y la cuarta etapa de experimentación activa. Importante también con base a este ciclo es la percepción y el procesamiento, es decir se percibe a través de los sentidos, se procesa observando, se percibe pensando y se procesa haciendo.

Seguido del experiencial se encuentra el aprendizaje conceptual. Visto como aquel tipo de aprendizaje que provee de herramientas para categorizar y elaborar conceptos. Algunas de las herramientas para desarrollar aprendizaje conceptual son los mapas conceptuales, las redes, mente factos, entre otras. Existe una diferencia importante para establecer entre el sistema semántico y el sistema gráfico utilizado especialmente al utilizar y elaborar mapas conceptuales y redes conceptuales.

Una diferencia importante aportada por Novak (1988) y Ontoria (1991) radica en que los mapas conceptuales poseen jerarquía gráfica, es decir los conceptos generales se exponen en la parte superior, seguido de ellos, se encuentran los conceptos intermedios para continuar con los más específicos, la lectura de un mapa conceptual se hace de arriba hacia abajo. “(...) Las redes conceptuales, en cambio, no requieren jerarquía gráfica vertical; por lo tanto, las conexiones entre nodos, en vez de líneas, son flechas que orientan el sentido de la lectura” (Galagovsky y Ciliberti, 1994, p. 19).

Habiendo ya elaborado un recorrido por los conceptos y los aportes que otorgan complementos a estos saberes, se continuará la búsqueda de información que amplíe y otorgue elementos relevantes para la investigación en cuanto al ambiente que más beneficie el aprendizaje.

### **2.3.3. Ambientes que promueven el aprendizaje.**

El siguiente análisis es tomado del artículo elaborado por María Lina Iglesias Forneiro (2008). Maestra de Educación Infantil y doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, denominado: Observación y evaluación del ambiente De aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. El documento transmite la necesidad de pensarse en la organización, los elementos que se requieren para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes. Permite igualmente pensar y reflexionar en torno al trabajo que elaboran las docentes de los primeros años y la justa medida en que estos van desapareciendo conforme los estudiantes aumentan su nivel de escolaridad, razón que lleva a cuestionar el por qué sucede este fenómeno en las instituciones académicas.

El ambiente de aprendizaje supone un espacio, denominado espacio escolar, en el existe el elemento curricular “supone la toma de decisiones en torno a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad (...)” (Iglesias, 2008, p. 54).

Los espacios de formación, resultan también ser agentes motivadores y estimulantes para el aprendizaje. Un lugar con las debidas láminas y material didáctico logra encauzar la atención del estudiante, sumadas a ellas la actitud abierta, emprendedora y cautivante del docente sumaran puntos para motivar al estudiante y la guía continua y acompañamiento del docente serán las herramientas vitales para mantener el interés en los educandos. Todo lo anterior dependerá de la coherencia que se tenga con el modelo educativo en el que se encuentre inmerso “(...) los presupuestos teóricos que



definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza (...)" (Iglesias, 2008, p. 54).

Ángela Marulanda (1999) ha ido desarrollando reflexiones al interior del adolescente generando ayudas para conocer e identificar diversas etapas por las que pasan los jóvenes y la necesidad de mantener una sana comunicación entre la familia y la institución. Uno de los factores importantes que muestra en su trabajo es el ambiente apropiado para el aprendizaje, haciendo énfasis en los ambientes organizados y ordenados en pro de su desarrollo. Es de vital importancia para el adolescente "requisito indispensable para aprender es que los niños estén convencidos que son capaces de hacerlo" (Marulanda, 1999, p. 286). Es importante resaltar las habilidades y los desempeños del estudiante en la medida que va logrando superar los obstáculos, encaminar sus fortalezas hacia el éxito y que se sienta cada vez con mayor grado de seguridad, de manera que crea en sus capacidades. Si la escuela y la familia continuamente ratifican el error, se obtendrá un ser frustrado, sin motivaciones y pocas expectativas para su futuro.

#### **2.4. Rendimiento Académico**

El rendimiento académico se concibe como el margen de desempeño que un estudiante alcanza en un área del conocimiento de acuerdo al nivel académico que la institución determina mediante su proceso evaluativo (Navarro, 2003) También se encuentra ligado a las capacidades que alcanza el estudiante en la medida que aprehende en el proceso formativo, se encuentra ligado a la aptitud, vista de acuerdo a la dedicación que el estudiante ubica en sus desempeños sumado al esfuerzo para superarse cada día.

El rendimiento académico es afectado por elementos psicológicos propios del individuo. Por tanto el tratar de ubicarse en un nivel que de respuesta a los requerimientos por la institución y los docentes llega a ser un componente que genera gran ansiedad para los estudiantes, en especial para aquellos que los niveles de frustración en los procesos de evaluación se sienten con pocas oportunidades de éxito (Reyes, 2002).

Las emociones que despierta la evaluación en un estudiante pueden variar, pero el más destacado en ellos es la ansiedad lo que se traduce en estrés, antes de iniciar el proceso, durante y después. Antes, porque resulta agobiante para el estudiante el no conocer que es lo que se va evaluar y si además presenta dificultades en el área disciplinar, su ansiedad aumenta. Durante, ante la incapacidad de solucionar con efectividad los planteamientos que observa en el examen y después al esperar los resultados, al escuchar a compañeros más efectivos ante el proceso, además de mantener la duda constante de si lo que respondió podrá ser validado por el docente.

Una de las preocupaciones que surgen con el rendimiento académico es la medida que otorgan los docentes para ser alcanzados por los estudiantes, sumado a ello, se puede observar que ante el fracaso escolar la respuesta por los jóvenes se traduce en bajo rendimiento lo que ocasiona calificaciones muy bajas, por ende toman decisiones como el abandono temprano de las aulas y el retiro del estudiante de la institución, no permitiendo oportunidad para establecer mayores estrategias que ayuden a incrementar su nivel académico lo que se derivaría en un aumento de la confianza y bienestar emocional.

Ahora bien, se ha revisado el aprendizaje, los enfoques, estrategias y los ambientes, se pasará entonces a un proceso unido al aprendizaje pero que resulta bastante crítico y complejo: La evaluación del aprendizaje.

## **2.5. Evaluación del aprendizaje**

El primer documento a revisar es: Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente. Elaborada por Francis Edie Flores Castillo (2008) para optar al título de Doctor en educación. Plantea en su estudio la necesidad de cambios y transformaciones en la educación, hace una mirada rigurosa a los procesos desarrollados en Chile, y las diferentes reformas a la educación elaboradas por los gobiernos. Observa las metas y objetivos de la educación para el siglo XXI, pero determina la importancia de evaluar el nivel y acción docente. El proceso de enseñanza aprendizaje según Flores (2008) son dos atributos fundamentales para la sociedad actual en donde su posible desarrollo dependerá necesariamente de las competencias y habilidades de sus habitantes “(...) de su sentido de responsabilidad y disposición de servicio, y de la capacidad individual de conocer y aplicar los conocimientos. Se hace necesario renovar las energías del sistema escolar y recuperar su rol en el aprender y enseñar” (Flores, 2008, p. 47).

Dentro de sus hallazgos se observa la necesidad de generar mejores ambientes en las aulas, fomentar en los docentes formación constante. Cerrar la brecha existente entre hombres y mujeres, observándose en el estudio un mayor acercamiento a los procesos educativos y formadores en las mujeres que en los hombres. Además del llamado que se hace a los docentes para invitar a las familias a acercarse a los procesos de enseñanza y

aprendizaje, y que estos a su vez conozcan los resultados, las metas y los procesos en los que se encuentran sus hijos.

El siguiente estudio elaborado por José Ramón Rivero (2007), plantea la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje en un nivel de educación superior. Su estudio se denomina: Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. Resulta importante aclarar que este tipo de informes son oportunos para generar procesos de vinculación con los diferentes niveles de educación, para evitar que se observen mayores abismos entre el proceso de la secundaria y el universitario especialmente en el cambio de pasar de uno y otro espacio académico. Con bastante frecuencia se puede apreciar los abismos del paso de la secundaria al plano universitario, por tanto se hace necesario revisar las estructuras curriculares de tal forma que se acerque mucho más la metodología y el desarrollo de habilidades y competencias de la secundaria a lo exigido en la educación superior, con el objetivo de enriquecer la práctica educativa del docente, sino que también beneficie a los estudiantes y su paso inicial en la universidad no sea drástico. Para Rivero (2007) el diseño de la evaluación requiere pensarse anticipadamente los procesos de enseñanza aprendizaje. La evaluación debe convertirse en una herramienta que favorezca el diálogo entre profesor y estudiante. “(...) El dialogo didáctico en un plano de acercamiento, de apertura y de mutua receptividad es el mejor clima para el desarrollo de la evaluación” (Rivero, 2007, p. 2). Se requiere ver en la retroalimentación del proceso de evaluación la posibilidad de motivar cada vez y con mayor fuerza las habilidades cognitivas y emocionales del estudiante.

Rivero (2007) tras su estudio hace algunas recomendaciones, algunas se mencionan a continuación. Implementación de cursos o talleres para docentes previos a su ingreso a las instituciones educativas con el fin de conocer la filosofía institucional y la metodología de evaluación. Se hace preciso que los coordinadores de docentes, requieran supervisar previamente los planes de evaluación con el fin de hacer una correcta implementación.

Paso seguido se analiza el documento del Ministerio de Educación de Perú, denominado: Evaluación de los aprendizajes del participante joven o adulto de educación primaria. Se observa a la evaluación del aprendizaje como un componente del proceso educativo en la que “(...) se observa, recoge y analiza información significativa, respecto de las posibilidades, necesidades y logros de los alumnos, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de sus aprendizajes” (Min. Educación Perú, 2008, p. 2).

En la búsqueda de una evaluación más equitativa y centrada se pone de relieve conocer bajo qué criterios el estudiante sería evaluado y por otra parte los docentes que parámetros tendrían para realizar esta actividad. Un criterio de evaluación se convierte en una medida que se toma de base como referencia para comparar y explicar el ejercicio académico del estudiante. “El criterio hace referencia al logro de aprendizajes que pueden ser capacidades, conocimientos, competencias, vivencias valorativas y/o actitudes, previstos en cada una de las áreas del currículo” (Min. Educación Perú, 2008, p. 7).

Unido al criterio, se encuentran los indicadores en la evaluación, los docentes usualmente presentan en sus planes de estudio los lineamientos que serán utilizados para evaluar al estudiante, se espera que todo sea un engranaje, a partir de las metas, los

objetivos, los criterios y los indicadores, de tal forma que resulte un proceso y no actividades separadas. Los indicadores son enunciados que describen conductas, diferentes manifestaciones que pueden ser observadas y resaltan con claridad lo que un estudiante sabe y hace en correspondencia de un criterio de evaluación. “Los criterios e indicadores de evaluación se deben formular desde la programación, de tal manera que exista coherencia entre lo que se programa, lo que efectivamente se enseña y lo que finalmente se evalúa, en el grado y período correspondiente” (Min. Educación Perú, 2008, p. 8).

### **2.5.1. La evaluación formativa e integral: un reto para el docente del siglo XXI.**

En este recorrido, se encuentran múltiples procesos de evaluación, así como las prácticas de evaluación. El Dr. Ricardo Valenzuela (2005) nos permite observar en su documento: Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia: Prácticas comunes y usos de los recursos tecnológicos. La necesidad de conocer y ampliar estas prácticas. Y aunque el contexto es educación a distancia, bien se puede relacionar con el problema que nos convoca sobre las prácticas de evaluación, el docente en ocasiones no reflexiona con profundidad las herramientas que puede utilizar mediante otras formas y estrategias que enriquezcan el proceso formativo, rompiendo la monotonía, acercando al estudiante y siendo acompañado por el docente en diferentes espacios.

Existen diversas formas para realizar el proceso de evaluación del aprendizaje, de acuerdo a Valenzuela (2005) se pueden observar diferentes maneras de clasificarse, entre algunas se encuentra la evaluación formativa, evaluación presencial, evaluación del

trabajo individual, evaluación del trabajo colaborativo; evaluación de los procesos de aprendizaje, evaluación de productos terminados, evaluación hecha por el profesor, evaluación hecha por los alumnos, evaluación hecha por los compañeros de clase.

Ahora bien, Omar Cabrales (2008) Economista de la Universidad Militar Nueva Granada con Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Permite realizar varias reflexiones alrededor del su escrito, titulado: Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización.

El aprendizaje y la relación existente docente-estudiante, va más allá que la transmisión de conocimientos, Significa para el docente entablar diálogo, acercamiento sin llegar a invadir la privacidad de su alumno, con el fin de ampliar la visión que se tenga del estudiante, habilidades, dificultades, proyecciones o problemáticas, con el fin de potencializar, recomendar y acompañar su proceso formativo.

El siguiente llamado que hace el profesor Cabrales, tiene que ver con la calidad y diseño de las pruebas, docentes que por un número de años aplican las mismas evaluaciones a estudiantes que han pasado por generaciones en su aula, o el simple hecho de no reconocer otras posibilidades como prácticas de evaluación que hoy en día se encuentran a merced del docente para ser elaboradas. “Hay aspectos de la personalidad que aún pueden no haberse terminado de formar y que se convierten en objeto de evaluación sin tener en cuenta por ejemplo, el grado de madurez del estudiante” (Cabrales. 2008, p.147). Y el simple hecho de pruebas magistrales con horas de lectura y poca comprensión. “En otras palabras, cómo se puede permitir que se sigan aplicando las mismas pruebas o exámenes de siempre a unos estudiantes sujetos a múltiples, diversas e

innovadoras fuentes de información y que viven en una sociedad en permanente cambio” (Cabrales, 2008, p. 144).

La calidad de las propuestas evaluativas significa y son el resultado para medir no sólo al docente o al estudiante, sino para revisar los procesos que la institución plantea frente a los retos que la nación y las políticas de orden internacional proponen. “Los fines perseguidos por la institución están ligados a los fines perseguidos por una nación inserta en un acontecer mundial, en la actualidad altamente interdependiente por la globalización” (Cabrales, 2008, p. 145).

La evaluación no se puede seguir observando como algo aislado del acontecer institucional, todo lo contrario, la evaluación debe ser aprovechada en su máximo rendimiento, no para acrecentar el ego particular del docente, sino para buscar los mecanismos justos que convoquen a realizar reflexiones bidireccionales entre docentes y estudiantes, y entre docentes e institución

Se requiere entonces hacer una transformación de la evaluación, del diseño de las mismas pruebas, acartonadas y poco didácticas. Para Cabrales (2008) los exámenes en general no dan importancia a la integralidad del conocimiento con la realidad y debido a ello la evaluación dista de alcanzar por el estudiante un nivel de pensamiento mayor.

El concepto clave para Cabrales y en la que hace énfasis en su reflexión es la evaluación integral, como significado macro del proceso evaluativo. ¿Cómo puede ser posible que siendo el siglo XXI, en plena era de la información y desarrollo de tecnologías, aún las instituciones y sus docentes estén pensando en prácticas académicas y evaluativas del siglo XIX? Se hace necesario, replantear el sistema, se hace necesario romper los paradigmas hasta ahora elaborados por las instituciones, se hace necesario,



abrir el horizonte y la mente al docente y convocarlo a que se prepare para afrontar nuevos retos.

¿Cómo puede ser posible, encontrar en el docente del siglo XXI, prácticas de persuasión del estudiante como búsqueda de respeto y disciplina al interior de las aulas? Formas tan antipedagógicas que sólo acrecientan el tener que pasar la materia para evitar repetirla o en el peor de los casos no tener que ver nuevamente al docente, ¿y el conocimiento, dónde queda? No se puede seguir observando a la evaluación como un castigo, el sentimiento de insatisfacción por el mismo diseño de la prueba, genera con el tiempo y en muchos de los casos la necesidad de evadir y con ello el retiro del estudiante del plantel educativo. La visión de la evaluación como un sistema autoritario donde el profesor es el único responsable del proceso, el único ejecutor que con imponencia determina quien pasa o quien pierde.

Las evaluaciones en un ambiente tradicional se alejan más de ser una herramienta que respalda el proceso académico y formativo del estudiante y “(...) pasa a ser un instrumento punitivo, que contribuye a reforzar la relación de la evaluación con el miedo o con la manera en la que el docente ejerce su autoridad” (Cabrales, 2008, p.149).

Resulta bastante contradictorio, estas afirmaciones con los enfoques que las instituciones presentan como modelos y hacen parte de su filosofía, pero es una realidad que no se puede ocultar. La filosofía institucional en múltiples ocasiones es abismal frente a la función que desempeña el docente en el aula y especialmente en el modelo evaluativo. Si bien es cierto que el docente ha perdido con los años la representación que se tenía, ha sido también por la deformación que se tiene del rol como educador, pues en

ocasiones se pasa de ser autoritario para convertirse en la elasticidad y la permisividad, llevando a la falta de rigor y con ello la baja calidad en los procesos.

Es necesario mediar entre estas posturas, los tiempos dictatoriales llegaron a su fin, en la medida que se involucran los enfoques y la representatividad del papel del estudiante y del docente. Y en la medida que el mismo sistema solicita que la evaluación no sea única y determinante en todas una sola manifestación, más bien que la evaluación se pueda convertir también en un proceso sistemático. “Para poder lograr este conocimiento sobre su proceso de aprendizaje es necesario evaluar permanentemente, aplicando lo que se denomina una evaluación *procesual o continua* que es la que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Cabrales, 2008, p. 149).

Con este programa de evaluación continua, sistemática, dice Cabrales (2008) se pretende modificar que se siga observando la evaluación como el resultado de un cumulo de contenidos en donde la nota radique en contestar lo que el docente pretende que respalden sus estudiantes en un tiempo y lugar estimado, y que además de su resultado dependa la nota final del bimestre o del semestre.

Igualmente, una forma de ver la evaluación requiere verla no como una amenaza, no como una actividad agotadora y frustrante, sino más bien como una oportunidad para revisar que tan cerca o que tan lejos se encuentra el estudiante y el docente para alcanzar las metas propuestas en el curso, en el aula y en la institución. La evaluación que aporta Cabrales (2008) se concibe articulada con el proceso de enseñanza aprendizaje, esto quiere decir, que al ser sistemática se determinan el cuándo, el cómo y el porqué de la evaluación. Los exámenes serán entonces la forma de constatar el avance, el ritmo, la

aplicación, el acompañamiento del logro de los objetivos trazados por el docente y el estudiante.

Se requiere por tanto, de entablar un diálogo entre estudiante y docente, mediar para alcanzar los propósitos, facilitar hasta cierto modo que se dé un ambiente regulado y motivante para ambos. Para Cabrales (2008) se requiere no sólo hacer los cambios del diseño y el acercamiento del docente no con la omnipotencia en el conocimiento, sino más como alguien que tiene la habilidad para acercar este saber a sus estudiantes, pero también equivale a estar constantemente haciéndole saber a su estudiante los aspectos que ha logrado y o que le falta lograr, asumiéndolo como un reto y una invitación a construir en doble vía.

El tipo de evaluación entonces, requiere trasladarse del tipo respuesta que el docente desea encontrar para acercarse más a la aplicación que de ese problema pueda dar solución el estudiante. “Una evaluación flexible se adapta a este tipo de circunstancias, leyendo en los estudiantes a través de la interacción en el aula cuál es su grado de aprehensión de la realidad, su capacidad para establecer relaciones de causa y consecuencia (...)” (Cabrales, 2008, p.152).

Otro factor clave en el proceso de la evaluación responde a la necesidad de entender el mejor momento para evaluar los proceso de un estudiante, particularizando la evaluación y no generalizándola como hasta el momento se viene dando, es importante crear el mejor ambiente, pues usualmente cuando se habla de evaluación, se siente en el ambiente la tensión, el miedo y la ansiedad del estudiante y la imagen de sometimiento, frialdad y lejana del docente en la mayoría de los casos. “(...) sin tener en cuenta las circunstancias

que pueden envolverlo en el momento del examen y que podrían en dado caso influir para que sus resultados no sean los mejores” (Cabrales, 2008, p.153).

Miriam Fuentes y Jesús Herrera, desarrollan una propuesta denominada:

Evaluación docente: hacia una fundamentación de la evaluación. En la que se ratifica la necesidad de ver la evaluación como un proceso sistemático y procesual y no de manera única y totalitarista. “(...) con esto queremos decir que debe hacerse constantemente, permanentemente y con posibilidad de retroalimentación. Una evaluación realizada única y exclusivamente al final de un proceso o programa no es más que una respuesta burocrática a un sistema” (Fuentes y Herrera, 1999, p. 354).

Pasando a otras reflexiones que unidas a todo lo anterior, el proceso de evaluación se observa de acuerdo a unas políticas institucionales y regionales estandarizadas. Fabiana Cabra (2008) desarrolla una visión sobre La calidad de la evaluación de estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. En ella “(...) la diferencia entre estándares referidos a los aprendizajes de los estudiantes, o estándares curriculares que definen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, y los estándares de práctica referidos, en cambio, al ejercicio profesional y los procesos implicados” (Cabra, 2008, p. 97). Al desarrollar ciertas habilidades junto al mejoramiento y disposición para la evaluación ayudarán a que el docente pueda planificar sus clases, pueda evaluar sobre una base más firme y objetiva de la realidad.

“Los estándares de práctica representan modelos de práctica derivados de tres perspectivas: del conocimiento basado en la investigación, de la experiencia práctica y de las consideraciones éticas, la responsabilidad, los valores y principios profesionales compartidos” (Cabra, 2008, p. 97).

Para Fabiana Cabra (2008) los estándares tienen unas consideraciones pertinentes, a continuación se tratará de generalizar la función de cada uno. Los estándares de propiedad encierran siete patrones que buscan que el proceso de evaluación se dé en forma transparente, ética, con respeto y dignificando siempre al estudiante. Los estándares de utilidad contienen siete pautas y tiene el objetivo que en el proceso de evaluación contenga prácticas de información de los profesores, estudiantes y las familias. Permitir que la evaluación sea informativa, oportuna y genere el impacto traduciéndose en prácticas y políticas que mejoren el proceso educativo. Los estándares de viabilidad, tiene en cuenta el tiempo y los recursos que se tienen en cuenta en la evaluación, y la participación activa y comprometida de los afectados por la evaluación (estudiantes, docentes y padres de familia). Los estándares de precisión, contiene un conjunto de once pautas que permiten que la evaluación sea fiel a lo que se quiere transmitir con el uso de una información real y adecuada. De igual manera analizan los métodos y los recursos empleados.

Pasando a otra fuente, se analiza la propuesta que realiza el SEP (Secretaría de Educación Pública) en México sobre Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje “(...) una enseñanza cuyo objetivo sea desarrollar competencias, requerirá de un modelo de evaluación que genere oportunidades para mostrar lo aprendido, desempeñando una actividad con características particulares” (SEP, 2009, p. 6).

Este planteamiento sobre evaluación es la que ofrece la diferencia entre lo tradicional y los nuevos enfoques cognitivos. Pensarse la evaluación requiere de estructurar los planes de estudio de tal manera que se pueda observar una relación de los

que se enseña y de lo que se evalúa. A continuación se presenta la tabla sobre paradigmas que elabora el SEP sobre los paradigmas de enseñanza, aprendizaje y las relaciones docente-estudiante.

Tabla 1.

*Paradigmas y su concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y el maestro. Secretaría de la Educación Pública de México (SEP)*

Paradigmas	Enseñanza	Aprendizaje	Alumno	Maestro
Cognitivo	Se orienta al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Parte de sus conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo y su conocimiento estratégico.	Determinado por conocimientos y experiencias previas. Las representaciones y significados se construyen significativamente.	Es un sujeto activo procesador de información que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas.	Organizador de experiencias didácticas que promuevan el aprendizaje con sentido de los contenidos. Promotor de estrategias cognitivas y Meta cognitivas.
Psicogenético	Se centra en el alumno y enfatiza su actividad, iniciativa y curiosidad para lograr su auto estructuración y autodescubrimiento en los contenidos escolares.	Determinado por el nivel de desarrollo cognitivo, a su vez, el aprendizaje contribuye para lograr avances en el desarrollo cognitivo.	Es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.	Es un facilitador o promotor del desarrollo y autónoma de los alumnos, as como de una atmosfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza en el aula.
Sociocultural	Los procesos educativos son foros culturales en los que maestros y alumnos negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares, as como habilidades, actitudes, valores, normas., etc.	Proceso interactivo mediante el cual el alumno se aproxima a la vida intelectual de quienes lo rodean.	Es un ser social, producto y protagonista de múltiples interacciones sociales que le permiten reconstruir y construir los saberes.	Es un agente cultural que enseña en un contexto sociocultural determinado, y es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

La evaluación presenta diversas funciones y es realizable en distintos momentos.

Para el SEP (2009), existen tres funciones básicas en la evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa. La evaluación diagnóstica evalúa los conocimientos previos de los alumnos.

La evaluación sumativa evalúa los productos y tiene como propósito verificar el logro de los objetivos planeados, finalmente, en la evaluación formativa se evalúan procesos más que productos.

Después de analizar los estándares y los paradigmas sobre el rol del docente y el estudiante en la evaluación se requiere revisar un término que hace también diferencia y que se utiliza constantemente como formas de reflexión en el autoaprendizaje, Este es la Autoevaluación. Se utilizará como fuente de este constructo al trabajo desarrollado por McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000). En su informe sobre Nuevas perspectivas sobre la evaluación Sección para la Educación Técnica y Profesional. Presentado en la UNESCO. Los estudiantes por medio de la autoevaluación aprenden a reflexionar sobre su desempeño, pero esta tarea se hace importante reforzar mediante el uso continuo de esta herramienta logrando que el estudiante identifique tras su reflexión desempeños aceptables y pueda distinguirlos de los no aceptables.

La autoevaluación requiere de formar al estudiante para ser crítico de su proceso y del proceso de la materia, la institución, de sus docentes y compañeros. Permite conocer cuáles serán sus objetivos a alcanzar, sus desempeños y las diferentes estrategias y métodos en los que se ha ido preparando para enfrentar su aprendizaje.

Federico Zaragoza (2001) en su publicación en la Revista de educación comparada titulada: Educación y humanidades: Educación para la integridad humana, Hace un llamado a las autoridades, instituciones y padres de familia para devolver a los hijos un sentido humanista. Este sentido envuelve una serie reflexión sobre la necesidad de acompañar a los niños, instruirlos para trabajar en equipo, no sólo como receptores de información con grandes vacíos emocionales y cognitivos, porque todo se convierte en

cosas y causas sin sentido. Datos, números, lugares, personas que no se relacionan entre sí, Esto no puede seguir siendo educación, se requiere por tanto restablecer la familia, la institución y trabajar en unidad para evitar la individualidad, las luchas de poder que acrecientan las muertes no merecidas de personas inocentes.

Ligado a la reflexión que hace el Dr. Zaragoza (2001), el proceso de evaluación ha dotado a nuestras generaciones de un sentimiento incontrolable de insatisfacción, denominado ansiedad. Este concepto será trabajado por Amable Ayora, en su documento *Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Loja, Ecuador*. “La ansiedad, antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia ampliamente difundida, lo que en algunos casos se ha traducido en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras” (Ayora, 1993, p. 426). La ansiedad, se ha convertido en un factor importante para ser analizado y tenido en cuenta en los procesos de aprendizaje, especialmente en lo que tiene que ver con evaluación, porque llega a invadir de tal forma que no permite dejar ver realmente las fortalezas de un estudiante, margina a quien no consigue el resultado esperado, no permitiendo que se exploren nuevas formas, lugares o métodos. La ansiedad en sí misma genera otros sentimientos como inconformismo, baja autoestima, desmotivación y por último necesidad de abandonar por temor al fracaso.

En el estudio de Ayora (1993) deja vislumbrar un factor importante y es que entre hombres y mujeres, las mujeres son las que mayor ansiedad sienten al momento de realizar la evaluación y después en espera de los resultados.



A continuación se analizará el trabajo elaborado por Sandra Patricia Ordoñez (2009) y que lleva como título: Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot.

En este estudio se puede ilustrar sobre los diferentes métodos de enseñanza que tiene como objetivo formar a estudiantes para lograr pasar exámenes nacionales y con ello ingresar a la universidad, pero con estas prácticas se olvida o más bien se deja de lado el factor de exclusión de un gran número de personas que no lo logran, fenómeno que ha ido aumentando día a día, ocasionando los abismos socioculturales que se encuentran en el mundo.

Existen dentro del aula acciones como las que Ordoñez (2009) describe a continuación “(...) el profesor hace una pregunta, un estudiante responde, el profesor hace otra pregunta, un estudiante responde... y el profesor cree que están teniendo una discusión, pero no es así, está más cerca del modelo pedagógico tradicional” (Ordoñez, 2009, p.136). Resulta ser este efecto más normal pero igualmente peligroso para las instituciones, pues se piensa que se está desarrollando una labor pedagógica consciente pero que equivale a formar pseudoconocimiento, es decir una información que no tiene mayor elemento formativo en el estudiante y el docente cree estar desarrollando proceso en sus estudiantes. Esto ocurre frecuentemente con la elaboración de mapas conceptuales. Redes mentales y otras estrategias que no guardan las proporciones establecidas por la teoría, se piensa hacer pero no es relevante ni aporta aprendizaje.

### **2.5.2. Evaluar para aprender.**

Ahora bien, después de realizar este recorrido por las fuentes, se determina que el aprendizaje y la evaluación distan una de otra, que se hace necesario iniciar un proceso de reflexión, organización y estudio en las instituciones educativas. Se ha pasado rápidamente y con poco detenimiento a revisar los procesos de una educación tradicional, plenamente memorística a una educación libre, flexible y en donde en ocasiones se desdibuja el real principio de lo que significa para el estudiante aprender a construir su conocimiento.

El segundo hallazgo es la necesidad de formar docentes en las instituciones de acuerdo al planteamiento de su enfoque, no se trata no más de recibir y creer formar en dos semanas a un docente para enfrentarse a trabajar con sus estudiantes, se trata pues de acompañarlo al igual que se hace con el estudiante, buscar junto a él las mejores prácticas y formas de evaluar, observar y detenerse frente a los recursos con que cuenta la institución para potencializarlos y generar espacios y ambientes productivos y motivantes.

En tercer lugar, se debe tener en cuenta los cambios en la evaluación, pues se dista del discurso a la práctica de una manera gigantesca, el discurso y los conceptos denominan unas metas para el siglo XXI, cuando realmente realizamos prácticas académicas y evaluativas del siglo XIX.

Es necesario, revisar los métodos, los recursos y los planteamientos de la evaluación y en la evaluación, pues no se trata de reunir un grupo de preguntas que quisiera el docente ser contestadas de acuerdo a su conocimiento, como tampoco se trata de impartir castigo o figura punitiva para conseguir mejores comportamientos, la

evaluación debe ser motivante para ambos, tanto para docentes como para estudiantes la oportunidad de crecer, de observar y de determinar metas para alcanzar. “(...) Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso” (Pombo, 2011).

Un cuarto hallazgo, es conocer los problemas que trae consigo algunas prácticas de evaluación como la ansiedad, fenómeno que ha ido creciendo y fortaleciéndose por falta de regulación, cuidado y conocimiento. Si bien cada estudiante es un mundo diferente y aprende de manera distinta, se hace importante reflexionar sobre la educación y la diversidad y de como lograr que los estudiantes a partir de sus particularidades alcancen igualmente espacios reales de formación. “(...)considerando todas las capacidades, formación previa, habilidades y competencias que no todos ellos tienen las mismas representaciones, el acceso a los medios de comunicación, los mismos recursos o las mismas estrategias para resolver un problema (...)” (Segura, 2007, p.10).

Últimamente los estudiantes hablan en lo cotidiano del estrés y los efectos se observan en su malestar corporal, cada día surgen mayores incapacidades médicas, al interior del colegio suelen darse recomendaciones sobre la organización del tiempo y ubicación de tareas para evitar sobrecargar a los estudiantes y evitar que se colapse su sistema nervioso. Van Manen (1992) citado por Cassasus (2006) puntualiza el acto de enseñar y de aprender como un acto de tacto. Ocurre cuando el docente presenta la capacidad de “interpretar los pensamientos internos, comprensiones, emociones y deseos de los niños a partir de pistas indirectas, tales como actitudes, gestos, expresiones y lenguaje corporal (...)” (Casassus. 2006, p.188).

## Capítulo 3: Metodología

### 3.1. Descripción general del método

El enfoque mixto resulta de un proceso que busca recoger, analizar y relacionar los datos cuantitativos y cualitativos que respondan al planteamiento del problema objeto de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El resultado de este enfoque es una perspectiva con mayor precisión al integrar datos cualitativos y cuantitativos.

Realizar una investigación desde una perspectiva mixta permitió al investigador que la ejecutó comprender e interpretar una realidad, que para efectos de la investigación tuvo como objetivo determinar ¿Cómo se afecta la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje? para generar con ello una reflexión que se oriente a un aprendizaje y proceso de evaluación más integral y participativo de las estudiantes y una práctica académica concienciada, humana y responsable para el docente.

El enfoque mixto, se adelantó mediante el diseño de ejecución secuencial. De manera que se partió de la recolección de datos cualitativos, realizándose análisis de los mismos para proceder a obtener mayores datos que ofrecieran mayor profundidad, relación y comprensión. Obtenida ya la información se observó la necesidad de analizarla y traducirla a datos cuantitativos que generaran una información objetiva, en donde se pudiera observar y cotejar a la luz de la teoría. Una vez obtenida la información numérica y contrastada se procedió a interpretarla de manera total, es decir tomar los datos cuantitativos junto a la información de los datos cualitativos y generar con ello un informe en donde se pudiera plantear posibles soluciones al planteamiento objeto de estudio.

En la primera etapa de la investigación se recolectaron y analizaron datos cualitativos, arrojados por instrumentos como la observación y el cuestionario. Estos datos brindaron al investigador herramientas efectivas para desarrollar el trabajo de investigación porque permitió una mayor interacción con los participantes, de tal forma que el investigador accedió fácilmente a la información, observó, analizó y sometió los resultados a lo que la teoría le determinó para reformularse y crear posibles soluciones a los problemas allí manifestados. Esta etapa del estudio permitió reflexionar y comprender la realidad del contexto investigado.

La segunda etapa correspondió a traducir la información en cifras numéricas, de manera que al emplear el cuestionario esta información pudiera delimitarse en niveles y traducirse en una lectura a la luz de la teoría y con ello analizar e interpretar los hallazgos para finalmente presentar una respuesta ante la problemática planteada.

El diseño correspondió al exploratorio secuencial DEPLOX, tomándose la modalidad Derivativa “(...) la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se construyen sobre la base de los resultados cualitativos. La interpretación final es producto de la integración y comparación de resultados cualitativos y cuantitativos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 564). A este diseño secuencial le siguieron tres etapas:

La primera etapa corresponde a recabar datos cualitativos y analizarlos. A partir de la metodología cualitativa se buscó en el diseño etnográfico la posibilidad de describir e interpretar a profundidad la dinámica del grupo de estudiantes de 9º grado inmersas en los procesos evaluativos del área de ciencias sociales. El significado que para ellas otorgan a las prácticas evaluativas, sus sentires y emociones que se desencadenan al verse

involucradas y en donde estos resultados establecen la aprobación o desaprobación de su proceso académico y formativo.

El diseño de tipo etnográfico, permitió explorar, analizar y observar en detalle el acontecer en el aula, de tal manera que se accedió a describir, interpretar y comprender el sentido de evaluación que es común para sus integrantes, igualmente, identificando las manifestaciones y efectos diversos que este tipo de prácticas académicas hace en el grupo y de manera particular en cada una de ellas la manera que afecta o no su autoestima.

Con la ayuda de la etnografía el investigador pudo equilibrar los aspectos teóricos y los prácticos que el docente toma en su quehacer diario, que a su vez se encuentran mediados por la filosofía institucional y que coteja a través de las reflexiones que elabora con la retroalimentación que el proceso educativo e investigativo va arrojando. De acuerdo a Goetz y Le Compte (1988) el diseño etnográfico necesita acoger estrategias de tipo fenomenológico que conlleven a reconstruir culturalmente al grupo de estudio, utilizan técnicas de observación participante y no participante con el fin de obtener datos reales y prácticos. Presenta un carácter holístico que significa descomponer de un todo cada una de las partes para ser concebidas de manera distinta y a partir de ellas generar relaciones que afectan y producen un resultado en el comportamiento y credibilidad con el objeto de estudio. Se diseñaron tres etapas, a saber:

Se determina el marco teórico preliminar y grupo de estudio. Se desarrolló una selección de fuentes que giraran en torno a la autoestima como centro del problema que se quiso estudiar. La realización del estudio permitió reflexionar y tener en consideración los estudios y profundizaciones de diferentes autores sobre el tema de las

emociones, la evaluación y el aprendizaje significativo. Acceso al campo o escenario, se buscó la aprobación de la institución para realizar el estudio. Seguido de ello el estudio de los posibles participantes y su elección. Procediendo a la búsqueda de fuentes y obtención de datos e información. Se decidió sobre los instrumentos para recoger la información: Observación, cuestionario y análisis documental (fotografías, documentos institucionales, videos).

1. Trabajo de campo. Se desarrolló al interior del espacio en el que se desenvuelve el grupo a estudiar. Para esta etapa se recogió la información con la que se trabajó y que conllevó a las reflexiones e interpretaciones obtenidas. Las técnicas empleadas fueron la recolección de datos e información como las herramientas que conllevaron a realizar la triangulación de perspectivas y que se define como la reinterpretación de la situación estudiada que es contemplada y reflexionada con base a las diferentes fuentes empleadas en la investigación. La triangulación supone cruzar la información obtenida, es decir, poder comparar la información obtenida de fuentes bibliográficas y determinar si esta coincide o no de acuerdo a las evidencias y el análisis sobre la autoestima de las estudiantes de grado 9º, de tal manera que se pudo constatar si la autoestima de las estudiantes era afectada directamente en el proceso de evaluación y por ende se observó manifestada en su rendimiento académico.

2. Análisis de la información. Al recoger la información proveniente de los instrumentos y tomando a Stake (2005) quien describe el proceso de análisis de datos como poner algo aparte, es decir, separar cada una de las partes de un todo para darle un nuevo sentido a aquello que es relevante. Al realizar el análisis se determinaron tres pasos

importantes: Reflexión analítica de los datos, selección y reducción de datos y la Organización y categorización de los datos.

Reflexión analítica de los datos. Al recogerse la información simultáneamente se realizó la reflexión con el fin de seleccionar y organizar, de tal forma que se priorizara lo relevante y significativo de cada momento. Se clasificó la información más importante y que ofreció datos relevantes para la investigación. Se dejó de lado una buena parte del material que pudo ser irrelevante.

La segunda etapa correspondiente al diseño DEPLOX es la Utilización de los resultados para construir un instrumento cuantitativo de manera que aportara hacia la organización y categorización de los datos. Se empleó la ayuda de plantillas con el programa Excel que aportaran a minimizar el tiempo de clasificación, conteo, porcentajes orientados al desarrollo de categorías estadísticas, primando la reflexión de lo que estos resultados pudieron arrojar en el interés del investigador. Las categorías, a su vez, necesitaron conectarse, entrelazarse unas de otras de tal manera que lograron dar un significado.

La tercera etapa, corresponde a la administración del instrumento a una muestra probalística de una población para validarlo. El grupo de estudio, corresponde al grado 9º y se seleccionó por ser un grupo que cierra los procesos de la educación media y se abre a los procesos de la educación media superior y con ello al interior de la institución a la profundización de las ciencias sociales.



### **3.2. Contexto**

El Colegio en el que se hace el estudio, fue fundado en 1940, inició sus labores educativas en el mismo año. Situado en el Barrio el Retiro en la ciudad de Bogotá. Es un colegio privado, de confesión católica. El Colegio se encuentra hoy en día a la vanguardia de la Educación Colombiana, concibe la educación como una oportunidad de formación integral, atendiendo las necesidades de niñas y jóvenes en cuatro niveles de formación de acuerdo a las etapas de desarrollo, por ello divide la propuesta curricular en niveles de formación:

Nivel 1: grados kínder 1, kínder 2, Preparatorio, Primero y Segundo. Se implementan estrategias a partir de situaciones Significativas de Aprendizaje vinculadas a los procesos Lecto - Escriturales y Lógico Matemáticos y diseñadas por los maestros del nivel. Nivel 2: grados 3°, 4° y 5°. Este nivel desarrolla conceptos en todas las áreas del conocimiento a través de estrategias definidas por el Aprendizaje Experiencial. Nivel 3: Grados 6°, 7° y 8°. Construcción de conceptos que llevan al conocimiento en todas las áreas a través de situaciones significativas de aprendizaje, que permiten estructurar el pensamiento. Nivel 4: 9°, 10° y 11°. Afianzamiento de los procesos de análisis, síntesis y abducción, propios del pensamiento creativo, en todas las áreas del conocimiento. En este nivel correspondió la investigación optando por el grado 9° como las participantes del estudio por ser un grado intermedio que cierra y abre los procesos del nivel III y IV.

El sistema de evaluación se concibe de manera procesual y sistémica, de tal manera que cada área del conocimiento presenta un plan de estudios, que a su vez se encuentra dividido en cuatro ejes y cada eje en cuatro estructuras. Cada estructura está definida por unas metas que en su totalidad son 16, en las que se describe el desempeño valorado de 1

a 4, en donde uno equivale en el proceso al no alcance satisfactorio de las metas, el dos se encuentra en disposición de alcanzar la meta, el tres es el nivel esperado por el colegio y el cuatro cuando la estudiante supera ampliamente la meta. Cada docente al finalizar el periodo académico deberá contener en su planilla de evaluación mínimo tres tomas de la misma meta, de tal manera que la estudiante pueda tener más opciones para alcanzar las metas diseñadas por el área del conocimiento.

La institución cuenta con aproximadamente trescientas niñas matriculadas, dentro de ellas se haya en el grupo de 9º grado 23 estudiantes, quienes fueron el grupo de muestra para la presente investigación. Cuenta con cuarenta docentes en las diferentes áreas, quince administrativos, quince personas a cargo de los servicios generales y diez profesionales del centro de apoyo como terapeutas, psicólogas y psicopedagogas.

La institución presenta una planta física (patrimonio cultural) dividida en cuatro áreas, conformadas y distribuidas para los diferentes niveles de educación que van desde kínder a grado once. Las áreas para los niveles 1 y 2 se encuentran en una sola planta, en ella funciona la oficina de coordinación académica y sala de docentes para estos dos niveles, gimnasio para el desarrollo motriz, sala de audiovisuales y sala de idiomas.

Los niveles 3 y 4 se encuentran en un área física de construcción de dos plantas, la oficina de coordinación académica y sala de docentes para los dos niveles, sala de audiovisuales, laboratorios de física, química y biología. En uso compartido para los cuatro niveles sala de música, dos salas de sistemas con tecnología de punta, área de desarrollo y habilidad motriz (danza y expresión artística), aula de artes plásticas, auditorio general, biblioteca con tres salas de lectura e implementos audiovisuales, capilla, dos comedores y cocina, dos amplias zonas verdes y 3 áreas deportivas. Una sala

de grupo de apoyo académico (GAP) para niñas en inclusión y otra sala con profesionales en terapia ocupacional, psicología clínica, terapia del lenguaje, entre otras. En el área administrativa, se encuentran las oficinas de Dirección, Psicología clínica, coordinación administrativa, tesorería, sistema de calidad, admisiones, secretaria y contaduría. Además de las oficinas de soporte operativo que alberga la oficina del jefe de cocina, transporte y servicios generales.

La docente que realizó la investigación es conocida por el grupo de estudiantes del grado 9º, pues es quien trabaja en la asignatura de ciencias sociales. Se observa dentro de las relaciones respeto y confianza de ambas partes, de tal manera que se busca no afecte el proceso de investigación y se muestre de manera objetiva el proceso tal cual se desarrolla. Usualmente la docente genera espacios de auto evaluación, co-evaluación y de evaluación de su práctica docente, buscando resignificar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El tiempo estimado para desarrollar la investigación fue de ocho meses, a partir de su concepción (Julio de 2011 a Marzo de 2012). Al revisar su conveniencia y accesibilidad, se observó que el grupo de grado 9º, en un número de 23 estudiantes presenta las características indicadas para realizar la investigación al ser un grupo que cierra los procesos de las ciencias sociales e identifica el perfil que la institución desea formar en para iniciar la educación básica superior y proseguir en los grados 10º y 11º con la profundización en Ciencias políticas y económicas. Frente a la accesibilidad, se tiene en cuenta un cuestionario elaborado por la docente que hace la investigación, teniendo en cuenta otros desarrollados en diferentes estudios y teniendo como base al de Coopersmith (1967) con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento del nivel de

autoestima de las estudiantes antes de la evaluación, los informes de la evaluación de diagnóstico a nivel cuantitativo, vistos a través del proceso de cada estudiante, referido a metas de 1 a 16, en los que se evalúan los procesos alcanzados por las estudiantes y las estadísticas que de éstos surgen para análisis y plan de mejora dentro del área. Se presenta la autorización por escrito de la directora del Colegio, para realizar la investigación

### **3.2.1. Población y muestra.**

Los participantes del proceso de investigación serán las estudiantes del grado 9º, para un número de veintitrés (23) estudiantes. Las niñas se encuentran en un promedio de edad entre los 13 y 17 años. La mayoría de estudiantes han permanecido en la institución desde el grado Kínder 1, alrededor de 5 estudiantes ingresaron a la institución finalizando su primaria e iniciando el bachillerato. Las familias por lo general son de hogares conformados por papá y mamá, pero también se encuentran estudiantes con hogares que se encuentran en proceso de separación.

La mayoría de las estudiantes se observan dispuestas y abiertas para participar de las actividades sugeridas por la docente. Se observan procesos que requieren reforzar la lectura y escritura, que traducidos en competencias requieren formar un pensamiento crítico, reflexivo, conceptualizar, relacionar, analizar y argumentar sobre hechos históricos del mundo contemporáneo y ubicar, estudiar y analizar los diferentes espacios geográficos estudiados durante el bachillerato y que corresponden al estudio de los continentes. Se observan dos estudiantes con flexibilización curricular, pues sus procesos difieren del resto del grupo al presentar déficit cognitivo. Por tanto se requiere organizar

las clases y materiales que conlleven mayor didáctica para ellas. Sobresalen dos estudiantes que por sus procesos superan ampliamente las metas establecidas por el área y quienes requieren un mayor grado de complejidad en el diseño de la propuesta curricular, siempre llevando a potencializar sus habilidades. El grupo en general es receptivo y abierto a sugerencias, aceptan el reto y están dispuestas a trabajar en pro de formar con mayor ahínco su criterio y proyectarse como mujeres exitosas en cualquier tarea que se dispongan desarrollar.

Se efectuó la muestra homogénea, porque permitió analizar con mayor profundidad los efectos en las emociones de las estudiantes causadas por el diseño de la evaluación en un antes y un después. Un antes referido a lo que tradicionalmente las estudiantes han enfrentado en las pruebas de la asignatura de ciencias sociales y un después al generar un diseño metodológico centrado en aprendizaje significativo. Como se trata de un grupo de estudiantes que se encuentra en un mismo grado, con características similares la técnica de cuestionario y entrevista encontró categorías comunes en cuanto a las emociones que despierta el proceso de evaluación institucional.

### **3.2.2. Participantes.**

El docente. Encargado de posibilitar el conocimiento disciplinar, desarrolló estrategias de aprendizaje, guías y demás herramientas que pudieron servir para el entendimiento de un área específica, acompañó el proceso formativo, emocional y académico de las estudiantes. Atendió las solicitudes de padres de familia y estudiantes. Se eligió en la participación de la investigación al ser el co-protagonista del proceso, lo que este docente diseña equivale al sustento formativo de las estudiantes. Se trató de

observar si lo dispuesto por ella se centra en el modelo institucional y si está orientado a desarrollar conocimiento sustentado en el aprendizaje significativo.

Las estudiantes. Pertenecientes al IV nivel, estudiantes de 9º, Grado de educación básica y media. Oscilan entre los 13 y 17 años. Cumplen con una labor académica y formativa. Requieren seguir un manual de convivencia de tal forma que respeten las normas inscritas en el. Se relacionan con los docentes en la medida que se incorporan a un horario establecido por la coordinación académica donde se encuentran inscritas a unas asignaturas. Su elección de participar en la propuesta obedeció por centrarse en ellas como las protagonistas del proceso académico y que directamente fueron y serán las ejecutoras del diseño cognitivo del docente. ¿Cómo observaron y sintieron la evaluación?, ¿realmente la evaluación y la retroalimentación se ajustó a su sentir como estudiantes?, ¿se relaciono la evaluación con sus alcances de habilidades desarrolladas en las clases?, ¿existió un reconocimiento de su labor, se aprobó o desaprobó su quehacer? ¿El docente trabajo y se preocupo por que se encontraran motivadas en el procesos académico y formativo?, ¿cuál fue el sentir de las estudiantes en los procesos evaluativos?

### **3.3. Instrumentos**

Se diseñaron dos herramientas cuyo esquema e implementación parte de la investigadora del proyecto, teniendo en cuenta algunos estudios y diseños de pruebas que permitan medir la autoestima de las estudiantes, una de ellas es el cuestionario basado en Coopersmith (1967), citado y trabajado por Brinkman y Segura (1987) y Cirilo Vargas (1994) que se presentó a las estudiantes del grado 9º y que fue diligenciado de manera

anónima para evitar que las estudiantes se sintieran señaladas, logrando con ello una mayor veracidad en sus respuestas, fue diligenciado en dos momentos del proceso de recolección de información. La bitácora o diario de campo, como segundo instrumento, aportador de información que guardo las impresiones de las estudiantes durante el proceso. Las observaciones tuvieron lugar en el aula de grado 9° durante las clases de ciencias sociales con la docente a cargo del grupo y del área disciplinar.

Los instrumentos de investigación equivalen a aquellas herramientas que aportaron en la recolección de información, de tal manera que sirvieron para realizar tomas de datos fieles, éticos y objetivos del fenómeno que se estudio. Los instrumentos determinados para efectuar el proceso de recolección de la información en el proceso de la investigación fueron específicamente los cuestionarios, las observaciones (observación participante) y el análisis documental. La información obtenida de las observaciones fue diligenciada en formato diseñado específicamente para esta tarea y las anotaciones o notas de campo fueron registradas en la bitácora o diario de campo.

Tabla 2.

*Instrumentos a utilizar en la investigación “Evaluar para aprender”*

Instrumento	Aplicación
Diario de campo	Instrumento propio del investigador, se diligenció en bitácora o diario de campo.
Cuestionario	Instrumento diseñado por el investigador, se aplicó a las participantes: estudiantes del grado 9°. En una muestra de 23 participantes.
Observaciones	En instrumento diseñado por el investigador, permitió realizar las anotaciones de las visitas programadas, reacciones, eventos y demás información relevante en el contexto o ambiente educativo.

Para el desarrollo de la investigación se propuso trabajar con dos herramientas principales, la observación participante y el cuestionario, instrumentos utilizados para acceder a la información que aportó a la configuración del grupo de estudiantes de grado 9º, la filosofía institucional, pudiendo profundizar y evidenciar en la práctica académica el aprendizaje significativo, el significado de los roles docente y estudiante en el contexto educativo. La evaluación definida y proyectada en la institución. El sentido de la evaluación y los diversos instrumentos utilizados para su desarrollo en el grado 9º.

El instrumento que sirvió para contener la información obtenida del cuestionario y de la observación fue el diario de campo. Instrumento que ayudó al investigador a guardar las impresiones, datos y conceptos relevantes de las situaciones observadas. El diario de campo, cumplió funciones importantes como lo fueron la captura y registro de información y el medio con el cual a través de las observaciones se realizó la descripción del grupo a estudiar, lo que representó el análisis de la información.

### 3.3.1. Ficha Técnica.

Institución	Colegio Nuevo Gimnasio
Ciudad	Bogotá
País	Colombia
Participantes	23 estudiantes de grado 9º de educación básica secundaria.
Tiempo	Período académico de Septiembre (2011) a marzo de (2012)
Área	Educativa
Definición del constructo	Autoestima.
Bibliografía revisada	Actitudes, conductas y autoestima, rendimiento académico, evaluación.
Técnica	Cuestionario Observación
Objetivo	Medir el nivel de autoestima de las estudiantes de grado 9º
Población	Se tuvo en cuenta a toda la población del grado 9º, como estudiantes matriculadas en la institución y que pertenecen a un mismo grupo.



Número de preguntas	17
Escala de evaluación	Psicofísica y psicométrica
Forma de administración	Jueves 2 de febrero y jueves 9 de febrero a las 10:00 a.m.
Formato de cuestionario:	Físico e individual, dos hojas, se contesta de manera anónima con el fin de obtener mayor fiabilidad y veracidad en las respuestas de las participantes.
Logística	Durante la clase de ciencias sociales de acuerdo al horario establecido por la institución.

El cuestionario permitió llegar al total de las participantes. Este instrumento facilitó el análisis de la información ya que fue un instrumento que tuvo como objetivo recoger, cuantificar, universalizar y por tanto permitió conseguir la comparabilidad de la información.

El cuestionario admite el determinar unas escalas de evaluación porque es un instrumento que reconoce un “escalamiento acumulativo de sus ítems dando puntuaciones globales al final de la evaluación” (Martin. 2004, p 23). Genera unas escalas de medida que aportan a la validez de la información de los participantes en cuanto a su percepción y actitud.

La escala de evaluación se describe como psicofísica porque se enmarco como un proceso de cuantificación ya que permitió al investigador aproximarse a dar un valor acerca de la percepción del participante. Y psicométrica porque el investigador adecuo la escala al objeto de la medición ponderando la calidad de la medida. Estos valores según Martín Arribas (2004) garantizan que el instrumento diseñado se le pueda aplicar los mismos criterios de validez y fiabilidad.

Para la construcción de las preguntas de cuestionario se tomo como referencia algunos estudios anteriores de Coopersmith (1967) y Cirilo Vargas (1994) diseñado para

la medición del nivel de autoestima en estudiantes en un espacio académico, no se tuvo en cuenta ninguna otra dimensión (social, emocional, afectiva, familiar). El diseño de las preguntas se elaboró con base a la población a la que fue dirigido el estudio, el uso del lenguaje se adaptó a lo que cotidianamente es pronunciado y percibido por las estudiantes de manera que se pudiera establecer un acercamiento personal y otorgará la fiabilidad en las respuestas de las participantes, por lo tanto fue de fácil comprensión.

Se diseñó para responder a 17 ítems. La composición de los ítems del cuestionario constó de preguntas con el objetivo de una respuesta, solamente la pregunta 12 del instrumento obedeció a un tipo de pregunta abierta en busca de una respuesta clara y definida. El contenido de la herramienta de evaluación es unidimensional porque evaluó una sola dimensión: la autoestima de las estudiantes. La codificación de las respuestas fueron policotómicas, al ofrecerse 3 opciones de respuesta. La puntuación de los ítems fue de tipo simple y directa, al determinarse el mismo valor de cada opción de respuestas acertadas.

### **3.4. Proceso de validación**

1. Realización de prueba piloto: se presentó el instrumento a 10 estudiantes de 10º grado que inician el primer periodo académico del 2012, el día miércoles 25 de enero, en un tiempo de diligenciamiento no mayor de 20 minutos. Se escogieron estudiantes como grupo focal que presentaban diferentes estándares de competencias académicas y estados emocionales de autoestima alta y baja. Esta validación se determinó con la ayuda del departamento de psicología clínica de la institución quien participa de la prueba piloto dando su aval para la

aplicación, aconsejando una reorganización de las preguntas para determinar un ordenamiento en la secuencia. Las estudiantes participantes estuvieron de acuerdo en el tipo de preguntas por ser adecuadas para la edad de la población, de fácil comprensión y extensión ajustada para ser contestada sin llegar a generar cansancio o resistencia. Al realizarse la prueba piloto, la investigadora configura la escala de medición otorgando unos valores para ser confrontados los resultados con la teoría que sustenta el instrumento.

2. Evaluación de las propiedades métricas de la escala: Se diseñó una escala de medición que permitiera tener una puntuación de una emoción y poder comparar las respuestas de los diferentes individuos o la del mismo individuo en diferentes momentos de manera que se obtuviera información fiable, es decir precisar la información sin margen de error, que ofreciera resultados veraces, constantes en condiciones similares de medición y consistente, al mostrar relaciones entre los ítems, de manera que se demuestre que si existe homogeneidad, al ser acumulativa y de manera que ofreció datos que permitieron una puntuación global.

### **3.5. Procedimientos**

Los procedimientos respondieron a cada una de las etapas que alimentaron la incorporación de datos relevantes para la investigación.

### **3.5.1. Análisis de datos**

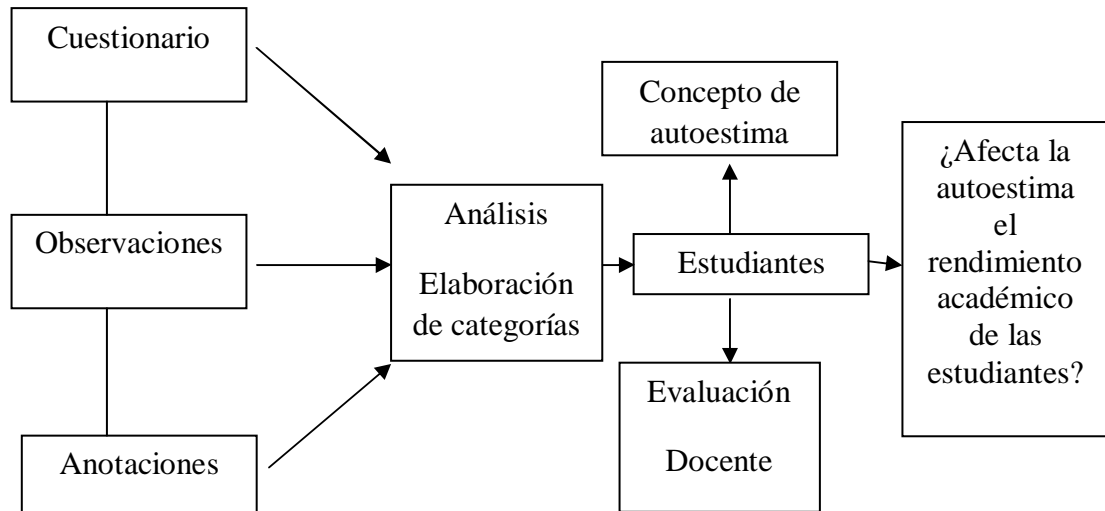
El cuestionario, permitió diagnosticar la autoestima de los participantes teniendo como base una serie de preguntas específicas y previamente diseñadas, sujetándose exclusivamente a indagar y establecer un patrón general que arrojó categorías de estudio pudiendo ser estudiados y analizados por las diversas teorías. El diario de campo o bitácora, beneficio el acceso a la descripción del contexto, elaborar mapas, esquemas y demás elementos que sirvieron para identificar y secuenciar la cronología del proceso investigativo, además de alimentarlo con fotografías e impresiones de las estudiantes consistentes que redundaron en el análisis documental como material de evidencia para el sustento de la investigación.

La observación, fue requerida para indagar en el ambiente, describir las actividades y los agentes envueltos en el proceso académico de las estudiantes. De igual forma permitió profundizar en el tema, para identificar problemas que alimentaron la hipótesis

La participación del investigador fue una mezcla entre la participación activa y la participación completa, por ser una dinámica viable al investigador ser una docente de la institución y formar parte del área de ciencias sociales del nivel IV.

Las observaciones y las bitácoras, fueron instrumentos utilizados como elementos transversales que alimentaron la categoría o la desecharon. Con la anterior figura, se quiere explicar la interrelación de los instrumentos para definir las categorías y los códigos que las sustentaron y de la misma forma permitieron detenerse en cada unidad de análisis de la que salió cada categoría para proseguir con su codificación, que se agrupó

por temáticas mediante el uso de la comparación constante de los datos. Finalmente estas categorías y temas fueron relacionados para obtener así clasificaciones, hipótesis, para ser confrontadas con la respectiva teoría.



*Figura 1. Análisis de instrumentos y categorización de los resultados*

### **3.5.2. Acceso al escenario.**

Para acceder al escenario se realizó el siguiente proceso:

Solicitud ante la Dirección para desarrollar la investigación, se pidió cita en la que se logró plantear la intención y objetivo de la investigación, el rol del investigador, los espacios y tiempos a emplear.

Presentación del proyecto al área de Ciencias sociales y la solicitud de su colaboración y apoyo durante el proceso.

Escenario: El estudio inicio en Julio de 2011 en el segundo semestre académico, el espacio a observar fue la clase de ciencias sociales y las prácticas evaluativas que se

desarrollaron con las estudiantes de grado 9° de educación media. Las estrategias para la recolección de los datos fueron la observación participante, efectuada durante el transcurso del horario habitual de dos horas semanales, en los días martes y jueves para el grado 9°, a partir de la observación se registraron las notas en el diario de campo. El cuestionario, en donde se planteo un formato diseñado por la investigadora que contiene preguntas orientadas a expresar libremente aspectos concernientes al sentir de las estudiantes, sus emociones y respuestas ante un proceso de evaluación.

### **3.5.3. Recolección de datos.**

Para la recolección de datos, se utilizó el instrumento de cuestionario como herramienta para medir la autoestima de las estudiantes, cabe anotar que el cuestionario sólo revisó elementos académicos y socializadores. Esta herramienta, presentó 17 preguntas, en cada una se encontraban tres posibles respuestas que las estudiantes escogían y subrayaban de acuerdo a la que más se acercará a su sentir y desempeño, también se anota que la prueba fue de carácter anónimo, para obtener un mayor grado de fiabilidad en las respuestas de las estudiantes.

Se toman dos momentos, el primer momento obedece al diagnóstico inicial del grupo, se realizó en la primera semana de ingreso a clases y en donde se observó mayor tranquilidad, menos ansiedad por parte de las estudiantes. El segundo momento se tomó justo después de presentar la evaluación dentro del aula y corresponde a la tercera semana de clases, en donde las estudiantes ya habían entrado a la dinámica escolar, en donde los deberes y responsabilidades académicas representan mayor esfuerzo, existiendo mayor presión.

El instrumento dentro de la primera fase fue contestado por las 23 estudiantes, dentro del aula y en horario normal de clase. La evaluación posterior a este momento se realizó una semana después, en el mismo contexto al de la diligencia del cuestionario, con el mismo número de participantes. La prueba consistió en un test de cultura general, desarrollado en grupo para determinar los niveles de conocimiento, interacción, socialización y desempeño grupal, procesos relacionados en el cuestionario de autoestima. En la segunda fase, el instrumento es contestado por las mismas 23 estudiantes, dentro del aula de clase y en horario normal de clase, justo después del momento de la evaluación, aprovechando con ello los sentimientos y emociones de las estudiantes puestas por lo que acababan de pasar y en procura de aprovechar las emociones allí despertadas.

Se tomaron impresiones de las estudiantes a nivel oral de los diferentes momentos, los sentimientos que presentaron en el momento de la evaluación, sobre el desarrollo de la actividad en equipo, del cómo se sintieron entre sus pares y ante las preguntas que encerraba la prueba, además del clima generado por la docente.

## **CAPITULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1. Análisis de los datos**

Se tomo como base el estudio que realiza Coopersmith (1967) el que es adaptado por Brinkman y Segura (1988) y que para efectos de la presente investigación se realizó nuevamente adaptación con el fin de centrar el estudio más hacia la medición de autoestima académica, el diseño del instrumento como se anotó anteriormente consta de 17 preguntas y tres tipos de respuestas, en las que se puede clasificar tres niveles, a saber:

1. Respuestas Tipo 1: Alta Autoestima
2. Respuestas Tipo 2: Media autoestima
3. Respuestas Tipo 3: Baja Autoestima

El factor multiplicador se otorgó valorando cada tipo de respuesta en diferente proporción:

Respuestas Tipo 1: 5, Respuestas Tipo 2: 3 y Respuestas Tipo 3: 1

El valor esperado es de 115, el mayor valor corresponde al tipo de Alta Autoestima, a partir de allí se realiza regla de tres simple para obtener los porcentajes sobre los datos obtenidos como respuestas de las estudiantes sobre el porcentaje deseado. Los resultados por debajo del 70%, se tomaron como base del análisis por ser un valor determinante al trabajar categorías de media y baja autoestima, pues indican que estos valores requieren de mayor observación y contraste con otras respuestas, logrando con estos parámetros determinar el nivel de autoestima general del curso.

Con la información obtenida se elaboraron gráficas que permitieron medir si la autoestima de las estudiantes se veía afectada tras el proceso de evaluación, esta



información se comparó con los datos obtenidos en las observaciones de clases con la finalidad de comprobar si el nivel de autoestima tiene relación con la evaluación y si estos factores además afectan el rendimiento académico. Los resultados de este análisis se presentan a continuación.

#### 4.1.1. Fase 1. Respuestas de alta autoestima: Primer momento.

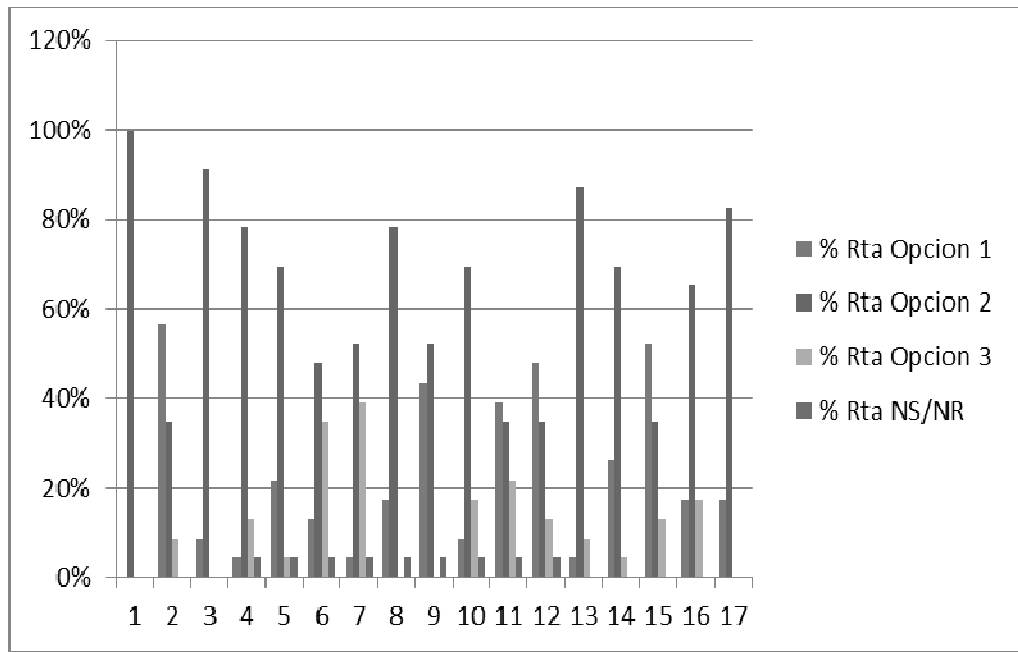


Figura 2. Resultados globales Primer momento

Tabla No.3

Respuestas Opción 1. Alta autoestima

Número de alumnas que eligieron respuesta 1 (alta autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	0	13	2	1	5	3	1	4	10	2	9	11	1	6	12	4	4

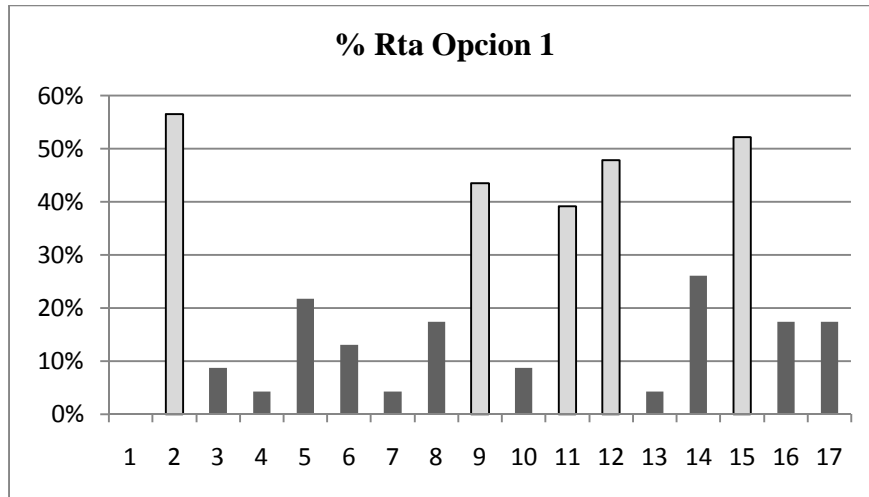


Figura 3. Respuestas de alta autoestima Primer momento

En esta primera fase, se observan respuestas con porcentajes que varían y que se encuentran por debajo del 70% del valor esperado, los numerales 2 (57%), 9 (43%) 11 (39%), 12 (48%) y 15(52%) se encuentran con un porcentaje más alto dentro de los demás ítems pero aun así se encuentran muy por debajo del 70%:

2. ¿Cuando estás trabajando en grupo se te dificulta tomar decisiones?

1. No me cuesta trabajo, soy bastante confiada en lo que digo y hago.
2. Algunas veces, depende de las personas con las que este, sin son mis amigas o no.
3. Todo el tiempo. Me da mucho temor a que quede en ridículo con lo que diga.

9. ¿Crees que lo que haces tiene algún valor?

1. Fue mi esfuerzo, y por eso ya tiene valor.
2. Sé que me falta hacerlo con mayor calidad, me faltan habilidades, sin embargo hago lo mejor que puedo.
3. No, la mayoría de las veces carece de valor.

15. ¿Has sentido que no eres apreciada?

1. ¡No! En definitiva tengo muchas personas que me quieren y aprecian lo que hago.
2. Si, muchas veces.
3. ¡Esa es mi realidad!, nadie me quiere, a nadie le importo.

De acuerdo a lo analizado, se observa que en esta primera fase, las estudiantes muestran niveles de alta autoestima, determinándose por el grado de respuestas y el porcentaje de gran seguridad en su toma de decisiones, valoran lo que hacen, se sienten apreciadas por sus compañeras en lo que hacen y se sienten cómodas con su forma de ser.

Se encuentran respuestas con porcentajes bajos que van de 0% hasta el 39%, determinándose que en el grado 9° en esta primera etapa de diagnóstico se encuentran valores de alta autoestima bastante débiles, pues se encuentra un sentir fuerte en la disposición del grupo y la aceptación que se tenga de sus apreciaciones ante un tema, lo que genera en ellas inseguridad dando paso a permanecer más bien atentas a lo que la líder del grupo pueda determinar.

Tabla No. 4  
Resultados Opción 2. Media Autoestima

Número de alumnas que eligieron respuesta 2 (Media autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	23	8	21	18	16	11	12	18	12	16	8	8	20	16	8	15	19

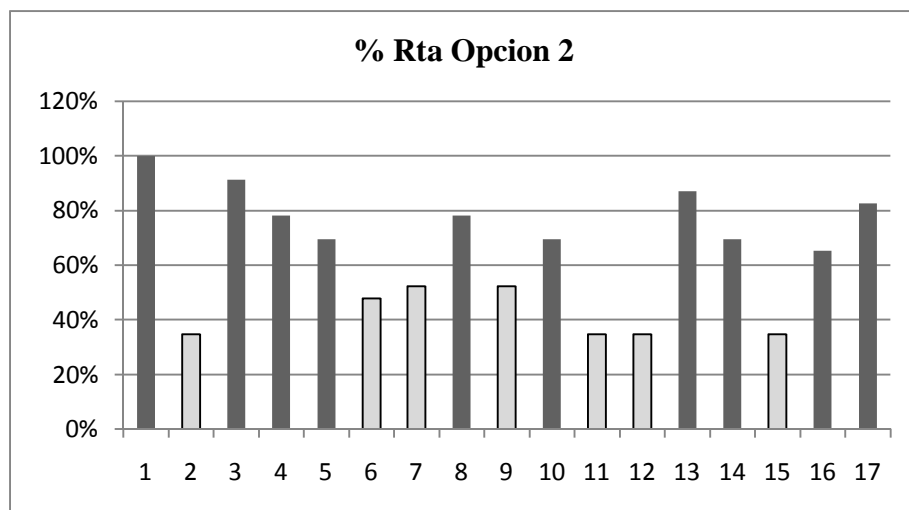


Figura 4. Resultados obtenidos de Cuestionario Respuesta tipo 2 Primer momento

En esta primera fase, se observan respuestas con porcentajes superiores y por debajo de 70%. De acuerdo a lo observado por las respuestas del grupo se toman los resultados que se encuentran muy por debajo del 70% y corresponden a las preguntas: 2 (35%), 11 y 12 (35%), 15 (35%)

2. ¿Cuando estás trabajando en grupo se te dificulta tomar decisiones?

1. Algunas veces, depende de las personas con las que este, sin son mis amigas o no.
2. No me cuesta trabajo, soy bastante confiada en lo que digo y hago.
3. Todo el tiempo. Me da mucho temor a que quede en ridículo con lo que diga.

11. ¿Te ha dolido bastante lo que te ha dicho otra persona?

1. No, usualmente no le pongo atención a los comentarios de otros.
2. Sí, frecuentemente me lástima lo que otros me dicen.
3. Sí, especialmente los comentarios que hacen de mí: mis papás, amigas y profesores.

12. Si pudieras cambiar algo de tu carácter o forma de actuar, ¿qué cambiarías?

1. Me acepto cual soy. No cambio nada
2. Cambiaría en mi: \_\_\_\_\_
3. Muchas, pero no me decido por cual.

15. ¿Has sentido que no eres apreciada?

1. ¡No! En definitiva tengo muchas personas que me quieren y aprecian lo que hago.
2. Si, muchas veces.
3. ¡Esa es mi realidad!, nadie me quiere, a nadie le importo.

En estas respuestas se centra una gran dosis de análisis, ya que el porcentaje se encuentra lejos de lo esperado y la información que se determina importante es el sentimiento de dolor que causa los comentarios que pueden hacer de ella amigas, profesores o familiares. Para este grupo de estudiantes es muy factible que su autoestima pueda decaer fácilmente por la no aceptación de otros, criticas que poco ayuden a obtenerse como elementos de reflexión y de cambio. En este tipo de respuesta la

pregunta 12 se destinaba para que las estudiantes ubicaran el factor que no les gustaba de su carácter o de su forma de ser y quisieran cambiarlo, entre sus respuestas se encuentran: Timidez (3), irritabilidad (3), la forma de dirigirse a otros y personalidad.

De los demás resultados del grupo mayores del 70% se obtuvieron datos en cuanto a su aceptación de otros, reconocen que han tenido logros aunque con un grado de dificultad, reconocen el valor de trabajar en grupo, asumen su grado de responsabilidad cuando han reprobado académicamente y aunque se sienta en ocasiones que sus aportes no son tomados en cuenta por el grupo sigue trabajando igualmente en él. Se considera en una etapa normal de su vida y se acepta como es.

Tabla No.5  
Resultados Opción 3. Baja Autoestima

Número de alumnas que eligieron respuesta 3 (Media autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	0	2	0	3	1	8	9	0	0	4	5	3	2	1	3	4	0

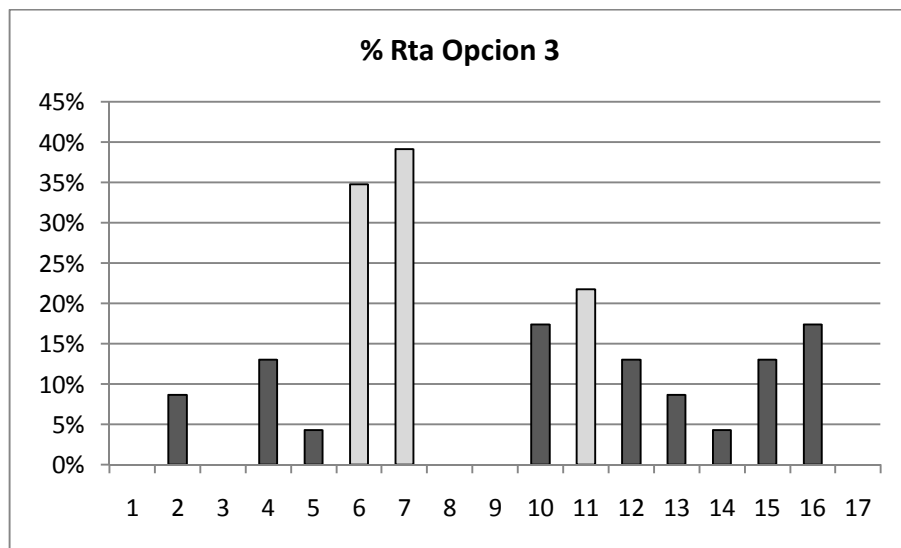


Figura 5. Resultados obtenidos de Cuestionario Respuesta tipo 3 Primer momento

En esta primera fase, se observan respuestas Tipo 3 con porcentajes por debajo de 70%, debido a que ya ocupan un valor en las otras respuestas de 1 y 2. Se tomará entonces como valor de análisis los resultados bajos de puntuación entre las anteriores respuestas y la opción de respuesta tipo 3. En ella se encuentra la 6 (35%), 7 (39%) 11 (22%) 12 (22%)

7. ¿Constantemente preguntas a tus compañeras lo que piensan de ti?

1. Sí, y me enerva sus comentarios cuando son negativos. ¡Las odio!
2. Sí, pero lo veo como una oportunidad para cuestionarme y crecer.
3. No pregunto, pues me da temor encontrarme con cosas que me duelan, prefiero no hacerlo.

11. ¿Te ha dolido bastante lo que te ha dicho otra persona?

1. No, usualmente no le pongo atención a los comentarios de otros.
2. Sí, frecuentemente me lástima lo que otros me dicen.
3. Sí, especialmente los comentarios que hacen de mí: mis papás, amigas y profesores.

12. Si pudieras cambiar algo de tu carácter o forma de actuar, ¿qué cambiarías?

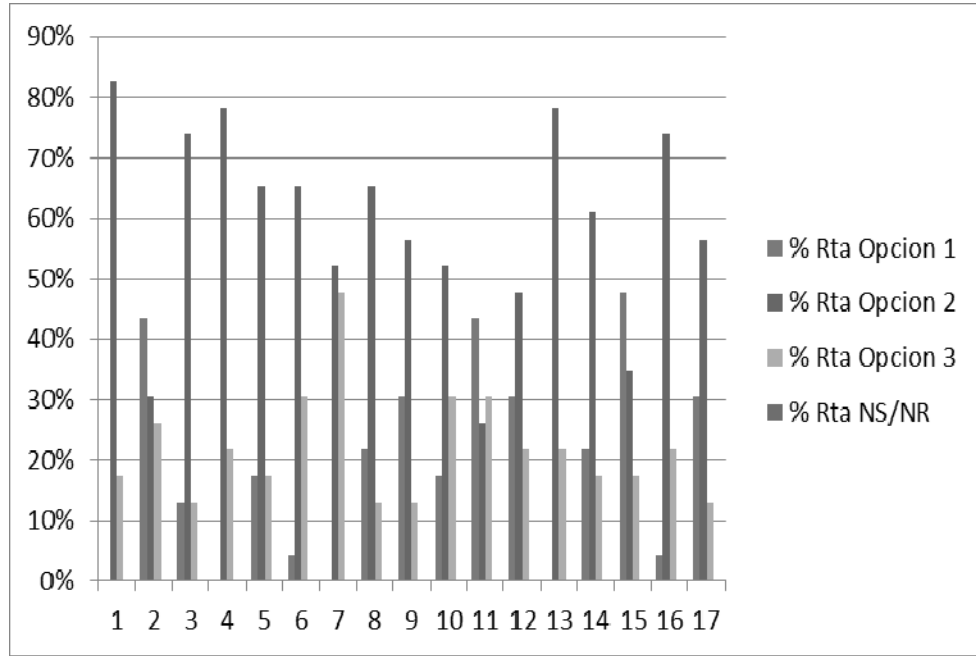
4. Me acepto cual soy. No cambio nada
5. Cambiaría en mi: \_\_\_\_\_
6. Muchas, pero no me decido por cual.

En el análisis se observa que este grupo de estudiantes que es minoritario, teme preguntar e indagar sobre su quehacer y su ser a otros porque se ha sentido lastimada con anterioridad por comentarios hechos de sus familiares, amigos y docentes, también no se siente conforme con su forma de ser y desearía cambiar tantas cosas pero finalmente no encuentra cual de todas, dando como resultado final que no se siente valorada por ser ella.

Se observa también que una de las estudiantes no responde 9 de las 17 preguntas en esta primera etapa, dejando como cuestionamiento las razones que llevaron a no contestar. Estas preguntas se centraban básicamente en las interacciones que puede

elaborar una adolescente con sus compañeras, docentes, aceptación de ella misma, autoimagen y proyección hacia los demás.

**4.1.2. Fase 2. Respuesta de Autoestima: segundo momento.**



*Figura 6. Resultados globales Segundo momento*

Tabla No.6

*Resultados Opción 1. Alta Autoestima*

Número de alumnas que eligieron respuesta 1 (Alta autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	0	10	3	0	4	1	0	5	7	4	10	7	0	5	11	1	7

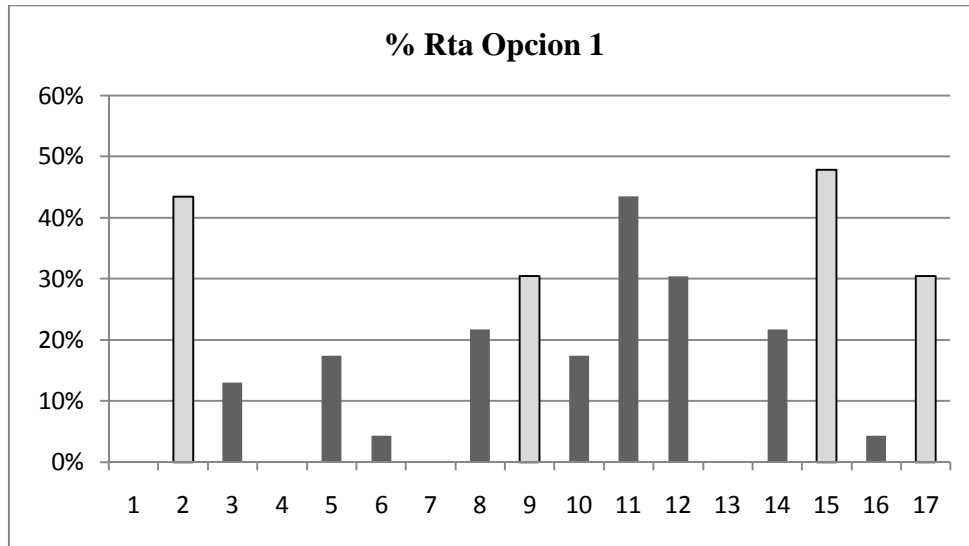


Figura 7. Resultados obtenidos de Cuestionario Respuesta tipo 1 Segundo momento

Se encuentran los siguientes resultados: en la respuesta Tipo 1 se hayan valores menores a 70%, que en comparación con el primer momento varían sustancialmente en los numerales 2 (43%) anterior (57%), 9 (43%) anterior (67%), 15 (48%) anterior (52%) y 17 (30%) anterior (17%)

Tabla No. 7  
Resultados Opción 2. Media Autoestima

Número de alumnas que eligieron respuesta 2 (Media autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	19	7	17	18	15	15	12	15	13	12	6	11	18	14	8	17	13



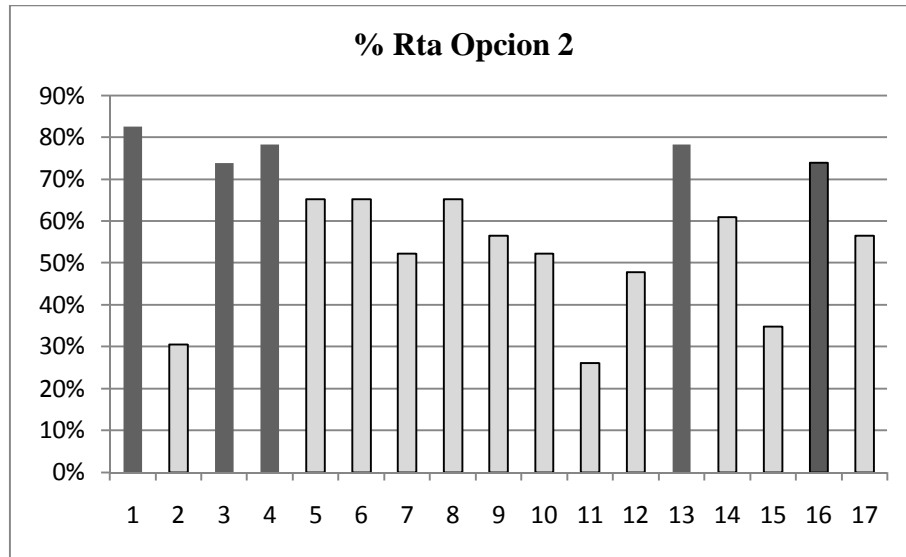


Figura 8. Resultados obtenidos de Cuestionario Respuesta tipo 2 Segundo momento

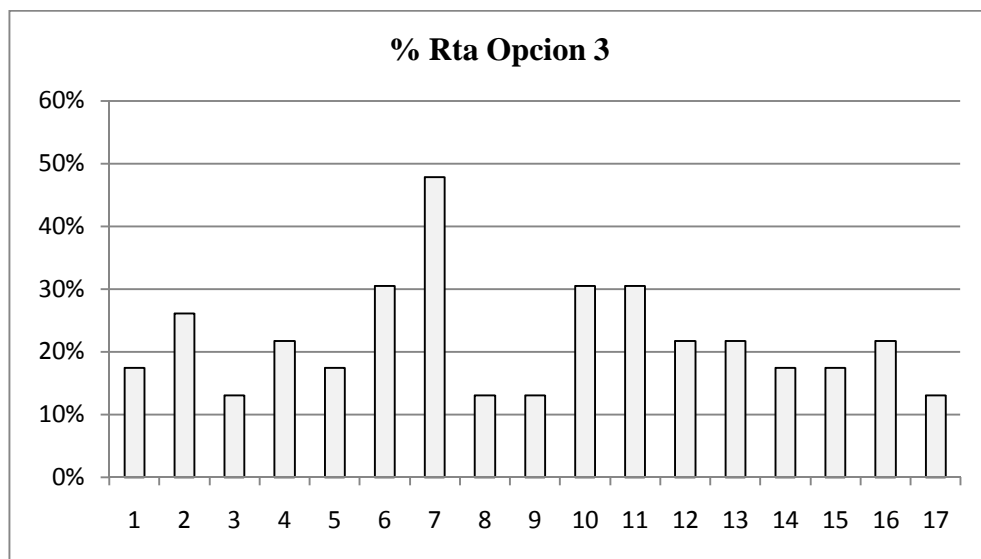
Se hayan los siguientes resultados: Índices superiores al 70%, y que varían en mayor o menor grado, modificándose los resultados sustancialmente: en la respuesta 1 pasa de un 100% a un 83%, en la 3 de un 91% a a 74%, en la 8 de un 78% a 65%, en la 10 de un 70% a un 52%, en la 13 de un 87% a un 78%, en la 14 de un 70% a un 61% y en la 17 de un 87% a un 57%. El nivel de respuesta sigue siendo el tipo de respuesta 2, que se encuentra en un grado de media autoestima, observándose que los resultados tienden a bajar cuando se presenta la evaluación, mostrando que la autoestima varía de acuerdo a los desempeños que la estudiante alcanza en la resolución de las pruebas, que el grado de inseguridad crece cuando se encuentra en grupo, ya que se siente juzgada y poco valorada.

Ante la pregunta 12, las estudiantes respondieron nuevamente lo que quisieran modificar de su forma de ser y de actuar, en esta segunda fase, respondieron: Impulsiva, irritabilidad (5), timidez (2), cuestionar, comportamiento y responsabilidad. La

irritabilidad aumenta en número de estudiantes que desean modificar este comportamiento, especialmente porque la prueba obedeció a desempeños grupales, en donde la tolerancia y la puesta en consenso eran determinantes.

Tabla No. 8  
*Resultados Opción 3. Baja Autoestima*

Número de alumnas que eligieron respuesta 3 (Baja autoestima)																	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
# de alumnas	4	6	3	5	4	7	11	3	3	7	7	5	5	4	4	5	3



*Figura 9. Resultados obtenidos de Cuestionario Respuesta tipo 3 Segundo momento*

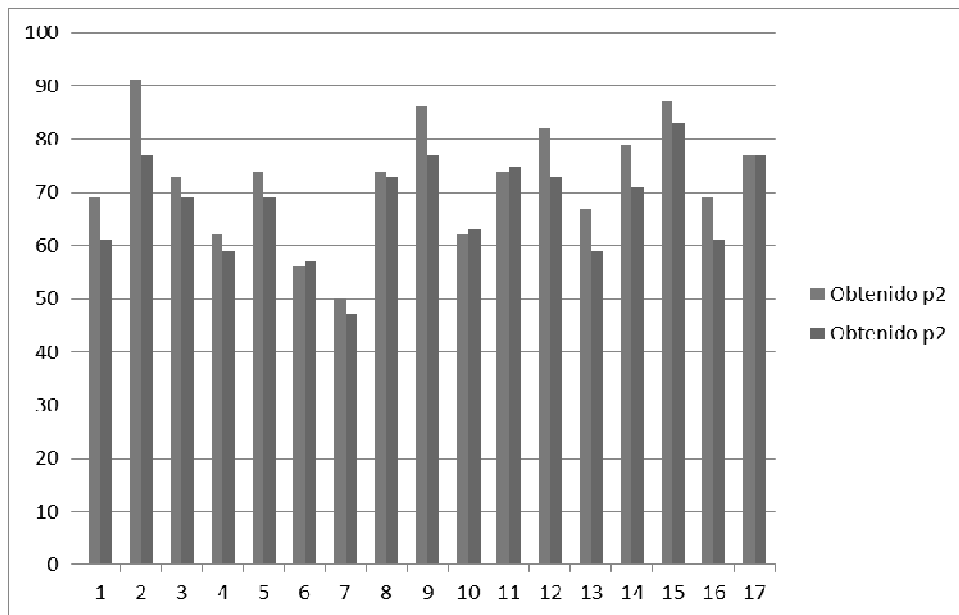
En la fase 2 de respuestas, ante los resultados se puede evidenciar que sufrieron modificaciones, una gran parte de las respuestas: en la 1 de 0% pasa a un 17%, en la 2 de 0% a un 26%, en la 3 de 0% a 13%, en la 4 de 13% a 22%, en la 5, de un 4% a un 17%, en la 8, 9 y 17 de un 0% a un 13%, en la 10 de un 17% a un 30%, en la 11 de un 22% a un

30%, en la 12 de 13% a 22%, en la 13 de 9 a 22%, 14 de 4% a 17%, 15 de 13% a 17%, 16 de 17% a 22%.

Se observa entonces que, las actividades en grupo coartan la personalidad y los desempeños de las estudiantes al desarrollar pruebas cognitivas. Se analiza con los datos expuestos, que una parte (17%) de las estudiantes se sienten más cómodas estudiando solas, se sienten intimidadas y sienten temor de lo que dicen, no se sienten exitosas (13%), en las dinámicas de trabajo prefieren estar a la expectativa, no gustan de trabajar en grupo (17%), ante las recomendaciones del docente un (17%) no gusta de los llamados de atención que se le hacen, especialmente cuando se alza la voz o se dirigen a ellas con cierto grado de enfado. A un (13%) le cuesta tomar decisiones, se siente incapaz de hacerlo. Siente que lo que hace carece de todo valor (13%), sumado a ello sienten que nadie les reconoce sus esfuerzos (17%), se considera bastante tímida, no logrando transmitir oralmente todo lo que desea (30%), son frágiles ante los comentarios de otros (30%), desearían cambiar su forma de ser un (22%), les cuesta asumir sus responsabilidades y aunque tuvieron dudas no las compartieron manteniéndose calladas (22%), se sienten menospreciadas (12%) por tanto deciden mantenerse al margen de las decisiones en grupo (13%) en consecuencia se sienten fracasadas y frustradas (13%).

En la figura 11, se ilustra los dos momentos de diligenciamiento del cuestionario de autoestima, en él se puede observar las diferencias que presentaron las estudiantes antes y después de la evaluación. Se analiza con base a los datos que cambian significativamente entre el primer y segundo momento, ya que las estudiantes muestran grados de ansiedad por la presión ejercida por parte del grupo con el que deben realizar la labor de evaluación, este factor es determinante para la medición, en el primer momento se

sintieron con mayor confianza, aunque el mayor porcentaje de respuesta la obtuvo el Tipo 2, correspondiente a Media autoestima, en segundo lugar lo establece el Tipo de respuesta 1, correspondiente a Alta Autoestima y en un tercer lugar lo ocupa el Tipo de respuesta 3, correspondiente a Baja Autoestima.



*Figura 10.* Comparación de reultados obtenidos en primer y segundo momento del cuestionario de Autoestima

Durante el segundo momento, correspondiente al proceso de evaluación, las estudiantes muestran cambios de sus apreciaciones sobre sí mismas, de sus desempeños y de la valoración que otorgan a sus aportes, se sienten poco valoradas, someten a juicio constantemente sus participaciones para no sentirse despreciadas por sus compañeras. Frente al diseño de la prueba, esperaban una evaluación tradicional en la que se someten a preguntas diversas, de manera individual, al contrastar las pruebas que tuvieron que

enfrentar las estudiantes manifestaron cierta comodidad por que observaban facil su diligenciamiento, pero al encontrarse con las preguntas y la variedad de respuestas, se sintieron confundidas, muchas de ellas de 20 items, lograron 4 satisfactorios, ante este resultado aducian sentirse frustradas, poco inteligentes, con muy poco conocimiento para aplicar en las respuestas. Los resultados siguen siendo altos para el Tipo de respuesta 2 (Media Autoestima), lo que llama la atención son los resultados Tipo 1 (Alta autoestima) que bajan y se incrementan valoraciones en respuesta Tipo 3 (Baja Autoestima).

Teniendo en cuenta el núcleo central de la pregunta de investigación sobre ¿Cómo afecta la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a procesos de evaluación del aprendizaje? El proceso de aplicación, recolección y análisis de los datos deja entrever que la autoestima de las estudiantes de 9º Grado se ve afectada en procesos de evaluación. Obedeciendo a factores de tipo social y emocional. Respecto al factor social, la interacción y disposición para trabajar en grupo afecta directamente los desempeños de las estudiantes. Frente a lo emocional, se determina que la inseguridad es el factor predominante y que afecta los desempeños académicos especialmente en los espacios correspondientes a la evaluación de tipo cognitivo. Se hace importante desarrollar una labor de intervención en el grado 9º, de tal manera que se empleen estrategias encaminadas a incrementar los valores de autoestima de las estudiantes.

Teniendo en cuenta las preguntas subordinadas, la información hallada sobre ¿Cuál es el grado de autoestima de las estudiantes de 9º grado? Se puede definir que se encuentra establecida en una media autoestima, lo que acarrea la necesidad de iniciar una labor al interior de la institución que sea encaminada a fortalecer en las estudiantes sus habilidades y capacidades, motivación intrínseca y extrínseca, credibilidad en lo que

hacen, seguridad, juicio crítico. En otras palabras, las estudiantes de grado 9º, requieren que sus docentes les permitan sacar y redescubrir en ellas sus mejores desempeños, logros y aptitudes, fomentando sus fortalezas de manera que vayan desapareciendo progresivamente sus debilidades.

Al entrar al siguiente cuestionamiento, fue muy útil el diario de campo, en el que se realizaban las distintas anotaciones sobre el quehacer del grupo en los diferentes momentos. ¿Cuáles son las emociones que despierta la evaluación en las estudiantes de 9º grado al momento de evaluar? Gran parte de ellas, dejan entrever ansiedad que ellas denominan “nervios” por reprobar, malestar, que definen “rabia” cuando el docente no es claro en las preguntas y no logran aclarar con sus explicaciones, además de sentirse impedidas intelectualmente para contestar al no entender, o no haber estudiado previamente, algunas de ellas no asumen su responsabilidad y vuelcan al adulto que en este caso es el docente o sus padres por no haber permitido más tiempo, mayores explicaciones o acompañamiento en las tareas. “Temor” es otra de las emociones, pues no quieren mostrar debilidades ante sus compañeras más fuertes de curso, muchas de ellas dicen sentirse “brutas” al no poder hablar igual, manejar los temas y tener el mismo nivel intelectual que las demás, por tanto prefieren estar al margen y que las demás decidan por ellas. Este último factor se ve reflejado cuando alguna de ellas responde erradamente y la mayoría tiende a callarlas y negar lo dicho de manera despectiva.

Por último, y ubicados en la pregunta ¿Qué elementos del aprendizaje significativo debe considerar el profesor de ciencias sociales en el grado 9º para promover un sano desarrollo de las emociones al interior de su aula? Dentro del aprendizaje significativo se establecen múltiples elementos que al interior y fuera del aula el docente puede

aprovechar para construir conocimiento con sus estudiantes de tal forma que pueda ir en beneficio de la motivación y con ello fortalecer procesos de autoconocimiento y seguridad en las estudiantes. Una de ellas es el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje centrado en intereses de las estudiantes, el aprender a aprender teniendo en cuenta los niveles de desarrollo encaminados a ampliar procesos, habilidades, destrezas y competencias tanto cognitivas, procedimentales y emocionales. Igualmente estrategias del enfoque constructivista como el aprendizaje experiencial centrado en el trabajo en equipo y en la construcción de conocimiento por descubrimiento, el aprendizaje conceptual, acercándose cada vez a la idea que la estudiante al descubrir requiere de conceptualizar ayudada de diversas fuentes que fundamenten sus hallazgos por lo que el docente se ayuda de herramientas conceptuales como los mapas mentales, conceptuales, mentefactos, la V heurística y el aprendizaje basado en problemas, tendiendo a la construcción significativa de conocimiento aplicados a la solución de problemas.

## Capítulo 5. Conclusiones

Para este último capítulo se presentarán en un primer momento las conclusiones con base a la revisión y contraste con la bibliografía tomada para el presente estudio, en segundo momento, se presentaran algunas recomendaciones que el docente debe tener en cuenta para incrementar la autoestima y evitar la presión de grupo en el aula. Por último se realizarán sugerencias para futuras investigaciones.

La autoestima es determinante para el sano desarrollo del ser humano. Más que la inteligencia, la autoestima se convierte en un factor importante pues en la medida que una persona se sienta exitosa en las tareas que ejecute, sienta el respaldo y se otorgue valor a sus desempeños y a sus logros presentara mayores posibilidades de avance y por tanto de éxito en su vida futura (Apter, 1999). Un estudiante con alta autoestima se observará con un rendimiento académico muy por encima del desempeño promedio del grupo de estudiantes que presentan media y baja autoestima.

Como objetivo del estudio se planteo determinar si los resultados de la evaluación afectan directamente la autoestima de las estudiantes y si esta a su vez genera cambios en el rendimiento académico. La autoestima se encuentra relacionada por la capacidad de sentirse valorado, acompañado, respetado por los otros y para sí mismo (Mililic y López, 2010). Con el fin de lograr un sano desarrollo en la autoestima es importante haber fortalecido en el niño desde sus primeras etapas la creación de autoimagen positiva. La autoestima baja da como resultado personas inconformes y poco felices al haber sido frecuentemente víctimas de rechazo y criticadas en exceso. Una autoestima alta, tiene como resultado personas felices pues se saben y se sienten competentes en diversos campos de acción (Mililic y López, 2010).



De los niveles de autoestima surgen diversas respuestas ante los fracasos, una autoestima baja genera en el niño, adolescente y posteriormente en el adulto temor al fracaso y la constante ansiedad por los juicios que puedan hacer otros de él. En el adolescente, los procesos educativos, suelen ser material impulsor para sacar a la luz los problemas de autoimagen y auto concepto que desde la infancia han sido fomentados por sus mismos familiares, compañeros y profesores. Por tanto, la institución y sus docentes tienen la responsabilidad de utilizar estrategias positivas y efectivas en el fomento de estos dos constructos psicológicos, pues ambos explican la forma en que actúan las personas y la manera en que estos pueden modificarse a través de experiencias y vínculos afectivos además de motivacionales (Mililic y López, 2010).

De acuerdo a los resultados, se observa que las estudiantes varían sus niveles de desempeño durante el proceso de evaluación al incrementarse la tensión, el nerviosismo y la ansiedad. Estas emociones al ser analizadas tras el cuestionario de autoestima académica y social muestran un factor importante que obedece a la presión de grupo. Durante la primera prueba las estudiantes mostraron mejores desempeños, se sintieron confiadas y respondieron con mayor naturalidad ante las actividades que sugería el docente, al desarrollarse de manera individual.

“El estigma de la vergüenza puede hacer que un niño se concentre más en disfrazar su falta de capacidad que en superarla” (Apter, 1999, p. 139). Tras la evaluación colectiva (pequeños grupos), las estudiantes se mostraron con mayor ansiedad y temor al fracaso, pero lo que hizo énfasis en sus respuestas es la necesidad o la carencia de aceptación de las demás, incrementándose una posición bastante generalizada por hacerse a un lado frente a la resolución de problemas, permitiendo que otras niñas

manejaran la situación, conociendo incluso las respuestas o las opciones con mayor grado de asertividad. Al recibir la retroalimentación del ejercicio, las niñas argumentaban que al ofrecer una posible respuesta, temían que al equivocarse fueran señaladas, puestas en ridículo, por tanto, temían confrontarse con niñas líderes, mas fuertes en su carácter que ellas, prefiriendo apartarse o mantenerse al margen de la situación.

Al notar las reacciones de las estudiantes, sumados los resultados en el cuestionario se observa que un factor determinante en el bajo rendimiento de las estudiantes llega a ser la presión de grupo, evidenciándose en la imposibilidad de realizarse en su vida académica con normalidad, al limitarse en sus aportaciones, aun conociendo las respuestas o teniendo la información necesaria para salir airoso ante la prueba. La presión de grupo se observa como la influencia que ejercen otros de manera positiva o negativa en un individuo. “(...) la presión de grupo es un factor presente y de trascendental importancia durante la adolescencia” (Marulanda, 2010, p.233). Este aspecto es determinante en las estudiantes de grado 9° como un factor esencial en sus niveles de autoestima y una de las causas por las que se ve afectado el rendimiento académico.

La constante crítica de las compañeras en una estudiante con autoestima media o baja puede llegar a formar una crítica patológica, definida por Eugene Sagan y citado por McKay y Fanning (1991) como la voz interior que constantemente juzga y limita. La crítica recuerda constantemente los fracasos y opaca los logros hasta llegar a desconocerlos.

## **5.1. Recomendaciones**

A partir de los resultados arrojados, surge la necesidad de crear estrategias que conlleven a incentivar la autoestima en las estudiantes de manera que aumente la confianza y disminuya la ansiedad. Para este efecto se hacen recomendaciones para que la institución y sus docentes tengan en cuenta dentro del proceso formativo.

### **5.1.1. Al docente.**

Tomando a Terry Apter (1999) Todo estudiante requiere aprender a formularse objetivos, de manera que se espera de un estudiante dentro de la clase y después de ella, pueda ir adquiriendo el valor de la realización, centrada en la importancia de avanzar en su aprendizaje. Instaurando patrones de rendimiento, Ampliando el significado de lo que representa *progresar*, formalizando y reflexionando en un sentido crítico los avances que adquiere en el día a día en las clases. A partir de la interacción con otros construir en su interior metas de lo que espera de si mismo, con el fin de afianzar ideas positivas sobre sus aptitudes. Interiorizar que a medida que crece su esfuerzo va aportando al alcance de sus metas. Aprender que a medida que su rendimiento mejore aporta al grupo de trabajo representándose como un valor social.

Siguiendo con Apter (1999) y adaptando sus ideas al contexto académico, el docente debe incentivar la automotivación en el estudiante mediante estrategias aterrizadas en la elaboración de tareas, formulación de proyectos en conjunto, tomar en cuenta el proceso evaluativo como un medio para aprender y no para medir. “Un modo importante para sostener el deseo de progresar es concentrarse en la tarea considerándola un desafío excitante e interesante, en vez de realizarla como si fuera una prueba de su capacidad” (Apter, 1999, p. 127).

Para estimular patrones de rendimiento al interior del aula, el docente requiere incentivar el reto a partir de hacer consciente al estudiante de sus dificultades pero con un mensaje alentador, rescatando las habilidades en las que se destaca con el fin de motivar a mejorar de manera que logren ir alcanzando y saboreando el significado de logro por sus méritos, se sientan Creativos y habilidosos (Apter 1999).

Para desarrollar expectativas en el estudiante, se requiere que el docente en su encuentro individual cuestione las actitudes que se reflejan en el alumno, con diálogo reflexivo, nunca juzgando su capacidad o inteligencia, sino en torno a que realice un examen interior sobre: haciéndole observar que duda de sí mismo, escuchar atentamente sus miedos sin ocultar sus debilidades, es hacerlo consciente de las falencias con el fin de lograr movilizarlo en lugar de tranquilizar su estado de ansiedad. La necesidad de crear objetivos claros y posibles, el docente debe incentivar al estudiante para que pueda proponerse metas y que progresivamente las pueda alcanzar, proponerse tiempos de estudio con la finalidad para que el estudiante se asegure de estar haciendo comprensible lo que estudia y reflexione sobre la calidad de sus resultados. Asegúrele que es una persona valiosa aunque no sea una estrella, el incentivar sus esfuerzos progresivamente logrará en el estudiante que sus habilidades que no había descubierto las pueda ir haciendo visibles, y que aunque para algunas áreas disciplinares no sea tan habilidoso como en otras, si puede ser propositivo y muestre su capacidad de apertura y tesón para superarse, dejando de lado la competencia y la comparación con otros (Apter 1999).

Incentivar a que explique sus éxitos y sus fracasos, es hacerlo consciente que hay habilidades que destacar y fortalecer, pero que también presenta dificultades que ayudaran a incentivar a mejorar. En la medida que los estudiantes logran seguridad, se

acomodan en posiciones poco retadoras, sienten que ya alcanzaron la meta y se tranquilizan, pero si se enfrentan gradualmente con grupos mejores estarán aceptando que requieren mejorar y avanzar en su aprendizaje. Es importante que el docente pueda manejar espacios de interacción en donde también los estudiantes observen que son exitosos y que se es reconocido por sus aportes. Quiere decir, que el docente debe ayudar a regular las emociones de sus estudiantes de tal forma que no se sientan superiores en su totalidad ante el éxito, pero que tampoco se sientan frustrados ante el fracaso. “(...) necesita saber que su habilidad puede cambiar –en un sentido positivo pero también en un sentido negativo- necesita pensar que tiene algún tipo de control sobre sus habilidades” (Apter, 1999, p. 135).

Ante el valor social de la realización Terry Apter (1999) recomienda expresar constantemente el placer de observar sus avances y la importancia de sus creaciones, de forma que incentive al estudiante a dar cada vez mejores resultados. Expresar la importancia de su trabajo ante los demás, sus hallazgos, su creatividad, el matiz que ofreció para solucionar o tratar la información. Incentivar el trabajo en equipo, aportando normas de participación de todos sus integrantes de manera que cada quien piense, maneje y trate la información de manera individual, generando consenso, respetando la diferencia y promoviendo una evaluación integral en el proceso, de manera que todos participen de ella.

Para mantener la confianza del estudiante en la clase, se hace importante que el docente, estudie y realice seguimiento de las causas que llevan a que un estudiante pueda sentirse inseguro. Al descubrirse el problema es más fácil abordarlo con el estudiante, de manera que este no presente maneras de como evadirse de su realidad y se logró

concentrar más en la manera de como superarlo. En la medida que se hace conciencia en el estudiante sobre el problema lo podrá enfrentar ayudándolo con estrategias, guiándolo y aportando confianza cuando se presente la situación. Es importante hacer conocer al grupo las dificultades en el logro de habilidades, de manera que se sientan iguales ante un proceso, aunque las dificultades varíen, con el fin de evitar las comparaciones negativas, la burla y la falta de tolerancia. Retar al estudiante y al grupo para erradicar progresivamente las dificultades en conjunto, significa reflexionar sobre la necesidad de apoyarse unos a otros para lograr los objetivos individuales y grupales. En la medida que se afiancen como equipo, crecerá el incentivo de mejorar y aportar a subir el nivel de rendimiento del curso.

### **5.1.2. A la Institución.**

Realizar encuentros con los grupos de estudiantes en donde el Departamento de psicología y docentes puedan diseñar y construir herramientas en conjunto frente al tema de crecimiento personal enfatizando sobre la construcción de la personalidad, autoestima, manejo de la presión de grupo, ansiedad en los procesos de evaluación, hábitos de estudio y manejo de conflictos.

Incentivar la formación constante en los docentes en el manejo de estrategias, formulación de metas y objetivos alcanzables progresivamente por las estudiantes. Creer decididamente sobre la necesidad de transformar los procesos de evaluación en oportunidades de aprendizaje, implementando herramientas que se adecuen a las necesidades de las estudiantes. Observar que mediante una actitud abierta, reflexiva, comprometida y adecuada puede generar cambios positivos en lo que representa la

autoimagen de las estudiantes y de esta manera conseguir que el rendimiento académico en sus estudiantes se transforme en verdaderos procesos de aprendizaje.

### **5.1.3. Para futuras investigaciones.**

Sería muy útil con el fin de complementar el estudio, analizar las dinámicas afectivas y emocionales al interior de la familia de las estudiantes, con el fin de realizar intervenciones a tiempo para mejorar el bienestar emocional de las estudiantes, ya que la Institución vuelca su atención en prevención y manejo a su interior, pero en ocasiones no se alcanzan resultados positivos porque en casa se reafirman acciones que van en detrimento de los objetivos por disuadir comportamientos y actitudes en las niñas.

Además, sería de gran provecho para la institución percibir en los cuatro niveles de formación la autoestima de las estudiantes y cómo esta se observa afectada en los diferentes momentos de desarrollo con el fin de prevenir a muy temprana edad estados emocionales que vayan en contra del sano progreso de su personalidad.

## Referencias

- Acosta, R., Hernández J. (2004) La autoestima en la educación. *Revista limite No. 11*, 2004 p.p. 82-95 [Versión electrónica] <http://redalyc.uaemex.mx/> Recuperado el 29 de febrero de 2012.
- Álvarez, C. (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. *Revista Gazeta de antropología*. No. 24/1 2008. España. [Versión electrónica], En: <http://www.ugr.es> Recuperado el día 20 de enero de 2011.
- Álvarez, M. J. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Edit. Morata, Madrid 2001 Extraído de *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. [Versión electrónica], En: <http://www.farq.edu.uy/> Recuperado el 1 de octubre de 2011.
- Ayora, A. *Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Loja, Ecuador*. *Revista latinoamericana de psicología*. *Fundación universitaria Konrad Lorenz*. ISS [Versión electrónica], 0120-0534. Colombia Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Ariza, M. El aprendizaje experiencial y las nuevas Demandas formativas *Revista de Antropología Experimental* nº 10, 2010. Especial educación 8: 89-102. Universidad de Jaén (España) [Versión electrónica] En: <http://revista.ujen.es/rae>
- Apter, T. (1999) *El niño seguro de sí mismo*. Guía de educación emocional para la década crucial de los 5 a los 15 años. Traducido por Fernández Julia. Editorial EDAF S.A. New York. USA.
- Brinkman, H. Segura, T. y Solar, M. (1987) Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología* No. 1 1989 [Versión electrónica] *Universidad de Concepción*. En: <http://www2.udec.cl/> Recuperado el 30 de Enero de 2012.
- Briones, G. (2006) *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología*. Capítulo 11 (p.p. 147-163) Editorial Trillas.
- Cabra, F. (2008). La calidad de la evaluación de estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 95-112. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/>
- Cabrales, S. O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Su gerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero - Junio de 2008. Págs. 141-165 Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/>



- Camilloni, A. y otros. *Él saber didáctico*. Ed. Paidós, Argentina 2007, p: 21. Programa de Didáctica II 3er año, Magisterio, *Plan Único de Formación Docente 2008 aprobado por Res. 67, Acta 63 de CODICEN del 18/10/07 [Versión electrónica]* En: <http://www.dfpd.edu.uy/> Recuperado el 1 de octubre de 2011.
- Camilloni, A, Celman, S, Litwin, E. y Palou, de Maté M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Material extraído de: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Editorial: Paidós, 1998. [Versión electrónica] En: <http://www.farq.edu.uy/> Recuperado el 1 de octubre de 2011.
- Casassus, J. (2006) *La educación del ser emocional*. [Versión electrónica] Ediciones Castillo. Primera edición. México
- Choliz, M. (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. En: <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf> Recuperado el 17 de marzo de 2012.
- Ciliberti, N. y Galagovsky, L.(1994) *Las redes conceptuales como Instrumento para evaluar el nivel de Aprendizaje conceptual de los alumnos. Un ejemplo para el tema de dinámica*. Instituto San Roque. Plaza 1160. 1427 Buenos Aires. Argentina. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Ciudad Universitaria. Pabellón II. 1428. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/>
- Coll, C. (1988) *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Universidad de Barcelona. En: <http://dialnet.unirioja.es/> Recuperado el 8 de septiembre de 2011.
- De la cueva, V. De Gasperín, R., Ruiz, M. y Beristain, L., Morales, S., Ramírez, H. De Gasperín, A.. (2008) *El modelo educativo constructivista abc2: aprendizaje Basado en la construcción Del conocimiento*. ITESM, Campus Central Veracruz. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/>
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. 1994. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Compendio [Versión electrónica]*, En: <http://www.unesco.org/> Recuperado el 23 de septiembre de 2011.
- Fierro, A. (1990) *Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes*. Estudios de psicología. [Versión electrónica] Universidad de Málaga. España En: <http://scholar.google.com.co/> Recuperado 3 de febrero de 2012.

- Flores, C. F. (2008) las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente. Memoria para optar al grado de doctor. *Universidad complutense de Madrid*. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/>
- Fuentes, M. Y Herrera, J. (1999) Evaluación docente: hacia una fundamentación de la evaluación. *Revista electrónica de formación para el profesorado*. Recuperado de: <http://www.uva.es>
- Gómez, J. (2007) Aprendizaje experiencial. *Universidad de Buenos Aires*. En: <http://www.ecominga.uqam.ca> Recuperado el 25 de septiembre de 2011
- González, T. Propuesta para la elaboración y Redacción de programas didácticos a Nivel medio superior. Propuesta didáctica para obtener el grado de maestría En la enseñanza de las ciencias con Especialidad en biología. Ciudad universitaria San Nicolás de los Garza, Noviembre de 2000. Aprobación. 1020135225 [*Versión electrónica*]. En: <http://cdigital.dgb.uanl.mx> Recuperado el 2 de octubre de 2011.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mac Graw Hill. México
- Hernández, M., De León, E., Villegas, J. Vargas, J. (2006) Niveles de autoestima en un grupo de estudiantes de psicología. Del Instituto de estudios superiores del Golfo de México. Centro Regional de Investigación en Psicología, Volumen 1, Número 1, 2006 pág. 53-56
- Iglesias, F. M. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47 (2008), pp. 49-70. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ledesma, N. Unidad Educativa: Responsabilidad docente. Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura. Red de dinovaciones educativas para América Latina y el Caribe Innovemos. Unidad Educativa Fiscal Cornelio Saavedra. Bolivia 2011. En: <http://www.redinnovemos.org> Recuperado el 1 de Octubre de 2011.
- Llinares, L., Molpeceres, Ma., Musitu, P. y Musitu, G. (2001) La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. 2001, vol. 17, nº 2 (diciembre), 189-200 *Anales de la Psicología*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia [*Versión electrónica*] *Universidad de Valencia*. En: <http://www.um.es> Recuperado el 2 de febrero de 2012.
- McDonald, R. B. Francis, J. y Gonczi, A. (1995) Nuevas perspectivas sobre la evaluación Sección para la Educación Técnica y Profesional. [*Versión electrónica*],

- UNESCO, París. En: <http://www.cinterfor.org.uy> Recuperado el 8 de septiembre de 2011.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991) Autoestima: Evaluación y mejora. Traducido por Jorge Vigil. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, España.
- Mamaní, D. (2005) Construcción de Nuevos Paradigmas Educativos. *Biblioteca Digital Andina*. UMSA – CEPIES. Recuperado de: <http://www.comunidadandina.org>
- Mariz, V. S. (2011) Psicología y cultura en la educación 2. [Versión electrónica], CIAFIC Ediciones. Buenos Aires. En: <http://www.ciafic.edu.ar> Recuperado el 23 de Septiembre de 2011.
- Marulanda, A. (2001) Creciendo con nuestros hijos. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- Milicic, N. y López, S. (2010) Hijos con autoestima positiva. Guía para padres. Grupo editorial Norma. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Perú. (2008) Evaluación de los aprendizajes del participante joven o adulto de educación primaria. [Versión electrónica]. Recuperado de: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu>
- Mazario, A. y Mazario, I. El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea. *Universidad de Matanzas. Camilo Cienfuegos Cuba*. Recuperado de: <http://www.bibliociencias.cu>
- Ordóñez, S. Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, Vol. 8, Núm. 32, julio-diciembre, 2009, pp. 135-138. Universidad La Salle. México Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Petrosino, Z. (2006) ¿Una Nueva Educación? Enfoques Sobre Educación. *Red educativa*. En: <http://www.reducativa.com> Recuperado el 2 de Octubre de 2011.
- Reyes, Y. (2002) Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. En: <http://sisbib.unmsm.edu.pe> Recuperado el 19 de marzo de 2012.
- Rivero, I. J. (2007) Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. *Revista electrónica de humanidades de educación y comunicación social*. Edición 3, año 2. Recuperado de: <http://www.urbe.edu/publicaciones>

- Segura, M. La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"* Enero-abril 2007. Vol. 7 Universidad de Costa Rica. [Versión electrónica] En: <http://redalyc.uaemex.mx> Recuperado el 2 de octubre de 2011.
- SEP. Secretaría de educación pública de México. (2009) Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. [Versión electrónica], En: <http://www.dgb.sep.gob.mx> Recuperado el día 18 de septiembre de 2011.
- Vargas, T. C. (1994) Revisión 2003 Osorio I. y Arias L (2007) Proyecto pedagógico de aula para la formación de niños resilientes En: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co>
- UNESCO. Educación para todos ¿alcanzaremos la meta? Publicado en 2007 por la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy – 75732 París 07 SP – Francia © UNESCO 2007 Impreso en París ED-2007/WS/55 [Versión electrónica], En: <http://unesdoc.unesco.org> Recuperado el 23 de septiembre de 2011.
- Valenzuela, J. Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia: Prácticas comunes y usos de los recursos tecnológicos. [Versión electrónica]. *Tecnológico de Monterrey*. En: <http://www.utn.edu.ar> Recuperado el día 6 de septiembre de 2011.
- Zaragoza, F. (2001) Educación y humanidades: Educación para la integridad humana. *Revista de educación comparada* 7. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es>

## Apéndice A

### Carta de aprobación por la institución



COLEGIO NUEVO  
GIMNASIO  
VIDA ÍNTEGRA Y AUTÓNOMA  
NIT 860.007.058-9



Bogotá, D.C. Noviembre 21 de 2011

Radicación Correspondencia de salida No.  
Consecutivo SG-2011-095  
Fecha Noviembre 21 de 2011

Señores  
**TECNOLÓGICO DE MONTERREY**  
**Proyecto 1**  
Ciudad

**Ref: AUTORIZACIÓN**

Estimados señores:

Reciban un cordial saludo. El objetivo de la presente es comunicar la autorización para que la docente Marcela Pardo Pedraza, identificada con la cédula de ciudadanía No. 35.476.940 de Chía realice la investigación que adelanta de acuerdo a sus estudios de maestría con énfasis en desarrollo cognitivo.

El presente documento se realiza con fines académicos.

Atentamente,

**LUZ STELLA URICOECHEA MORALES**  
Directora