

**EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO
Y LA MICROEVALUACION EN EL AREA
DE LOS ESTUDIOS SOCIALES A
PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE
APRENDIZAJE EN EL
LICEO JUDAS DE CHOMES**

*ALVARO MASIS RAMIREZ
ROSEMARY SOTO OVARES*

DEDICATORIA

A mamá Cecilia, "que con su fuerza de voluntad, más allá de la perfección", es mi Karma, mi GRAN MAESTRA y mi razón de ser. Sin ella, la vida sería como "un círculo vacío sin principio ni fin".

A mi amiga Nuria Corrales, por su don único e incondicional de apoyo "Representa la mano derecha mi maestra del CIDE"

A mi tutor Francisco González, por ser más que un amigo, un Avatar que nunca perdió la confianza en este educador idealista. "El Maestro en la Escuela de Historia"

Alvaro A.

A Dios, por brindarme la fortaleza y la perseverancia en todo momento.

A mi familia, por inculcarme buenos principios y demostrarme siempre su cariño.

A mis tíos-hermanos, especialmente Marvin y Magdalý por sus sabios consejos y apoyo incondicional.

A Mamá Nelly, por ser fuente de motivación y ejemplo vivo de esfuerzo y superación.

A mi esposo Paulo, por todo su amor, confianza, comprensión y por estar siempre a mi lado, apoyándome.

Rosemary S.

EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO Y LA MICROEVALUACION EN EL AREA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL LICEO JUDAS DE CHOMES

I. Presentación

El presente trabajo de graduación inicia con un diagnóstico de la microevaluación en el Liceo Judas de Chomes, con el objeto de establecer una propuesta alternativa en evaluación, orientada hacia el aprendizaje cognoscitivo. Se aclara de antemano que este trabajo constituye una síntesis de un trabajo mayor desarrollado durante todo un año y medio de investigación.

Para realizar el diagnóstico y la consecuente propuesta, fue necesaria la colaboración de los estudiantes de cuarto año, del personal docente y administrativo y el asesor supervisor del circuito 03 de Puntarenas.

A raíz de que no existe ninguna investigación que aborde la microevaluación en la Enseñanza de los Estudios Sociales, se escoge el Liceo Judas de Chomes (Puntarenas), de reciente fundación para llevar a cabo la propuesta en la microevaluación por vez primera. Además, por su misma ubicación geográfica no existe un control constante por parte de las autoridades del Ministerio de Educación Pública (MEP), lo que permite mayor libertad en el trabajo docente y la flexibilidad del Director para con éstos.

El nivel seleccionado para el diagnóstico y la propuesta fue el cuarto año de la educación diversificada, ya que, es una población que no está sujeta por un lado, a las pruebas de bachillerato, y por otro, es ideal porque para algunos autores como Piaget,

"... los adolescentes entre 15 y 16 años poseen un alto grado de desarrollo cognoscitivo, el cual posibilita una mayor capacidad de análisis, reflexión e inducción." ¹⁰⁹

Fue escogido el tema de la II Guerra Mundial por su importancia, pues, no sólo forma parte del programa de cuarto año, sino que también existe un abundante material bibliográfico para desarrollarlo. Además, es un tema abordado con poca creatividad y profundidad, por lo cual, puede analizarse en él diversos aspectos históricos - geográficos, así como otros del acontecer humano tales como la economía, la política, el arte, la religión, entre otros.

La idea de un trabajo como este, es ofrecer una propuesta alternativa que lleve al logro de una evaluación más creativa, original y que sea realmente significativa para la Enseñanza de los Estudios Sociales. Dicha evaluación constituye uno de los modelos que actualmente trata de desarrollar las políticas del Ministerio de Educación Pública (M.E.P.), el cual establece sobre la evaluación lo siguiente:

"Evaluar es el proceso de aprendizaje que conlleva a la recolección de información para ponderar los resultados obtenidos de la actividad que realizan conjuntamente profesores y estudiantes en cuanto al logro

¹⁰⁹ Carretero, Pozo y Asencio, La Enseñanza de las Ciencias Sociales, Editorial Aprendizaje, Madrid, 1989, pág. 106).

de objetivos. En este proceso evaluativo, se da la medición para cuantificar el logro y la evaluación a emitir un juicio comparativo."

110

De ahí que el trabajo busque eliminar la brecha existente entre la teoría de la evaluación cognitiva y la práctica educativa.

A este respecto, cabe aclarar que el trabajo no pretende censurar la evaluación tradicional actual, sino presentar una evaluación formativa de proceso y centrada en los progresos o logros alcanzados por los estudiantes, tomando en consideración sus actitudes, habilidades cognitivas, particularidades afectivas y su contexto inmediato.

En consecuencia con lo anterior, el trabajo pretende abordar los siguientes objetivos:

2. Objetivos

- 2.1. Diagnosticar los alcances y limitaciones de la microevaluación en el proceso de aprendizaje significativo del Liceo Judas de Chomes.
- 2.2. Conocer sobre los fundamentos de la evaluación desde una perspectiva cognitiva.
- 2.3. Estructurar actividades evaluativas basadas en el enfoque cognoscitivo, que fomenten las habilidades de los estudiantes.
- 2.4. Desarrollar instrumentos evaluativos que se adecuen a la secuencia de actividades significativas.

¹¹⁰ Ministerio de Educación Pública, Educación de Calidad. El Quehacer Educativo en el Aula. Política Educativa Hacia el Siglo XXI, San José, 1997, pág. 11).

2.5. Elaborar para cada actividad evaluativa, algunos recursos cognoscitivos novedosos dentro del campo de los Estudios Sociales.

3. Referentes teóricos

El aprendizaje cognoscitivo

El aprendizaje cognoscitivo desde el punto de vista significativo, puede ser entendido como:

"El aprendizaje significativo que la persona realiza (idiosincrático) es compartido en situaciones sociales, lo cual posibilita la construcción del conocimiento para una mejor apropiación de la realidad." ¹¹¹

Esto quiere decir que el aprendizaje significativo es un modelo dentro de la teoría cognoscitiva como tal, tiene sus raíces históricas en el siglo XVIII en Europa.

En contraposición al positivismo, surge el constructivismo que es definido por algunos autores de la manera siguiente:

"Como una visión del mundo que supone la construcción social del conocimiento por individuos que comparten significados en un espacio y tiempo específicos." ¹¹²

Por otra parte, además de Piaget, como uno de los principales exponentes de esta corriente, sobresalen: Ausubel, Novack, Vigotsky, Bruner y Claxton. Todos comparten la idea de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno es visto como un constructor activo de su conocimiento.

¹¹¹ Flores y Reyes, Estrategias de Evaluación, Editorial EUNA, Heredia, 1996, pág. 15.

¹¹² Ibid, pág. 13

Para esta corriente, el estudiante posee cierto cuerpo de conocimientos, los cuales determinan sus actitudes y acciones y se le debe animar a descubrir hechos de toda índole, por lo tanto el docente será un guía o un promotor del desarrollo cognoscitivo de los educandos. De este modo, se reduce su nivel de autoritarismo, respetando errores y eliminando el uso de sanciones.

Debe ser capaz de atender inquietudes de los alumnos, alcanzar coherencia en las actividades de clase, ofrecer nuevas herramientas para la construcción grupal y ser fuente permanente de consulta.

La evaluación cognitiva

La evaluación debe ser integral, formativa y de proceso. Bajo esta perspectiva, muchos especialistas de educación intentan ofrecer una definición sobre evaluación, no obstante, el Ministerio de Educación Pública, plantea una definición sobre la evaluación que indica lo siguiente:

"...la evaluación es un proceso que se lleva a cabo bajo tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La función diagnóstica permite caracterizar un programa o proceso y determinar su estado actual; la función formativa permita la toma de decisiones para ajustar áreas problemáticas del programa o del proceso. La función sumativa permite valorar el producto final de un programa o proceso". ¹¹³

¹¹³ Ministerio de Educación Pública, Marco de Referencia Técnico y Normas en Materia de Evaluación de los Aprendizajes y del Desarrollo Socio-afectivo y Etico de los Estudiantes, San José, 1995, pág. 3.

Es importante destacar de acuerdo con la anterior cita que la microevaluación cognitiva rescata no sólo la función sumativa, sino la función formativa en donde el docente y el estudiante comparten sus logros y limitaciones obtenidos durante el curso lectivo.

La evaluación en este sentido, es integral porque involucra una fase de diagnóstico, es decir, es la fase donde el docente por medio de un diagnóstico previo analiza las expectativas, metas, limitaciones y problemas de los estudiantes; involucra una fase de proceso, pues, en el transcurso de la actividad los estudiantes y el docente intercambiarán experiencias para conocer aciertos y limitaciones; por último una fase final en donde el docente realiza los ajustes y correcciones necesarias al estudiante para conocer sus logros obtenidos o alcanzados durante el curso. Por lo tanto la evaluación cognitiva según el Ministerio de Educación Pública busca lo siguiente:

"...favorecer y valorar la evaluación formativa e interpretativa. Evaluar es el proceso de aprendizaje que conlleva a la recolección de información para ponderar los resultados obtenidos de la actividad que realizan conjuntamente profesores y estudiantes en cuando al logro de los objetivos". ¹¹⁴

Se desprende del anterior párrafo que la evaluación cognitiva le permite al docente, por un lado, darse cuenta de los avances dentro del curso en la consecución de los objetivos y por otro, mediante el desarrollo de actividades novedosas, creativas y significativas que estimulen el aprendizaje mental de los alumnos, se dará

¹¹⁴ Ibid, pág. 11.

cuenta de las potencialidades individuales de cada alumno. La microevaluación cognoscitiva, según Ausubel y Novack, es un proceso de naturaleza integral que permite no sólo el desarrollo de una prueba final para determinar el logro de lo aprendido, sino el desglose de actividades y recursos novedosos que intentan rescatar las diferentes habilidades de cada estudiante. Establecer el "puente" entre los sustentos teóricos del enfoque cognoscitivo y la práctica docente es el eje central del trabajo dentro de la microevaluación cognoscitiva.

Por otro lado, se parte de la idea de que los seres humanos poseen estructuras mentales o redes semánticas que están permeadas por significados en función de su punto de clase, sus valores, actitudes, que al contacto con la realidad (objeto) son modificadas en función de éste y viceversa. De ahí que el individuo construye su conocimiento y forma su propio esquema mental a partir de la "...adquisición del conocimiento como fin significativo..."¹¹⁵, lo cual hace que el aprendizaje no se lleve a cabo de manera mecánica, como lo exponen los modelos asociacionistas, como el conductismo, sino en forma significativa y duradera. Además, este aprendizaje puede ser compartido en situaciones sociales, lo que permite la construcción del mismo para una mejor apropiación de la realidad.

En este sentido, es importante que el educador reconozca que las habilidades cognoscitivas no se manifiesten de igual manera en todos los estudiantes, de ahí que sea fundamental conocer las habilidades en el

¹¹⁵ Ausubel, David, Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, pág. 39.

proceso de enseñanza dentro de los Estudios Sociales para que sea más significativo y provechoso.

Entendidas las habilidades cognitivas por algunos investigadores como:

"Todos aquellos procesos de pensamiento y de construcción del conocimiento que involucra una variedad de actos mentales importantes que la historia como disciplina de enseñanza ayuda a desarrollar en los estudiantes, potenciando en estos una mayor disposición para el aprendizaje de conceptos históricos en el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo". ¹¹⁶

Por lo tanto y para este caso en particular, se conciben como todas las construcciones mentales y por ende de conocimiento que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales se dan de forma significativa. Involucran la realidad o el contexto del alumno y sus conocimientos previos, lo cual le permite descubrir y explotar sus *habilidades innatas*, así como despertar en él interés, creatividad y criticidad ante situaciones presentes y pasadas. Al hablar de habilidades cognitivas se estaría refiriendo a las siguientes:

La habilidad espacial-lógica: Se refiere a lo espacial e involucra aquella habilidad que tiene el estudiante para resolver problemas por medio de la ubicación y visualización espacial.

En este sentido, la habilidad espacial, permite al estudiante orientarse en un mapa, comprender una gráfica, su significado y la simbología que lo sustenta

¹¹⁶ Ramos y Murillo, Propuesta Teórico-Methodológica para el Mejoramiento de la Calidad de los Libros de Texto de Estudios Sociales basada en el desarrollo de las habilidades cognitivas de la Historia, San José, 1997, pág. 112.

y lo más importante, le permite interpretar esos datos y construir relaciones. En cuanto al aspecto lógico se refiere "...a la capacidad de razonamiento, de resolver problemas y de comprender." ¹¹⁷

El estudiante con esta habilidad puede interpretar los "hechos históricos" como parte de un proceso dentro de un espacio y tiempo determinados.

La habilidad lingüística: Se refiere a la capacidad escrita de los estudiantes en la reconstrucción de la historia.

Tal y como lo explica la educadora Méndez, la habilidad lingüística es una:

"Inteligencia basada por medio de un sistema simbólico. El estudiante tiene una destreza mental (sintaxis) para el ordenamiento de las palabras y la destreza (semántica) para darle significado." ¹¹⁸

El estudiante que manifieste esta habilidad posee una facilidad particularmente fuerte para enlazar los significados de las palabras y formar así sus propios esquemas mentales sobre un tema en particular. Esta habilidad humana, como cualquier otra, le permite al estudiante construir novelas, cuentos, poesías y relatos. Cabe destacar también que algunos estudiantes, además de dominar la expresión escrita, también pueden expresarse oralmente.

La habilidad kinestésica-corporal: Es la que rescata la parte motora del aprendizaje, es decir,

¹¹⁷ Méndez, Zaira, Aprendizaje y Cognición, EUNED, San José, 1995, pág. 105.

¹¹⁸ Méndez, Zaira, *Ibid*, pág. 105.

"...el don para controlar los movimientos corporales y el talento para manipular los objetos con destreza." ¹¹⁹

Los estudiantes poseedores de esta habilidad llegan a ser grandes deportistas, atletas, aunque también algunos logran consagrarse como bailarines, cómicos y actores.

Es importante aclarar que el estudiante no sólo puede desarrollar la parte motora de su cuerpo, sino que la puede combinar con la destreza manual; es decir, además del cuerpo saber manejar los objetos de su alrededor, y también puede desarrollar su capacidad mental de coordinación (mente y cuerpo).

La habilidad visual espacial: Es una habilidad propia que tiene la persona para interpretar el mundo a través de las imágenes o iconos. La habilidad visual espacial permite representar gráficamente la información de un texto bajo imágenes y también se puede lograr transformar las imágenes en documentos escritos.

Tal y como lo expresan Zulay Tellini y German Orozco:

"El desarrollo intelectual entraña una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás mediante palabras o símbolos, lo que se ha hecho o hará". ¹²⁰

Con la utilización de imágenes en la enseñanza de los Estudios Sociales, el aprendizaje y la comprensión de los procesos históricos es más asequible para los estudiantes, ya que, por medio de éstas y no sólo a

¹¹⁹ Ibid, pág. 106.

¹²⁰ Tellini y Orozco, El Aprendizaje por Descubrimiento como alternativa constructivista aplicado al tema: Aspectos Socioeconómicos de la Colonia en Costa Rica para octavo año, Heredia, 1995, pág. 38.

través de textos, puede explicarlos en función del tiempo y el espacio.

La habilidad conceptual histórica: Es una habilidad que busca confrontar e interpretar diferentes fuentes documentales.

En otras palabras, la habilidad conceptual histórica "...es la capacidad del ser humano de incorporar elementos del ambiente a su estructura mental." ¹²¹

No obstante, no se puede obviar la posibilidad de que un texto cualquiera produzca un impacto diferente en cada persona. A este respecto apunta Carretero:

"... figuras historiográficas que deben estar sometidas siempre a un debate crítico pueden presentar debilidades y errores, es decir, una imagen ya sea acartonada y atemporal, que sin duda choca con la visión en contexto que debe proporcionar todo acercamiento historiográfico". ¹²²

Lo cual deja entrever que todo estudiante a la hora de confrontar la realidad, puede experimentar un "desequilibrio cognoscitivo"¹²³, es decir, deberá interiorizar la información y empezar a construir su propia interpretación como producto de esa confrontación documental, lo cual le permitirá realizar nuevas construcciones, que a su vez lo llevarán a una secuencia lógica y ordenada de cualquier aspecto. Es importante destacar en este punto que todas las habilidades cognitivas, son fundamentales dentro de la Enseñanza de los Estudios Sociales no sólo por su utilidad, sino

¹²¹ Méndez, Zaira, *ibid*, pág. 106.

¹²² Carretero, M., *El Espejo de Clío...*, En: Revista Cero en Conducta, N°46, Vol.13, México, 1998, pág. 51.

porque rescatan al individuo como un ser social y que a la vez es único e irreplicable.

Las habilidades cognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los Estudios Sociales involucran aspectos como la realidad o contexto del alumno, los conocimientos previos, los contenidos de un programa, el manejo de categorías de análisis y otros aspectos relacionados con el quehacer educativo.

Todas las habilidades anteriormente mencionadas inciden positivamente en el mejoramiento de la educación y principalmente en el caso particular de los Estudios Sociales, ya que le permiten al estudiante tener una mayor comprensión del presente en función del pasado, lo cual despierta en él sentido crítico y creativo al establecer relaciones, comparaciones, juicios de valor, entre otros.

Con el desarrollo de estas habilidades se aspira a:

"... darle al estudiante algunas herramientas conceptuales propias de la investigación documental que le permita acercarse al proceso de construcción del conocimiento histórico." ¹²⁴

El docente cumple un papel fundamental al facilitar la construcción del conocimiento histórico, geográfico, filosófico, ideológico, cultural, religioso y económico en sus estudiantes, mediante estrategias que faciliten el desarrollo de esas habilidades cognitivas bajo recursos y actividades cognitivas diferentes.

Cabe resaltar que no todos los estudiantes presentan o poseen las mismas habilidades cognitivas. En

¹²³ Ausubel, David, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, 1989, pág 170.

¹²⁴ Ramos y Murillo, ibid, pág. 140.

este sentido, el papel del docente se centra en fomentar aquellas habilidades que han sido descubiertas para lograr que ellos (los estudiantes) las aprovechen en beneficio propio.

4. Referentes metodológicos

En primer lugar, para llevar a cabo esta investigación y propuesta evaluativa en el campo de los Estudios Sociales, fue necesario realizar una descripción y una caracterización de las fuentes, tanto orales como escritas.

Para ello se hace un análisis de fuentes orales, como por ejemplo, testimonios del asesor supervisor del circuito 03 de Puntarenas, opiniones de los estudiantes y aportes personales de los profesores del Liceo Judas de Chomes. También se hace un abordaje de fuentes escritas (secundarias), entre las cuales se rescatan trabajos propios, tales como: "La incidencia de los factores internos en el alto rendimiento académico de los estudiantes de décimo año del Liceo Napoleón Quesada y el Liceo Judas de Chomes" de Belarmina Rojas A y Rosemary Soto Ovares, y el trabajo denominado "La Motivación Interna y Externa en la Enseñanza de los Estudios Sociales de los Cuartos Años del Liceo Judas de Chomes" de Rosemary Soto Ovares y Alvaro Masís Ramírez; ambos trabajos sin publicar y correspondientes a los cursos de Taller de Investigación en Estudios Sociales y Modelos Teóricos II de la Universidad Nacional, respectivamente.

Como fuentes escritas (primarias), se cuenta con artículos oficiales del Ministerio de Educación Pública,

entre los cuales destacan: "Educación de calidad. El Quehacer Educativo en el aula. Política hacia el Siglo XXI" del año 1997, y el "Instructivo Teórico Práctico del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes" del mismo año.

Se caracteriza a los sujetos de la investigación que son el sustento del diagnóstico. Es decir, se realizan varias observaciones indirectas y se recopila información para conocer a cada estudiante, a docentes, administrativos, y al director del Liceo Judas de Chomes. La muestra corresponde a un grupo de 25 estudiantes, con edades entre los 15 y 16 años, todos pertenecen a la zona rural y algunos presentan un nivel socioeconómico medio y bajo.

Son parte de la muestra, un total de 3 profesores de Estudios Sociales, esto sin olvidar el aporte de las autoridades del Ministerio de Educación Pública y el director del Liceo de Judas de Chomes.

En segundo lugar, se realiza un análisis minucioso de los alcances y las limitaciones de las fuentes, es decir, si se abordan los alcances, los diferentes testimonios pueden ayudar a contrastar la información obtenida de los docentes con la de los estudiantes y si se toman las limitaciones, la cantidad reducida de la muestra puede limitar la información.

En tercer lugar, se procede a definir el método de la investigación denominado **"Método Cualitativo Descriptivo de tipo Etnográfico."**¹²⁵.

Decimos que es una investigación etnográfica porque tratamos una población reducida, a nivel micro; es

¹²⁵ Castillo, Z, Martha, La Investigación Etnográfica en Educación, Cuadernos de Pedagogía, México D.F., 1987, pág 51.

cualitativa porque lo que interesa es conocer las opiniones de todos los involucrados (supervisor, alumnos, docentes y administración); es descriptiva porque se intercambian experiencias de grupo para abordar el problema o el eje central del trabajo "la microevaluación cognoscitiva".

En cuarto lugar, se aborda una descripción tanto de técnicas como de instrumentos a desarrollar para obtener la información deseada. En este sentido, se define primero, lo que es un instrumento y una técnica. Posteriormente en conjunto se construyen dos entrevistas estructuradas. La N°. 1 para los profesores de Estudios Sociales y la N°. 2 para el Asesor del Circuito 03 de Puntarenas. Se construye un cuestionario para los estudiantes del Liceo de Judas de Chomes cuyo objetivo básico se explica más adelante.

Finalmente en quinto lugar, se desglosan cuatro pasos fundamentales que serán la estructura para definir el procedimiento metodológico. Dicho procedimiento, busca llevar a la práctica todo lo anterior para lograr los objetivos propuestos con los pasos siguientes:

En el primer paso: Se realiza la aplicación de dos de los tres instrumentos en el Liceo de Judas de Chomes. Uno de los instrumentos corresponde a la entrevista a los docentes y otro a la entrevista al supervisor Freddy Solano del circuito 03 de Puntarenas. Dichas entrevistas presentan preguntas de tipo abiertas y tienen como objetivo conocer la opinión acerca de la microevaluación desarrollada en el Liceo de Chomes y propiamente relacionada al campo de los Estudios Sociales y bajo el modelo cognitivo.

En el segundo paso: Se aplica el instrumento del cuestionario a los estudiantes, el cual, presenta preguntas de tipo abiertas y cerradas, y tiene como objetivo conocer la opinión sobre el tipo de microevaluación utilizada por el profesor de Estudios Sociales así como algunos aspectos personales.

En un tercer paso: Se realiza una recolección y confrontación bajo la técnica de la "triangulación" ¹²⁶ (Flores y Pacheco, 1996, pág. 33). Aquí se trata no sólo de recolectar la información sino de confrontarla, es decir, de acuerdo con la información obtenida tanto de las entrevistas, como del cuestionario se procede a confrontar esos datos con los documentos escritos del Ministerio de Educación Pública. Los resultados del diagnóstico se desglosan en una serie de gráficas y cuadros de síntesis para llegar a interpretaciones finales y conclusiones.

A este respecto se pretende llegar a una evaluación compartida, es decir, docentes, estudiantes e investigadores, que permita mostrar las limitaciones, expectativas, logros y desaciertos del estudio en el salón de clases y bajo el modelo cognoscitivo en el Liceo Judas de Chomes.

Cuarto paso: Se aborda la elaboración del plan de trabajo que involucra no sólo la construcción de actividades cognitivas, recursos significativos e instrumentos de evaluación, sino la definición teórica de todo lo anterior así como de las habilidades a rescatar de cada estudiante. Esto sin olvidar la escogencia del tema de la II Guerra Mundial, en

reuniones periódicas con el grupo diagnosticado, lo cual abarca un tiempo aproximado de tres meses, bajo tutorías continuas.

II. La microevaluación en el Liceo Judas de Chomes: apuntes para un diagnóstico institucional.

Partiendo de la información arrojada en el liceo estudiado, se decide desarrollar para efectos de claridad las siguientes variables, a saber:

1. Tipo de microevaluación:

Según datos cualitativos y cuantitativos arrojados tanto del cuestionario como de las entrevistas y observaciones de clase, permite establecer que la microevaluación desarrollada en el liceo estudiado, se aproxima al modelo academicista, pues, no involucra durante todas las fases del aprendizaje un proceso formativo y continuo. Más bien, centra su atención en el logro sistemático de los contenidos de acuerdo con los objetivos de un programa, los cuales son evaluados al finalizar cada tema.

La microevaluación es sumativa, porque el eje central es la "medición" de objetivos alcanzados y comprobados por una nota final mediante una determinada prueba.

En el instrumento del cuestionario, el 84% del total de los estudiantes expresan que la prueba escrita es "más importante", ya que, el Ministerio de Educación Pública, le asigna un 70% a las pruebas estandarizadas

¹²⁶ Flores, Dávila Luz Emilia y Pacheco, Ana Teresa, *La Investigación: una forma de aprender*, Primera Edición, EUNA, Heredia, Costa Rica, 1996, pág 33.

(uniformes, iguales para todos los estudiantes), por ello apuntan éstos "que el examen aparte de tener mayor valor, implica menos esfuerzo, ya que sólo se memoriza para reproducir."¹²⁷

En este sentido, no se afirma que la memoria sea "menospreciada o sin importancia", sino, lo cuestionable es que la memoria sólo se desarrolla con fines de reproducción, de temporalidad y sin significancia.

De reproducción, porque lo que interesa es evaluar el contenido por el contenido mismo y en grandes cantidades dejando la parte crítica de lado, lo cual provoca la famosa "saturación" en los estudiantes y lo más cuestionable es que el mayor porcentaje de evaluación es asignado a los exámenes donde el docente puede abarcar los contenidos con entera libertad.

Es de temporalidad, ya que, se aprende de memoria al momento de las pruebas y no con la memoria. No se le enseña al estudiante a jugar con la memoria, para utilizar el conocimiento en toda su vida de forma crítica.

Ante un "esfuerzo mínimo" la mayoría de los estudiantes del liceo estudiado se identifican con éste, ya que, sólo se requiere memorizar datos, contenidos y no confrontar, criticar, analizar o ubicar de acuerdo con la realidad actual.

Esto produce que el contenido no sea significativo, interiorizado y asimilado por el estudiante, sino, "expulsado" para cumplir con un requisito pseudoacadémico como lo es "aprobar" el examen escrito u oral, bajo la simple "medición de contenidos" sin

¹²⁷ Cuestionario aplicado a los Estudiantes de 10° año del Liceo Judas de Chomes, 1998.

considerar si el alumno realmente asimiló lo aprendido o no.

Por otra parte el 100% afirma que no se realiza una evaluación formativa, ya que el docente no comenta los exámenes luego de entregarlos, lo cual imposibilita, según el MEP, la toma de decisiones para ajustar áreas problemáticas del proceso.

De acuerdo con la información proporcionada por las diferentes autoridades del Ministerio de Educación sobre la importancia de la evaluación en el sistema actual, un 66% expresa que **"es conductista, porque está ajustada a nuestros programas, las clases son magistrales y teóricas y los docentes no se preocupan por actualizarse."** ¹²⁸

Estas mismas autoridades indicaron que la evaluación es fundamental en la medida en que los objetivos fueran abarcados en los contenidos y verificados en una suma cuantificable. (pruebas).

Ahora bien, si se analiza el desarrollo de la microevaluación en el liceo de Chomes en el área de Estudios Sociales, se puede decir que el mayor porcentaje de la microevaluación corresponde a pruebas estandarizadas (70%) y sólo un reducido porcentaje se dedica a otros rubros (30%). Esto significa que la microevaluación no es tomada o desglosada como proceso de aprendizaje, donde el estudiante desarrolle en su vida cotidiana los conocimientos adquiridos durante todo el curso, sino que es un "excelente" instrumento para encasillarlo bajo criterios de aprobación, aplazamiento o reprobación.

De acuerdo al MEP, en el documento "Marco de Referencia Técnico y Normas en Materia de Evaluación en los Aprendizajes y el Desarrollo Socioafectivo y Etico de los Estudiantes" ¹²⁹, la evaluación actual tradicional es desarrollada en el Liceo de Chomes para el IV Ciclo de la forma siguiente:

- Un 10% es asignado al trabajo cotidiano,
- Un 5% corresponde al concepto del profesor,
- Un 10% corresponde a la asistencia,
- Un 70% corresponde a pruebas escritas o exámenes y
- Un 5% asignado al trabajo extraclase.

La microevaluación tradicional actual implica una forma muy precisa de disciplinar al estudiante bajo un "régimen" estricto de exámenes, llamadas orales, quices y tareas que lo único que buscan es medir cuantificablemente el conocimiento. Se evalúa no el aprendizaje en sí, sino el resultado como producto final bajo una calificación numérica. A pesar de esto, el 60% del total de estudiantes manifiesta que la evaluación desarrollada por el profesor es "excelente" y un 40% aduce que es "bueno", pero que deberían hacerse algunos cambios, entre ellos: exámenes más críticos y de menos memoria, mayor flexibilidad. En tal sentido, la flexibilidad es entendida como la oportunidad que se le ofrece al estudiante de manifestar su inconformidad en una tarea o examen ante su profesor, esto para luego

¹²⁸ Entrevista aplicada a los Docentes de Estudios Sociales del Liceo de Chomes y al Asesor Supervisor del Circuito 03 de Puntarenas, 1998.

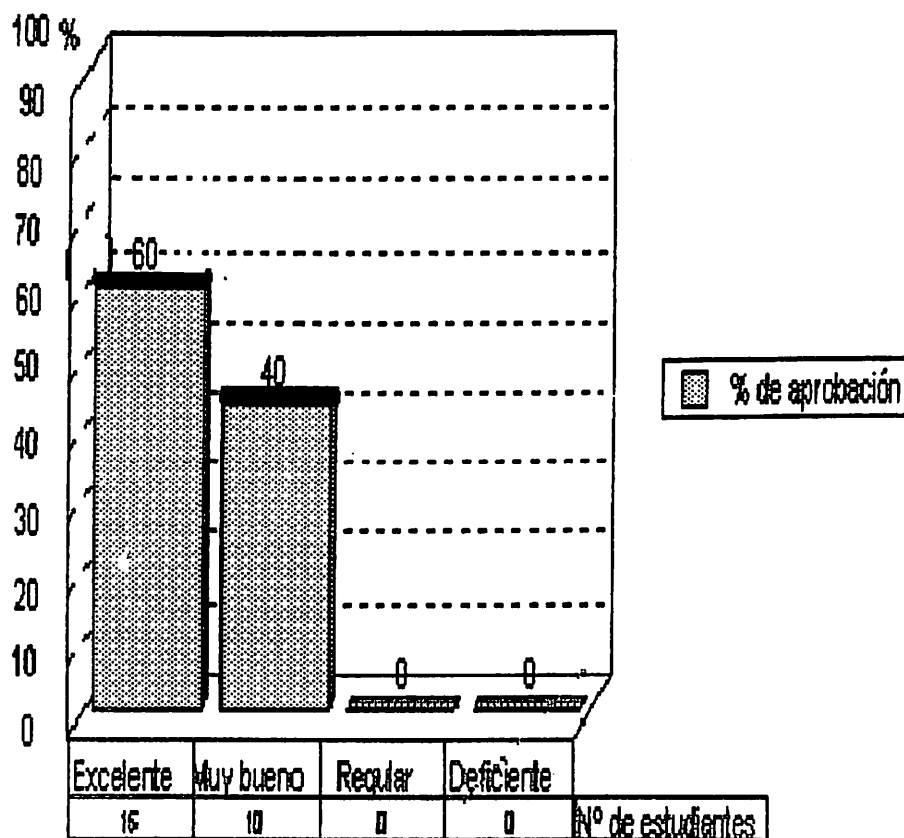
¹²⁹ MEP, Marco de Referencia Técnico y Normas en materia de Evaluación en los Aprendizajes y el Desarrollo Socioafectivo y Etico de los Estudiantes, San José, Costa Rica, 1995, pág 8.

tener la opción de presentar nuevamente un trabajo determinado.

Esto permite establecer que el estudiante se identifica con la evaluación actual, hasta el punto de considerarla un requisito fundamental de aprobación. Tal como se ilustra en la gráfica N°1.

GRAFICA No. 1

Grado de identificación del estudiante hacia la evaluación desarrollada por el docente



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Cuarto Año del Liceo Judas de Chomes. Fecha de aplicación: 16/04/1998

De lo anterior se deduce que la microevaluación desarrollada por el docente en el Liceo Judas de Chomes, hacia los estudiantes del cuarto año, manifiesta rasgos conductistas, ya que, obedece al cumplimiento de un programa establecido y evalúa el contenido sin análisis ni cuestionamiento por parte del alumno. Los alcances de la misma, sólo se limitan al plano únicamente académico, donde los contenidos pasan a formar parte central del aprendizaje, como fines de la materia a alcanzar.

2. Limitaciones de la microevaluación

Respecto a las limitaciones en la microevaluación presentes en el liceo estudiado, el resultado de la información indica que el 44% del total de estudiantes de décimo año, considera las llamadas orales como un mecanismo de control aplicado por el docente para comprobar la asimilación de contenidos, lo cual provoca tensión y frustración en la mayoría de los casos.

Empero, es importante destacar que el 28% del total de los estudiantes encuestados manifiesta que

"los exámenes en general inducen a la memorización de gran cantidad de contenidos sin sentido muchas veces sin lógica y que los docentes les asignan porcentajes muy altos haciéndolos sumamente largos."¹³⁰

Esto demuestra que no sólo el examen escrito y oral es tedioso, sino que también provoca tensión y frustración en los estudiantes, además de que justifican (84%) que fomentan la habilidad memorística, dejando de lado la parte crítica.

¹³⁰ Cuestionario aplicado a los Estudiantes de 10º año del Liceo Judas de Chomes, 1998.

De este modo, aunque algunos estudiantes mostraron "inconformidad" ante el sistema tradicional de evaluación, el 60% del total de los estudiantes aceptan los exámenes, ya que, según éstos "no requieren de gran esfuerzo intelectual (sólo habilidad memorística), como en el caso de otras actividades, como por ejemplo las tareas o las exposiciones, las cuales según el caso (tema, extensión) requieren de mucho más tiempo y preparación para realizarlas." ¹³¹

Por otra parte, según el Supervisor, indica como una limitante central y que afecta al proceso de la microevaluación en el salón de clase del Liceo Judas de Chomes: "La falta de recursos didácticos" (mapas geográficos, históricos, libros de texto actualizados, videos culturales, revistas, entre otros); además expresa "que podía darse el caso de que estos recursos existieran pero los docentes no los utilizan por diferentes razones." ¹³²

Otra de las limitaciones a saber es: "La actitud del docente", ya que aduce que al docente le hace falta un "cambio de actitud y de interés propio por actualizarse sobre los últimos avances relacionados con el campo de la evaluación". ¹³³

Además indica que el docente recibe "poca capacitación adecuada y constante por parte del Ministerio de Educación Pública." ¹³⁴

El Supervisor expresa como otra limitante de la educación "la falta de una secuencia lógica." ¹³⁵; es

¹³¹ Cuestionario, Ibid, 1998

¹³² Entrevista aplicada al Asesor Supervisor del Circuito 03 de Puntarenas, 1998

¹³³ Entrevista, ibid, 1998

¹³⁴ Entrevista, ibid, 1998

¹³⁵ Entrevista, ibid, 1998

decir, los docentes no desarrollan la evaluación como un proceso continuo, sino que se limitan a medir los contenidos sólo al final del curso.

Por su parte, los docentes indicaron que la microevaluación presenta la limitación de que: "sólo mide el contenido, reforzándolo sin ofrecerle al estudiante una posición crítica que lo lleve a razonar en lugar de memorizar".¹³⁶

Los docentes también indican que la microevaluación presenta la limitación de que "no toma en cuenta la realidad inmediata del estudiante."¹³⁷ Es decir, no considera el contexto social, la realidad vivida del estudiante, como elemento del currículum, fundamental a la hora de desarrollar una prueba parcial, trimestral o semestral, por lo cual no corresponde a un proceso de autocorrección.

3. Relación teórica-práctica de la microevaluación:

Con relación a la concepción teórica actual de la evaluación de los aprendizajes es, de acuerdo al MEP un "proceso formativo de naturaleza integral, una herramienta que contribuye a la valoración de la calidad del sistema educativo dentro del aprendizaje del estudiante en su desarrollo socioafectivo ético y de salud física"¹³⁸ Los resultados obtenidos demuestran todo lo contrario, ya que, el 100% de los profesores consultados afirman no recibir capacitaciones periódicas y los folletos sobre evaluación tampoco son utilizados.

¹³⁶ Entrevista aplicada a los Docentes de Estudios Sociales del Liceo Judas de Chomes, 1998.

¹³⁷ Entrevista, ibid, 1998.

Por lo tanto continúan con el sistema de evaluación tradicional (bajo ítemes de selección, pareos, completar, falso o verdadero sin justificar y definiciones de términos).

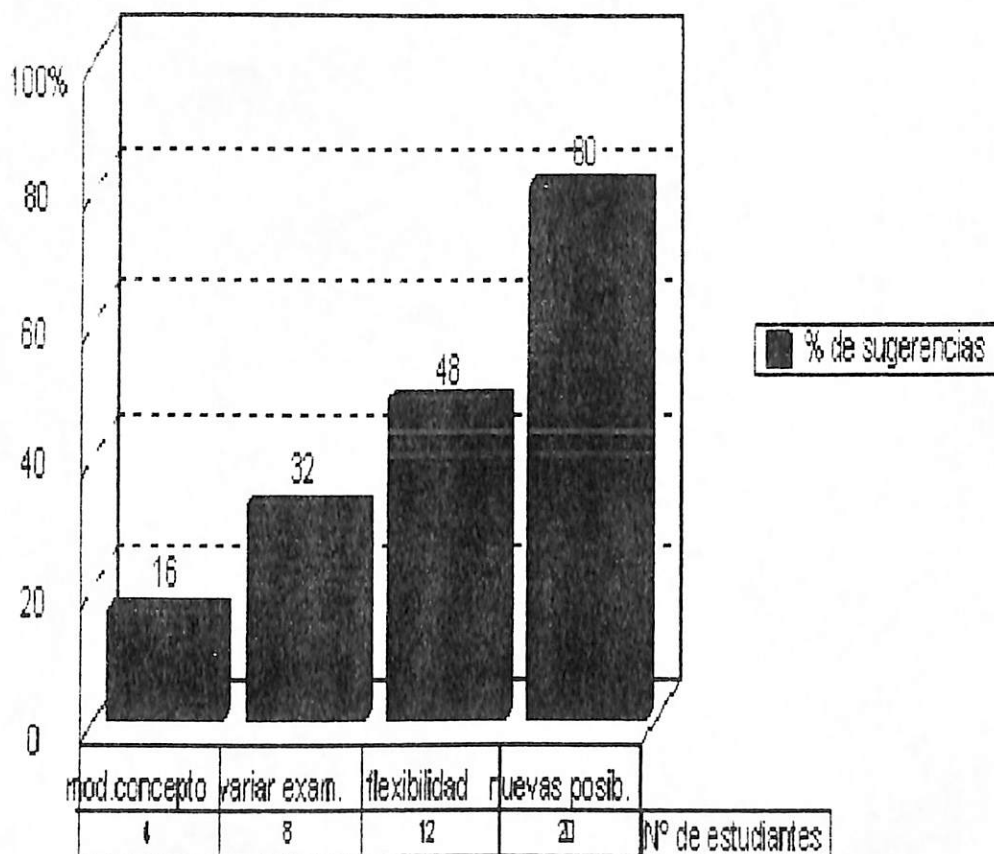
A pesar de que el MEP establece una "evaluación integral", esto no se cumple, ya que los exámenes son estructurados y desarrollados bajo criterios de contenidos y objetivos del curso y no se circunscriben al contexto real del estudiante.

En ese sentido, el MEP desconoce las verdaderas limitaciones que se presentan en la microevaluación del liceo estudiado. Ante esto, los estudiantes sugieren "algunas ideas" para que se realice algún cambio en la evaluación actual y esto puede ejemplificarse en la siguiente gráfica N°2.

¹³⁸ MEP, Instructivo Teórico Práctico del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes, San José, Costa Rica, 1997, pág. 12.

Sugerencias en la evaluación

Liceo Judas de Chomes



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Cuarto Año del Liceo Judas de Chomes. Fecha de aplicación: 16.04.1999

Según el gráfico anterior, el 16% del total de los estudiantes manifiesta que el concepto asignado por el docente tenía que "modificarse" para darle mayor participación al alumno para autoevaluarse.

Con respecto al segundo indicador (los exámenes) el 32% del total manifiesta que éstos no sólo deben abarcar contenidos, sino también crítica, y algunos ítemes novedosos, como por ejemplo, definiciones conceptuales, interpretación de imágenes y comprensión de textos.

El 48% del total expresa que los trabajos tanto cotidianos como los extraclase deben ser "flexibles", es decir, ofrecerle al estudiante una segunda oportunidad de presentarlos cuando por algún caso especial no lo haya hecho, además de que los trabajos extraclase no fueran tan complejos o largos.

Finalmente, el 80% del total de los estudiantes expresa que la evaluación debe ofrecer "nuevas posibilidades", como por ejemplo: "la combinación de textos con imágenes, la aplicación de crucigramas, cuadros comparativos y mapas donde se combine la historia con la geografía."¹³⁹

Ante estas limitaciones presentes en la microevaluación, se refleja la necesidad urgente de llevar a cabo una secuencia de aprendizaje cognitivo que llegue a minimizar, al menos, éstas deficiencias en la evaluación, claro está, considerando de antemano las posibles limitaciones que en ella puedan surgir.

¹³⁹ Cuestionario aplicado a los Estudiantes de 10º año del Liceo Judas de Chomes, 1998

4. Impacto de la microevaluación desde el punto de vista cognitivo

Las limitaciones de la microevaluación en la Enseñanza de los Estudios Sociales, tienen un impacto real desde el punto de vista cognitivo, en el sentido de que los profesores no estiman la importancia del aprendizaje cognoscitivo, porque lo consideran "no viable" para desarrollar los programas actuales del MEP, además de que requiere más recursos, flexibilidad, mayor esfuerzo del docente y tiempo.

Por lo tanto, el docente se limita a transmitir o reproducir los contenidos de la cultura sistematizada, con una metodología sencilla, rápida que lleve a la consecución de los objetivos y lo hace a través de instrumentos como sugiere "El Instructivo Teórico Práctico del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes"¹⁴⁰:

- Las pruebas estandarizadas, que son "... pruebas uniformes construidas por el docente para medir objetivos de los programas oficiales y que poseen un puntaje muy alto"¹⁴¹. Los cuales a nivel cognoscitivo expresa la inexistencia de un criterio crítico o reflexivo del estudiante frente al contenido y no son significativas ya que estos contenidos son fáciles de olvidar (por ejemplo: las pruebas de noveno año y los de bachillerato).
- El trabajo extraclase que es "... aquella actividad realizada por el estudiante fuera del aula. Generalmente involucra la investigación y tiene un

¹⁴⁰ MEP, El Instructivo Teórico Práctico del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes, San José, Costa Rica, 1997, pág. 2-18.

¹⁴¹ MEP, ibid, 1997.

plazo mayor de tiempo para realizarla"¹⁴², el cual, en la mayoría de los casos no estimula la investigación, sino la transcripción de un libro, lo que provoca, desde el punto de vista cognoscitivo, la ausencia de indagaciones de los fenómenos estudiados ni se estimula la creatividad del estudiante para ofrecer aportes nuevos en la búsqueda del conocimiento.

- Los quices son "... pruebas más pequeñas (en cuanto a estructura y forma) de menor duración y estructurados por el docente."¹⁴³ Estas crean tensión, porque de acuerdo con la información obtenida de los docentes en la entrevista N°1 generalmente no avisan al estudiante cuando se desarrollaría una evaluación; por consiguiente, a nivel cognoscitivo las "pruebas cortas" no permiten el análisis del contenido como algo global, sino que se evalúa de manera fraccionada, sin secuencia lógica.
- Las llamadas orales son "... pruebas individuales que miden algún conocimiento a través de la expresión oral del estudiante."¹⁴⁴ Estas generan tensión en el estudiante (cuando no sabe lo que se le pregunta) o se puede prestar para burla de los compañeros del salón de clase cuando se responde alguna incongruencia. Estos pretenden "medir" a todos por igual en cuanto a expresión oral, obviando el hecho de que no todos los estudiantes

¹⁴² MEP, *ibid*, 1997.

¹⁴³ MEP, *ibid*, 1997.

¹⁴⁴ MEP, *ibid*, 1997.

presentan la misma habilidad de expresarse en público.

Estas en el plano cognoscitivo no permiten la expresión libre del estudiante, pueden provocar la pérdida de motivación producto de la sanción constante por parte del docente.

- El trabajo cotidiano se define como "... el trabajo que desarrolla el estudiante en el salón de clases".¹⁴⁵ La mayoría de estos trabajos, buscan estimular la labor en equipo con la limitante de fomentar el desentendimiento, es decir, grupos de equipo donde los más capaces o esforzados trabajan mientras que otros sólo se limitan observar. Además de fomentar la interacción de los estudiantes en el trabajo en equipo, éste también puede realizarse individualmente.

Con relación a lo cognoscitivo, el trabajo en equipo puede minimizar las habilidades cognitivas individuales que posee el estudiante o bien, un desfase cognoscitivo en éste, ya que no todos pueden alcanzar el mismo nivel de "desarrollo próximo."¹⁴⁶

- El concepto del profesor es "...el criterio objetivo que posee el docente sobre el estudiante."¹⁴⁷ Este puede prestarse para favoritismos, es decir, puede ser subjetivo, y centrar su atención en resultados finales, que puedan ser medidos cuantificablemente por medio de una nota, o sea, que el concepto no se

¹⁴⁵ MEP, 1997, *ibid*, pág. 18.

¹⁴⁶ Moll, C. Luis, Vigotsky y la Evaluación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación, Argentina, 1990, pág. 187.

¹⁴⁷ MEP, *Idem*, 1997, pág. 18.

basa en las capacidades cognitivas reales del estudiante, no rescata su formación, sus avances, sus retrocesos y sus logros durante todo el proceso, por lo cual no se aproxima a una evaluación formativa e integral.

III. Actividades, habilidades, recursos e instrumentos evaluativos cognitivos: apuntes para una propuesta evaluativa novedosa en la enseñanza de los Estudios Sociales

En este apartado se realiza una descripción y una definición teórica de las cinco actividades, las cinco habilidades, los ocho recursos y los ocho instrumentos, así como su construcción operacional como parte del IV paso correspondiente al Marco Metodológico. No obstante, aclaramos de antemano que, se escogen tres habilidades, cuatro recursos y un instrumento, ya que, son los más representativos para la enseñanza de los Estudios Sociales no sólo por su complejidad, sino porque cada una de ellos presenta una construcción que las hace atractivas para el tema de la II Guerra Mundial. Son atractivas porque, se combina textos, imágenes con interpretación y análisis por parte del estudiante, así como habilidades motoras y mentales, y esa es la idea central de la microevaluación cognoscitiva. Algunas actividades y habilidades son definidas originalmente, pues, no existen definiciones por parte de los autores consultados para sustentarlas desde el punto de vista cognitivo.

1. Actividades y Habilidades

Partiendo de todo lo anterior, las actividades son básicamente la "caracterización subjetiva que realiza el docente para describir y darle nombre a un aspecto cualquiera del conocimiento humano y hacerlo atractivo al estudiante." Cada actividad lleva un título original. Por ejemplo, para la primera habilidad "Espacial - Lógica"¹⁴⁸, la actividad se llama: "Dinamismo y Continuidad Histórica", porque, como sabemos, la historia es dinámica y continua. Nunca es estática y se desarrolla en un espacio y tiempo determinado.

En la segunda habilidad: "El Potencial Kinestésico Corporal"¹⁴⁹ la actividad se llama: "Reviviendo la II Guerra Mundial", pues, la idea radica en revivir los aspectos más sobresalientes del conflicto bajo una obra de teatro que motive al estudiante a participar, fomentando así su capacidad física y mental.

Por otro lado, con respecto a la tercera habilidad "Visual - Espacial"¹⁵⁰ la actividad se denomina: "Las imágenes o iconos como testigos mudos de la II Guerra Mundial". Se le llama "testigos mudos" porque no involucra palabras sino imágenes, es decir, se pretende que el estudiante y el docente interpreten la imagen como un recurso que presenta un mensaje, un código o un conocimiento propio de forma simbólica.

Ahora bien, en la cuarta habilidad, "La Confrontación e Interpretación de Fuentes Documentales" o la habilidad mental de la "Conceptual-Histórica", la

¹⁴⁸ Gardner, Howard, Frames of mind. The theory of multiple intelligences, New York, 1983, pág. 48.

¹⁴⁹ Méndez, Zayra, Aprendizaje y Cognición, Primera edición, San José, Costa Rica, 1995, pág. 105.

¹⁵⁰ Méndez, Zayra, *ibid*, 1995, pág. 106.

actividad se llama "Descubriendo la Realidad Oculta de la II Guerra Mundial", ya que por medio de la investigación documental se pretende que el estudiante por sí mismo descubra el conocimiento de una forma atractiva y divertida. Por ello, la construcción de un instrumento centrado en el juego, permite la confrontación de esas fuentes documentales de manera agradable y no tediosa.

Finalmente en la quinta habilidad, el Potencial Escrito de los Estudiantes en la Reconstrucción de la Historia o "*la habilidad lingüística*"¹⁵¹ la actividad se denomina: "Los Géneros Literarios en la II Guerra Mundial"; se le llama así porque, la idea es que el estudiante no reproduzca el mismo libro de texto o los diferentes documentos bajo la forma tradicional de los ensayos o los famosos y poco creativos resúmenes. Por lo tanto la idea del género es fomentar en el estudiante la creatividad y la originalidad para que construya un "relato" desde su punto de vista pero enfocada hacia el tema de la II Guerra Mundial.

Con todo esto, las actividades buscan el por qué (las razones que motivaron su construcción), el qué (lo que se desea alcanzar en el campo de estudio) y el para qué (las metas o los objetivos que se desean estimular en el grupo).

Las actividades son el sustento para desarrollar las habilidades individuales y naturales del estudiante. Por consiguiente, con las actividades se espera desarrollar en el estudiante las habilidades cognoscitivas, entendidas éstas como "las destrezas, el talento o el don que posee toda persona".

Algunos las presentan más desarrolladas que otros y no todas las personas poseen las mismas habilidades. También puede presentarse la posibilidad de que la persona posea varias o habilidades múltiples, o lo que Gardner llama "inteligencias múltiples"¹⁵², es decir personas que tienen más de una habilidad cognitiva.

Es importante aclarar que para cada habilidad cognitiva se elabora al menos, un recurso, pues, algunas presentan hasta dos recursos cognitivos para que los estimados lectores comprendan que éste trabajo en su totalidad presenta un total de cuatro recursos cognitivos en la enseñanza de los Estudios Sociales.

2. Recursos cognitivos

Los recursos cognitivos básicamente sirven "para alcanzar el aprendizaje de los alumnos, éstos realizan la labor de ser organizadores de la información..."¹⁵³.

El recurso debe responder "a las necesidades, habilidades, avance cognitivo y el contexto social al que pertenece el alumno, el profesor y la institución para que sean realmente efectivos."¹⁵⁴

Partiendo de lo anterior, el recurso cognitivo busca el cómo desarrollar o rescatar esas habilidades potenciales en el estudiante.

A este respecto, se presentan algunos de esos recursos con su correspondiente habilidad y actividad:

- **La línea de tiempo histórica:** Que corresponde a la I habilidad denominada "habilidad espacial -

¹⁵¹ Méndez, Zayra, *ibid*, 1995, pág. 105.

¹⁵² Méndez, Zayra, *ibid*, 1995, pág. 101.

¹⁵³ Nuñez y Campos, El uso y aprovechamiento de los materiales y recursos didácticos en los Estudios Sociales: Un balance sobre la relación teórica y la práctica pedagógica. 1998, pág 26.

¹⁵⁴ Nuñez y Campos, *ibid*, 1998, pág 26.

lógica" de la primera actividad "Dinamismo y Continuidad Histórica."

- **El Guión para la Obra Teatral y el Programa o Cronograma de Actividades:** Estos dos recursos corresponden a la II habilidad denominada "Kinestésico - Corporal", de la II actividad "Reviviendo la II Guerra Mundial."
- **El juego sobre la Recta Final de la II Guerra Mundial:** Corresponde a la IV habilidad mental de la "Confrontación e Interpretación de Fuentes Documentales" de la cuarta actividad "Descubriendo la Realidad Oculta de la II Guerra Mundial."

A. Línea de Tiempo Histórica.

La línea de tiempo histórica, abarca la habilidad cognitiva y tiene como propósito que el estudiante construya sus propias líneas de tiempo históricas. La duración aproximada para el desarrollo de este recurso en el salón de clases es de tres lecciones. Dos lecciones para actividad misma y una adicional para evaluar y aclarar las dudas de los estudiantes. Para ello, el estudiante ocupa algunos materiales como por ejemplo tijeras, lapicero, borrador, libro de texto, así como tres hojas proporcionadas por el docente.

Entre los pasos que debe seguir todo docente para desarrollar este recurso en el aula, se sugieren los siguientes: en el paso N°1, el docente le entrega a cada estudiante tres hojas donde explica el objetivo y las características del recurso. Paso N°2, después de que cada estudiante hizo lectura del documento fotocopiado, proceden a recortar cada texto, para después ordenarlo. En los pasos N°3 y N°4 el estudiante debe pegar cada

texto, escogido y ordenarlo entre una fecha y otra, ubicada en la línea de tiempo histórica según las fases presentadas en la misma línea de tiempo, como por ejemplo, "causas, desarrollo, consecuencias inmediatas y repercusiones en la actualidad". Pasos N°5 y N°6, el docente le aclara al estudiante que ningún texto se repite y que cada uno de ellos representa algún aspecto social - económico, político y religioso.

En el paso N°7, se le indica al estudiante que dispone de dos lecciones para concluir este recurso, también se le hace saber que cada texto escogido, recortado y pegado debe justificarse en la parte derecha de la línea de tiempo histórica.

En el paso N°8, el docente recoge los trabajos para primero realizar una evaluación formativa, indicándole al estudiante sus aciertos y limitaciones para finalmente seleccionar algunos trabajos con el fin de que exponerlos frente al grupo.

Se presenta el ejemplo de una línea de tiempo histórica, para que el estudiante la desarrolle y aprenda a construirla para aplicarla en otros temas.

El fenómeno de la Segunda Guerra Mundial vista en 4 fases

I Fase: Causas de la II Guerra Mundial (1918-1938).

II Fase: Desarrollo del Conflicto Mundial (1938-1944).

III Fase: Consecuencias inmediatas del Conflicto (1944-1945).

IV Fase: Repercusiones en la actualidad (1945-1998).

Instrucciones generales (para el estudiante):

- A. Lea las siguientes instrucciones.
- B. Dispone de dos lecciones para desarrollar esta actividad.
- C. Puede utilizar tijeras, goma y lapicero azul o negro.
- D. Cuide de su expresión escrita.
- E. En la hoja N°2 le aparecen una serie de textos (ocho en total) los cuales debe recortar y pegar según el orden lógico de cada fecha en que se desarrollaron estos eventos de la II Guerra Mundial.
- F. Posteriormente deberá anotar en el lado derecho de cada texto la justificación del por qué ubicó el texto en esa fecha que está al lado izquierdo.
- G. Finalmente en una tercera lección usted expone a todos sus compañeros su secuencia de imágenes e interpretaciones.

Presentación de textos:

<p>"Establecimiento de los campos de exterminio de Balsec, Sobibor y Treblinka / Intento frustrado de asesinato de Hitler por un grupo de oficiales."</p>
<p>"Se firma el Tratado de Versalles / Alemania humillada por la reciente derrota / Hitler se afilia al Partido Obrero Alemán / Fundación del NSDAP."</p>
<p>"Miles de muertos en Europa / La ideología nazi traspasa la mente de las generaciones jóvenes / Grupos nazis aún persisten en América Latina y Europa."</p>
<p>"Pacto nazi-soviético / Alemania invade Polonia / Alemania invade Yugoslavia / Se iniciaron experimentos médicos / Hitler llega al poder en Alemania."</p>
<p>"Depresión económica de 1929 / La existencia de un nacionalismo expresado en una raza superior / Creación de la primera Unidad SS / Conferencia de Locarno."</p>
<p>"Estalla tifus en el campo de Belsen / Tropas soviéticas entran en Berlín / Mussolini es capturado y ejecutado / Hitler se suicida."</p>
<p>"La Alemania Nazi luego de su caída se divide en Alemania Oriental y Occidental / Industria y economía quedan dañadas / Obras de arte desaparecen por pillaje y saqueos."</p>
<p>"Liberación de París / La ofensiva soviética llega a Polonia / El ejército atraviesa el Rhin / Las divisiones alemanas en Italia se rinden incondicionalmente."</p>

IMAGEN N°1

Línea de Tiempo Histórica
"Fases de causas, fase de desarrollo, fase de consecuencias inmediatas
y fase de repercusiones. Actividades derivadas de la II Guerra Mundial

		Período Histórico: II Guerra Mundial	Justificación
I	1	TEX- TO NO. 1	
	9		
F	8	CAUSAS	
	1		
A	9	TEX- TO NO. 2	
	3		
S	8		
	1		
E	9		
	3		
II	1	TEX- TO NO. 3	
	9		
F	8	DESARROLLO	
	1		
A	9	TEX- TO NO. 4	
	4		
S	4		
	1		
E	9		
	4		
III	4	TEX- TO NO. 5	
	1		
F	9	CONSECUENCIAS INMEDIATAS	
	4		
A	9	TEX- TO NO. 6	
	4		
S	9		
	4		
IV	1	TEX- TO NO. 7	
	9		
F	4	REPERCUSIONES EN LA ACTUALIDAD	
	1		
A	9		
	4		
S	9	TEX- TO NO. 8	
	4		
E	8		
	1		

B. El Guión para la Obra Teatral y el Programa o Cronograma de Actividades.

Con estos recursos se pretende desarrollar el potencial kinestésico corporal, así como concientizar al estudiante sobre el impacto real de la II Guerra Mundial y el aporte del movimiento sionista de la cultura judía en la Alemania Nazi hasta nuestros días.

La actividad se denomina: reviviendo la II Guerra Mundial, y para la realización de esta el docente debe hacer entrega al estudiante de las indicaciones básicas para construir un guión y un cronograma de actividades para la realización de una obra teatral así como una hoja de indicaciones generales. El tiempo aproximado de construcción y aplicación de los dos recursos es de un mes bajo tutorías continuas por parte del profesor. Cada semana, el profesor junto con cada coordinador (representante del grupo) establecen las pautas y se aclaran dudas con respecto al guión teatral y el conograma de actividades. Posteriormente, luego de tres semanas de orientación y guía del profesor se establece fecha y lugar de la presentación de la obra teatral para cuarta semana. El tiempo aproximado para la representación es de tres lecciones, dos para la ejecución y una para realizar la evaluación final donde se le indica al estudiante sus logros, aciertos, limitaciones y rubros a calificar, según el instrumento pre - elaborado por los profesores de Español y de Estudios Sociales.

Por su parte el estudiante puede hacer uso de grabadora (sonido) vestuario y mobiliario adecuado a la época, así como todo el material bibliográfico disponible. Se le sugiere al docente las siguientes indicaciones generales para llevar a cabo el recurso:

- Paso No. 1: El docente entrega las instrucciones para la elaboración del guión.
- Paso N°2: Comenta las instrucciones con los estudiantes y su valor porcentual en el trabajo extraclase.
- Paso N°3: El docente asigna un tema a cada grupo. Entre estos destacan:
 - Tema I: El papel de la mujer durante la II Guerra Mundial
 - Tema II: El papel de los aliados durante la II Guerra Mundial
 - Tema III: El movimiento sionista.
 - Tema IV: El papel de la Iglesia en la II Guerra Mundial.
 - Tema V: La influencia de la educación en la difusión de la ideología nacionalista.
 - Tema VI: El arte alemán como forma de expresión simbólica y su influencia en la actualidad.
 - Tema VII: La literatura de corte Nazi y su impacto en las generaciones actuales con el predominio de grupos neonazis.
- Paso N°4: cada grupo elige un coordinador que informa al docente los avances de equipo y dará

junto con los otros coordinadores coherencia lógica a la obra.

- Paso N°5: Se construye el guión utilizando todos los materiales necesarios.
- Paso N°6: Se asignan los papeles a representar en cada grupo.
- Paso N°7: Cada estudiante debe proporcionarse el vestuario adecuado a su personaje.
- Paso N°8: Los subgrupos en común acuerdo proporcionan los accesorios para el escenario.
- Paso N°9: Todos los subgrupos deben entregar su guión y cronograma de actividades al docente (corregido previamente).

Como aclaraciones se le recomienda al docente buscar por un lado, el apoyo de especialistas en Español, y a los estudiantes hacer uso de la base teórica y de toda la bibliografía adicional.

Instrucciones generales para la elaboración del guión (esto para el estudiante).

I. Definiciones conceptuales del teatro:

- I.1. **Representación teatral:** "la obra dramática o teatral nos ofrece hechos o acciones inspirados frecuentemente en la vida real, que no se narran o se cuentan, sino que se representan en un escenario mediante personajes que actúan y

dialogan ante un público espectador.”¹⁵⁵ Es decir, el teatro es el espectáculo colectivo, en el que intervienen varias personas, para representar una obra dramática ante un público.

II. Características esenciales de la obra teatral

II.1. **Extensión:** La representación no puede tener una duración excesiva.

II.2. **La comprensibilidad:** se escribe para que el espectador comprenda el desarrollo de la acción.

II.3. **Técnica escénica:** El movimiento de los personajes debe evitar la monotonía y los diálogos han de despertar el interés del público.

II.4. **Componentes:** Debe incluir diversos componentes tales como iluminación, decorados y efectos de sonido o fondos musicales.

- **Iluminación:** contribuye a crear una atmósfera adecuada a la representación mediante el uso de luces, sombras o oscurecimiento total de la escena.
- **Sonido:** ambienta la representación por medio de ruidos, sonidos y música.
- **Decorado o escenografía:** crea el ambiente de la obra a través de telones decorados o simples objetivos.

¹⁵⁵ Fernández Lobo, Mario, Textos de Lectura y Comentarios para 8º año, 9º Edición, San José, Costa Rica, 1988, pág. 233.

I.5. Estructura o forma de la obra teatral:

- **Un planteamiento:** por el que el espectador conoce los personajes y caracteres de la obra a través de un cronograma.
- **Problemática:** conflicto, situación o tema a desglosar durante total la obra.
- **Clímax:** parte crítica del conflicto.
- **Desenlace:** se resuelve el conflicto planteado.

III. Componentes esenciales de la obra teatral

III.1. Escenas: se define como el tiempo que transcurre entre la entrada o salida de un personaje hasta que acude otro al lugar de la acción.

III.2. Actos: partes en que se divide la obra teatral.

III.3. Actores: dan vida a las creaciones del escritor (personajes) mediante la utilización de su cuerpo y voz. Se identifican plenamente con el personaje encarnado.

III.4. Personajes: son representados por los actores quienes deben posesionarse bien de sus papeles y actuar de la misma forma como el autor imaginó a sus seres creados.

III.5. Escenario: se refiere al decorado y el ambiente de acuerdo con el lugar y la época imaginada.

IV. Características del Guión Teatral

- IV.1. Componentes del guión:** nombre de todos los actores primarios y secundarios.
- IV.2. Diálogos:** Es lo que el actor va a decir dentro de la obra de teatro.
- IV.3. Cambios de escena:** se refiere a las salidas y las entradas de los personajes al escenario.
- IV.4. Indicadores de cambio de acto:** es decir la caída del telón.
- IV.5. Acotaciones generales:** la descripción del lugar donde sucede la acción. Estas involucran además actitudes, movimientos, gestos y ademanes de los personajes, tipo de vestuario, juego de luces, mobiliario y utilería. Dichas acotaciones sólo se anotan en el texto escrito.

V. Definición conceptual del cronograma o programa de actividades

Es un tipo de síntesis o resumen de la obra teatral que sirve de guía al espectador. Es decir, es un programa de actividades de la obra teatral que le permite al público tener un hilo conductor en el desarrollo de ésta.

Estructura básica

El cronograma deberá contemplar los siguientes apartados:

- **Portada:** representada por una leyenda o una imagen que ilustre el tema.

- **Nombre de la obra:** un título que sintetice la problemática de la obra.
- **Número y nombre de cada acto:** deben ser mencionados solamente.
- **Número de escenas en cada acto.**
- **Contexto histórico y geográfico:** la ubicación temporal y espacial (Esto debe ser ubicado en la parte interna, página #2).
- **Personajes:** tanto principales como secundarios.
- **Nombre de los actores que participan en la obra dramática.**

VI. Aspectos que el estudiante debe considerar a la hora de elaborar el guión o guía dramática

Para la construcción del guión debe tomar en cuenta:

- a. El tiempo en cada acto no debe sobrepasar los 60 minutos (esto involucra los tres aspectos).
- b. Debe ajustarse a las condiciones económicas del grupo.
- c. Debe contener la obra dramática, un máximo de tres escenas por acto.
- d. Tomar en cuenta las potencialidades individuales de cada estudiante a la hora de designar los personajes.
- e. Conocer las características básicas del personaje que va a representar.
- f. El diálogo de cada personaje no debe ser muy extenso, debe contener ideas básicas, ser concreto.

- g. Debe existir en el grupo total y amplia comunicación y trabajo de equipo.
- h. El coordinador debe ser como un organizador dentro del grupo.
- i. El guión y el cronograma debe cumplir con los requisitos mínimos de forma y estructura adecuados a un trabajo de esta naturaleza.
- j. Congruencia entre vestuario, escenario y utilería en general acorde con el contexto en que se basa la obra dramática.
- k. La obra teatral debe desarrollarse dentro de los aspectos básicos de la fase correspondiente sobre la II Guerra Mundial.
- l. El conflicto de la II Guerra Mundial ha sido dividido o contemplado en algunos aspectos: el papel de la mujer durante la II Guerra Mundial, el movimiento sionista y la influencia de la educación en la difusión de la ideología nacionalista, los cuales serán representados por los grupos mediante la obra teatral. El estudiante puede escoger otros temas y ubicarlos en la realidad actual, como por ejemplo, los temas VI y VII, pero debe relacionarlos con el conflicto de la Segunda Guerra Mundial.
- m. Debe haber o existir coherencia entre un aspecto y otro, por lo cual no puede faltar la coordinación entre grupos.

Para el guión de la obra de teatro se le recomienda lo siguiente:

- Escoger el contexto o tema a dramatizar (contexto histórico).
- Buscar las características de los personajes a representar.
- Desarrollar la ideología manejada por esos personajes.
- Investigar los aspectos como por ejemplo, sucesos, acontecimientos, fechas importantes, retrocesos y logros durante el conflicto de la II Guerra Mundial.

VII. Aspectos que deben tomar en consideración para elaborar el cronograma en la obra teatral

- Deberán respetarse aspectos de estructura y forma de un cronograma.
- Todo cronograma debe contener una guía donde expliquen los temas del conflicto de la II Guerra Mundial.
- Si no se puede imprimir, se puede desglosar a mano pero con letra legible.
- Debe indicarse el tiempo de duración de cada escena.
- Indicar si existe intermedio o receso entre un acto y otro.
- Debe contener una ficha técnica la cual debe indicar el nombre de las personas encargadas de los

diversos aspectos tanto técnicos, de producción y de utilería.

- Aspectos técnicos: se refiere a los efectos de sonido, música, iluminación.
- Aspecto de producción: dirección (nombre de los coordinadores del grupo), también debe contener una base histórica que explique el tema a profundidad (aspecto geográfico físico y el aspecto humano: social o político).
- Aspecto de utilería: se refiere a aspectos de vestuario y escenografía.
- Debe mencionarse al dorso del cronograma el nombre de las personas que brindan su aporte para la realización de la obra teatral.

C. El Juego de la Recta Final de la II Guerra Mundial:

Este recurso corresponde a la IV habilidad cognitiva y tiene como propósitos que el estudiante por un lado, sea capaz de diferenciar los diferentes aportes de los documentos históricos y geográficos, y por otro, que comprenda el impacto posterior de la II Guerra Mundial, hasta nuestros días.

Para el docente, dicho recurso debe ser visto no sólo como una forma atractiva de abordar los contenidos geográficos e históricos, sino, que éste ayude al estudiante en forma colectiva a conocer sus avances y limitaciones durante y después de la actividad, así como la capacidad de reacción (agilidad mental) durante la actividad.

En este sentido, el docente dentro de los materiales a utilizar, puede escoger dos opciones. En la N°1 el docente le entrega a cada subgrupo una cartulina con la ruta de las casillas que contienen textos, imágenes y caricaturas alusivas a la II Guerra Mundial, un dado para que cada grupo avance en el juego y una serie de tarjetas denominadas "sorpresas" con una leyenda que contiene una pregunta sobre algún aspecto en particular. Un reloj con cronómetro para calcular el tiempo.

Los estudiantes pueden usar el libro de texto, resúmenes y todo el material bibliográfico disponible, lapicero, lápiz y borrador. En la opción N°2 el docente entrega una cantidad de tizas para cada grupo y una hoja con la ruta de casillas en donde los estudiantes proceden a dibujar sobre el piso la ruta proporcionada por el docente en la fotocopia. Para este recurso cognitivo, se requiere de un tiempo aproximado de una semana para que el estudiante realice labores de búsqueda bibliográfica, así como tres lecciones para desarrollar el recurso en el salón de clases.

En cuanto al tiempo total de tres lecciones, dos son desglosadas para desarrollarla y una lección para aclarar dudas y observaciones del profesor, bajo el instrumento evaluativo correspondiente.

Las reglas del juego que se sugieren tanto para el docente como para los estudiantes son las siguientes:

- a. La Regla N°1, establece que cada grupo lanza el dado y el que obtenga el número mayor #6 iniciará

el juego, el que obtenga el #5 será segundo y así sucesivamente hasta el número 1, que será el último en arrancar. Aquí no se puede repetir el mismo número, en caso de que un grupo obtenga un número igual a otro grupo, deberá volver a lanzar el dado hasta que logre obtener otro número.

- b. La Regla N°2, el juego abarca un total de 20 casillas, el primer grupo que durante un tiempo prudencial (2 lecciones), logre el mayor número de puntos o llegue primero a la meta será el triunfador. Cada casilla tiene un valor de 1 punto, con un total de 20 puntos equivalentes a una calificación dentro del trabajo cotidiano.
- c. La Regla N°3, cada grupo dispone de un tiempo máximo de un minuto para pensar y un minuto para responderlo que hace un total de dos minutos. Cualquier integrante puede contestar, no obstante, si se excede del tiempo de respuesta, el grupo pierde el punto y un turno en la ronda siguiente. El profesor controla el tiempo con reloj en mano.
- d. La Regla N°4 establece para cada casilla un total de dos interrogantes con un nivel de dificultad diferente y contenida, ya sea, en un texto, dibujo, imagen o caricatura. El grupo debe contestar correctamente sólo la primera interrogante utilizando las dos anteriores posibilidades. Si el grupo contesta correctamente, tendrá la doble posibilidad de volver a lanzar el dado hasta que falle en una de sus respuestas, dando así la

posibilidad al grupo siguiente de lanzar (cada respuesta se debe hacer en forma oral).

- e. La Regla N°5, indica que la segunda interrogante en cada casilla sólo se responde si existe otro grupo que repita el mismo número (a excepción de la primera ronda).

Si más de 3 grupos repiten la misma casilla en donde las dos interrogantes se contestaron, el 3, 4 o 5 grupo debe tomar una tarjeta de "sorpresas" la cuál tiene una interrogante o leyenda que debe contestarse correctamente y equivale a un punto.

- f. La Regla N°6, establece que si cualquier grupo contesta incorrectamente una vez, pierde un turno en la ronda siguiente. Si en el turno siguiente vuelve a contestar incorrectamente la interrogante pierde dos puntos en total.

En caso de que ese mismo grupo conteste por tercera vez erróneamente, queda automáticamente eliminado.

- g. La Regla N°7, especifica que las tarjetas de "sorpresa" contienen una interrogante o leyenda diferente que puede decir:

- ¡Felicidades desplácese hasta la entrada!
- ¡Avance dos espacios si contesta la siguiente interrogante o trivía y si no la contesta correctamente no avance ni retroceda!

En algunas casillas aparece la simbología de una carita feliz. Si un grupo, cuando lanza el dado, cae en estas casillas tiene que tomar una tarjeta de sorpresa y leerla delante de los demás grupos

participantes. Si contestan acertadamente se ganan un punto, pero si fallan pierden 1 punto.

h. La Regla N°8, expresa que el integrante de un grupo que cometa una infracción en contra de otro grupo (palabras inadecuadas, fuera de tono, insinuaciones o que brinde la respuesta a otro grupo), se expulsa inmediatamente del juego sin posibilidad de calificación, a no ser que ofrezca una disculpa hacia la persona ofendida.

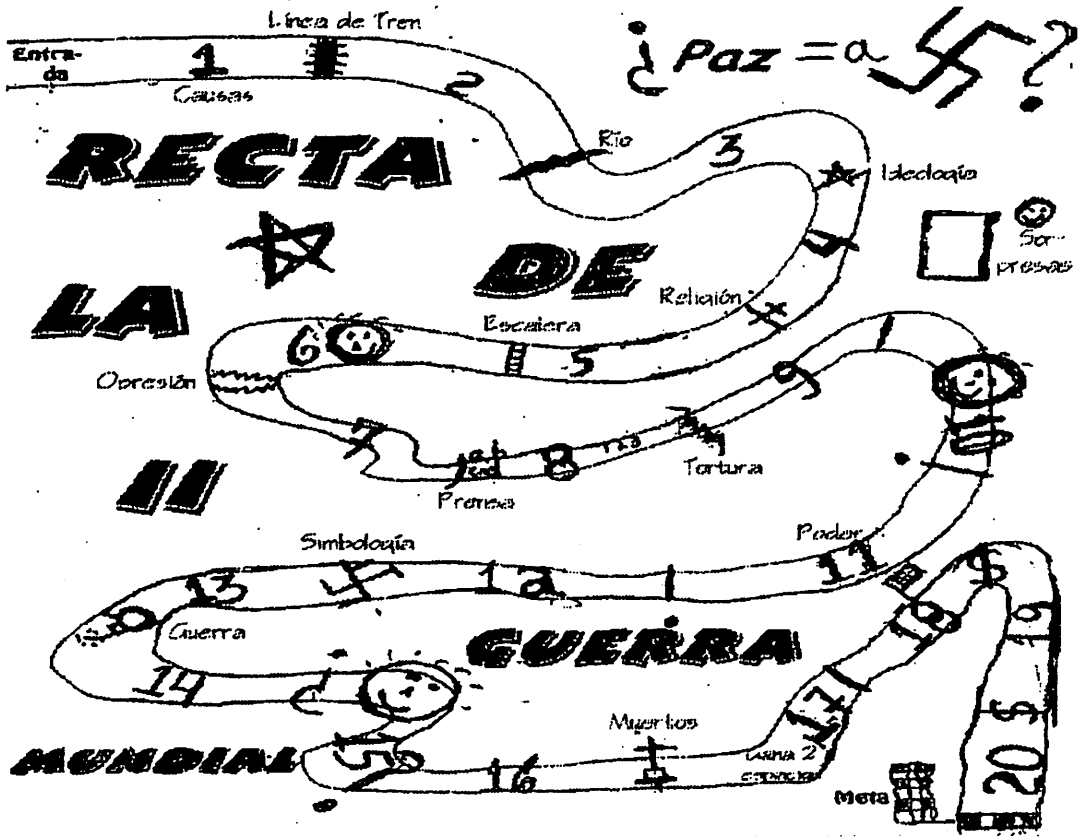
i. La Regla N°9, establece que no se acepta ningún reclamo posterior al juego, pues, a cada estudiante se le entrega las reglas de juego una semana antes así como el porcentaje de evaluación asignado.

Para efectos de orden, se desglosan algunas imágenes, caricaturas y textos referidos a la II Guerra Mundial, pues como son 20 casillas con un total de 40 interrogantes, para fines de espacio de este trabajo es imposible abarcarlas todas. Sólo se abarcan tres casillas, cada una con dos interrogantes para un total de seis interrogantes.

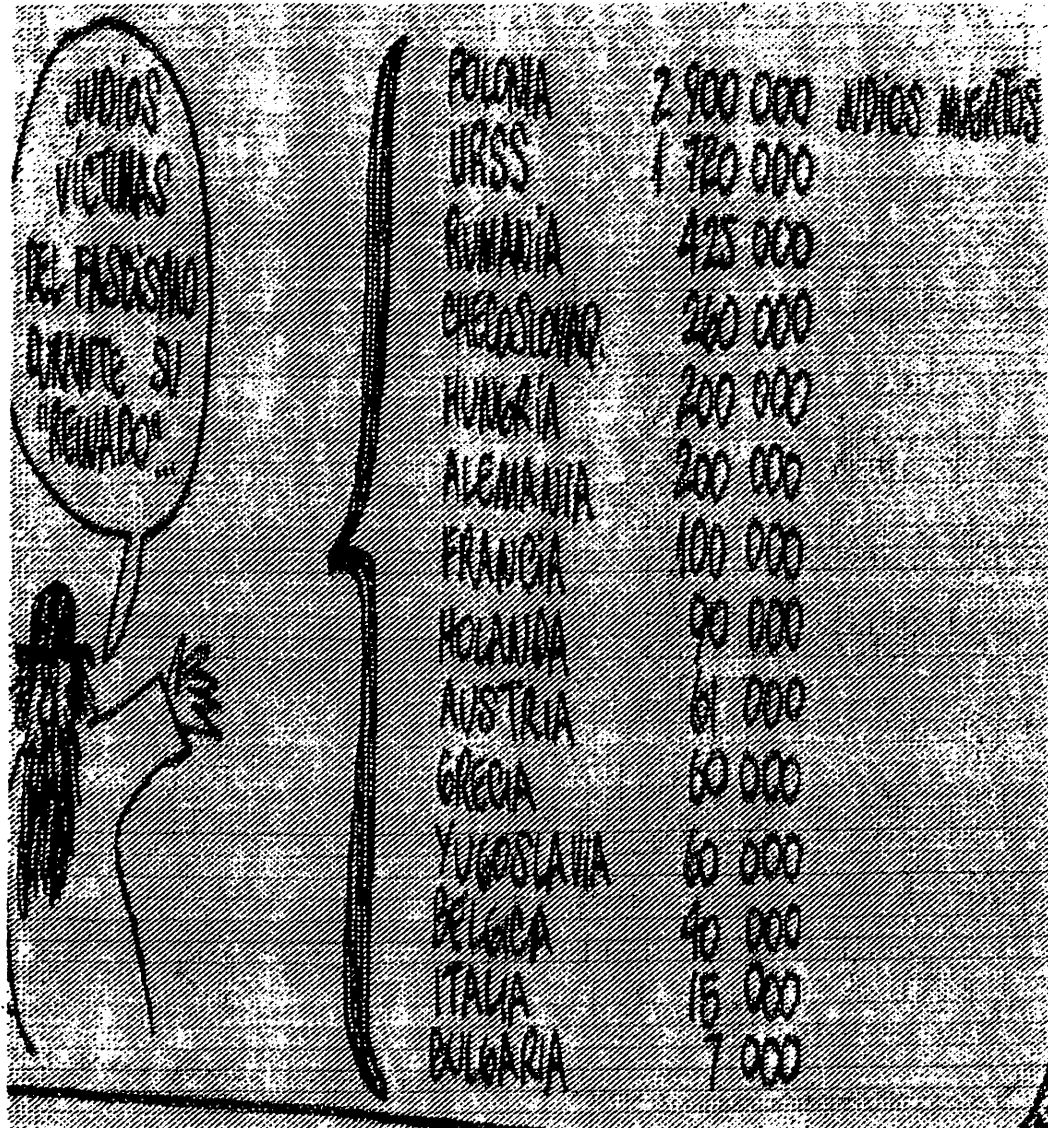
A continuación, el ejemplo del juego sobre la II Guerra Mundial donde destacan seis interrogantes de tres casillas donde se escogen la N°5, N°7 y N°11.

IMAGEN N°2

"Modelo Central del Instrumento N°4"



Casilla # 5. Interrogante No. 1. Analice las siguientes cifras de esta caricatura:



(Fuente: tomado del libro "La joven Alemania", 1968, pág. 27).

De acuerdo a lo anterior: ¿Cuáles formas o mecanismos provocaron la muerte de esta gran cantidad de personas durante el "imperio" nazi? Explique uno de ellos.

Interrogante No. 2. Observe detenidamente la siguiente caricatura y la leyenda de la parte superior izquierda.

y es entonces cuando Adolfo comete el error más grande de su vida: En vez de atacar e invadir Inglaterra, que estaba ya pidiendo paz, atacó a la URSS y dejó Inglaterra para los postres...



(Fuente: Idem, 1969, pág. 30)

Mencione: ¿a qué se refiere el caricaturista cuando dice: "Atacó a la URSS y dejó Inglaterra para las postres?"

Casilla # 7. Interrogante No. 1: Según el texto siguiente:

"Esta vez los asesinatos en masa, los crímenes múltiples, las atrocidades cometidas contra millones de personas y docenas de naciones fueron tan flagrantes y terribles que no podía tolerarse que los culpables rehuyesen al castigo. Según el acuerdo concertado el 8 de agosto de 1945 entre los E.E.U.U., Gran Bretaña y la Unión Soviética se decidió juzgar a los dirigentes nazis".¹⁵⁶

Explique si el juicio de Nuremberg puede ser considerado como una "venganza" o justicia de los aliados.

Interrogante N°2. Lea el siguiente párrafo:

"En el campo de Ganow fueron exterminados 200.000 pacíficos ciudadanos. Se emplearon los métodos más refinados y crueles para proceder a esta exterminación, como el destripamiento y la congelación de seres humanos en tinas llenas de agua; los fusilamientos en masa se realizaban con acompañamiento de orquesta, interpretando la música de los propios reclusos".¹⁵⁷

¹⁵⁶ Snyder, Louis, La Guerra 1939-1945, 5° Edición, Barcelona, España, 1964, pág. 78.

¹⁵⁷ Snyder, Louis, *ibid*, 1964, pág. 115.

Explique ¿por qué los judíos fueron víctimas de los nazis?

Casilla #11. Interrogante No. 1: Según la siguiente imagen:



Explique: ¿Cuál es la posible consecuencia social-económica que aparece en dicha imagen?

Interrogante N°2: Analice el siguiente texto:

"Hitler procedió a defender la justicia del caso alemán en público, sirviéndose del sentimiento, común en Inglaterra, de que el Tratado de Versalles, además de impolítico, era injusto"¹⁵⁸.

Explique, ¿en qué consistió el Tratado de Versalles y cómo lo utilizó Hitler si desde el punto de vista ideológico o como escudo de defensa?

Estos son a grosso modo, algunos recursos cognitivos, aclarando de antemano que no son los únicos y que los presentados en este trabajo corresponden a las necesidades y expectativas del grupo estudiado en el anterior diagnóstico. No obstante, esto no significa que los recursos presentados anteriormente no puedan desarrollarse en otro colegio cualquiera, pero, es necesario realizar primero un diagnóstico para conocer las necesidades del grupo antes de desarrollar alguno de ellos en otro colegio o liceo.

Ahora bien, cada recurso debe evaluar lo más objetivamente posible, es decir, ofrecerle al estudiante una evaluación formativa e integral bajo algún instrumento evaluativo, que le permita tanto al estudiante como al docente conocer logros y limitaciones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁵⁸ Thompson, David, Historia Mundial de 1914-1968, Primera Edición, México D.F., 1959, pág. 122.

2. Instrumento de evaluación:

El instrumento de evaluación es básicamente una herramienta, una ayuda o una ficha de observación que utiliza el docente para calificar al estudiante en el desarrollo de la actividad.

Para realizar una evaluación formativa e integral, el docente puede utilizar la ficha de observación o "guía de observación", cuyo objetivo central es:

"recolectar la información, aplicando la observación focalizada aprovechando momentos de trabajo en el aula, como por ejemplo, cuando los alumnos están trabajando en grupo y en sesiones en que comparten informalmente con los alumnos." ¹⁵⁹ En este sentido, "la guía de observación" como instrumento evaluativo es una excelente herramienta para evaluar el desarrollo o el desempeño del estudiante frente a la actividad.

El instrumento "de observación", le permite al docente evaluar al estudiante en aquellos aspectos fundamentalmente relacionados con las áreas "socio-afectivas y éticas de forma cualitativa." ¹⁶⁰

Esto significa que como se busca una evaluación dinámica, formativa y de autocorrección; algunos aspectos cognoscitivos o categorías pueden ser modificados por otro docente según sea el caso particular para cada centro educativo.

Es decir, los rubros o categorías presentados en el instrumento para evaluar los recursos (El Guión de la Obra de Teatro y El Cronograma de Actividades), no deben considerarse como únicos, sino, como aportes valiosos para mejorar el proceso de aprendizaje.

¹⁵⁹ M.E.P., Guía para aplicar el marco de referencia y las normas reguladoras del proceso educativo en la educación formal. Edit. M.E.P., San José, 1996, pág 19.

A este respecto cabe destacar que el docente viene a ser:

"...más un investigador cognoscitivo que un examinador. Enseñar a muchos supone un seguimiento cualitativo en el que la ruta y el final de la misma no se conocen con claridad de antemano. En el transcurso de una clase, los ajustes son más a menudo cualitativos que cuantitativos". ¹⁶¹

Dicho instrumento de evaluación debe presentar un encabezado central, compuesto de algunos aspectos generales como, por ejemplo, nombre del colegio, profesores, nombre de la asignatura, nivel del grupo, valor porcentual, fecha de aplicación y el nombre de la actividad.

Debe contener una guía de observación para "calificar" algunos aspectos dentro de una escala de valoración propia a saber:

- EXC: significa que el estudiante alcanza el máximo provecho posible de la actividad;
- M.B: significa que el estudiante alcanza un muy buen provecho de la actividad.
- B: significa que el estudiante tiene un buen desempeño en la actividad pero presentó algunas deficiencias o desaciertos;
- R: Esto significa que el estudiante apenas cumple con algunos aspectos de la actividad sin un esfuerzo mayor y presenta limitaciones importantes durante la actividad y

¹⁶⁰ M.E.P., *ibid*, 1996, pág 19.

¹⁶¹ Newman y Cole, La Zona de Construcción del Conocimiento: Trabajando por un Cambio Cognitivo en Educación, Editorial Trillas, Madrid, 1997, pág. 102.

- DEF: significa que el estudiante no logra aprovechar la actividad y presenta serias deficiencias en todos los aspectos de la actividad y desglosados en el cuadro.

Hay que aclarar que las deficiencias y aciertos del estudiante pueden ser detectadas en la actividad, no sólo por el profesor de Estudios Sociales sino que él puede solicitar la colaboración de un profesional o especialista en el área de Español para que asista (en el caso de la obra de teatro), como un evaluador más. Por último, en la parte inferior del cuadro, aparece el número de observados, los integrantes de la actividad y el número de lecciones observadas, así como dos líneas para que el docente anote las observaciones pertinentes.

Se presenta a continuación un ejemplo de un instrumento evaluativo para el recurso N°2:

Colegio: _____ Fecha: _____ Actividad No. 2
 Trimestre _____
 Profesores: _____ Tema: _____ Valor Pts _____

Nivel _____	
Instrumento de evaluación para la II Actividad - II Habilidad Guía de observación para calificar aspectos cognoscitivos	
Categorías de Análisis o Aspectos a observar	Valoración
- Iniciativa individual, responsabilidad, puntualidad y cooperación:	
- Coordinación mental y física durante la actividad:	
- Expresión verbal, complejidad de los papeles representados:	
- Dominio del argumento, secuencia lógica de ideas:	
- Correlación del guión con la trama de la obra:	
- Manejo de espacio y tiempo durante la obra:	
- Complejidad del guión, complejidad del Cronograma:	
- Presentación, forma y estructura del Guión y del Cronograma (trabajo escrito):	
- Aportes, individuales y colectivos del grupo hacia el tema:	
- Contextualización histórico - geográfica:	
- Relación pasado - presente:	
- Verificación de fuentes bibliográficas utilizadas:	
Escala de Valoración:	

EXC:
MB:
B:
R:
DEF:

N° de observados: _____
 N° de lecciones ob: _____

Observaciones

Generales:

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con el diagnóstico realizado en el Liceo Judas de Chomes, la microevaluación que se desarrolla en esta institución sigue parámetros conductistas, ya que, el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje lo constituyen el contenido y los objetivos del programa oficial.

Por tanto, no se desarrolla una microevaluación formativa e integral, debido a que por un lado los docentes no se preocupan por actualizarse en materia de evaluación cognitiva y por otro, las autoridades del Ministerio de Educación Pública aducen que el sistema actual no les permite desarrollar una evaluación más allá que la simple medición cuantitativa de contenidos.

Es decir, existe una gran contradicción tanto del MEP, como de los docentes entre lo que se plantea (teóricamente) como evaluación cognitiva y lo realizado en el salón de clases.

Tampoco se rescatan habilidades cognitivas, tales como la kinestésico-corporal, la temporal-espacial, la lógica, visual; sino, que por el contrario se le da prioridad sólo a la capacidad de memoria. Por esta razón, este trabajo constituye un valioso aporte metodológico en la Enseñanza de los Estudios Sociales, ya que, a través de diversos recursos pretenden rescatar las habilidades anteriormente citadas y demostrar que la microevaluación puede desarrollarse a través de actividades novedosas y significativas para el estudiante, las cuales poco tienen que ver con las tradicionales llamadas orales, quices, pruebas

estandarizadas y tareas que pretenden la reproducción del conocimiento por el conocimiento mismo.

Otro de los aciertos de este trabajo, lo constituye la creación de teoría que centró sus esfuerzos en la construcción de definiciones pedagógicas en aquellos términos que no fueron definidos por los autores consultados y contenidos en la bibliografía siguiente.

No obstante, para poder desarrollar estos recursos es necesario llevar a cabo previamente un diagnóstico. Esto con el fin de conocer las aspiraciones de los estudiantes y opiniones de los docentes en materia evaluativa; lo cual queda demostrado en el diagnóstico previo en el Liceo estudiado.

Otro de los aciertos del trabajo lo constituye la relación directa entre los investigadores, docentes del Liceo, administradores y estudiantes sobre todo al inicio de esta investigación - propuesta.

En este sentido, no existe aspecto más enriquecedor que la diversidad de opiniones y fue precisamente esa cantidad de opiniones la que enriquece el trabajo, porque se pudo constatar diferentes puntos de vista sobre el tema de la microevaluación, bajo el método etnográfico.

Además, en cuanto a la elaboración o construcción de cada recurso cognitivo, el trabajo presenta el acierto de que se pasa de una *mentalidad mecanizada* (de preguntas - respuestas, propias del conductismo), a un análisis de contenido (texto), e imágenes (caricaturas) que es fundamental dentro del aprendizaje cognoscitivo.

Otro de los aciertos del trabajo es la *flexibilidad*, tanto de los recursos como de los instrumentos para evaluar a los estudiantes; es decir,

no necesariamente deben seguir los mismos pasos y se pueden variar o adecuar a las necesidades de cualquier colegio.

Sin embargo, se sugieren algunas recomendaciones finales que el docente debe tomar en consideración en el momento de ejecutar los diferentes recursos e instrumentos en su colegio. Debe considerar esta propuesta como un recurso didáctico, como una herramienta de apoyo y jamás como una propuesta acabada y absoluta.

Los diferentes conceptos pedagógicos están sujetos a la interpretación de cada quien y no deben ser considerados como una imposición del trabajo.

Los diferentes recursos e instrumentos deben ser considerados como opciones alternativas de consulta. No son opciones definitivas, únicas y pueden adaptarse a cualquier colegio, pero tomando en cuenta el panorama particular, sin olvidar un diagnóstico previo de la institución.

Finalmente, cabe resaltar que cada uno de los instrumentos evaluativos presentados para que el docente evalúe al estudiante no son rígidos, es decir, el profesor puede realizar las adecuaciones que crea pertinentes. Se sugiere consultar, para evaluar los aspectos de cada instrumento a los docentes de otras áreas o disciplinas.

Por todo lo anterior, se considera que esta investigación debe ser tomada en cuenta por el Ministerio de Educación Pública, ya que, en lo que respecta a la evaluación cognitiva, contribuye al mejoramiento cualitativo de la Enseñanza de los Estudios Sociales por su valioso aporte metodológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D : "La Estructura Cognoscitiva y la facilitación del Aprendizaje Verbal Significativo". Artículo del libro: Contemporary Issues in Educational Psychoogy. Editorial Clarizio. E.E.U.U., Boston. 1970.
- Ausubel, D : "Psicología Educativa : Un punto de Vista Cognoscitivo". Editorial Trillas. Segunda Edición. México. D.F. México. 1989.
- Bariatti, Rita : "Cuadernos de Métodos de Investigación Histórica". EUNA. Heredia. Costa Rica. 1992.
- Bruner, Jerome : "Hacia una Teoría de la Instrucción". Manuales UTEA. N. 375. México. Editorial Hispanoamericana. 1969.
- Bruner, Jerome : "El Saber y el Sentir". Manuales. UTEA. México, 1968.
- Carretero, M. Pozo J. y Asencio, M : "La Enseñanza de las Ciencias Sociales". Editorial Aprendizaje. Visor. Madrid. 1989.
- "El Espejo de Clío..." En Revista Cero en Conducta N° 46, Vol. 13. Año 1998. México, D.F. Pág. 43-65.
- Cascante, Lode Elena y González, Francisco : "Constructivismo y Aprendizaje Significativo: Fundamentaciones Epistemológicas, Teóricas e Implicaciones Pedagógicas". Heredia. Costa Rica, 1996.
- Castillo, Z., Martha : "La Investigación Etnográfica en Educación". Cuadernos de Pedagogía. México, D.F. México, 1987.
- Dobles, Izaguirre y María Cecilia : "Investigación en Educación" Primera reimpresión. Editorial EUNED. San José, Costa Rica. 1996.
- Emmerich, Gustavo Ernesto : "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosóficos y posibilidades heurísticas. Cuadernos de Pedagogía". México, D.F. México. 1987.
- Fernández Lobo, Mario. "Textos de Lectura y Comentarios para 8° Año". 9° Edición. Editorial Fernández Arce. San José, Costa Rica. 1988.

- Flores, Dávila Luz Emilia y Pacheco, Ana Teresa : "La Investigación: una forma de aprender". Primera edición. EUNA. Heredia, Costa Rica. 1996.
- Gerson, Boris : "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente". En Perfiles Educación. México. 1979.
- Howard, Gardner: "Frames of mind. The theory of multiple intelligences". New York: Basic Books. 1983.
- Hernández, Arce G.: "Los Paradigmas de la Psicología Educativa". Promesup - OEA. ILCE. México D.F. 1992.
- Mainieri Aida y Méndez Zayra: "Antología Detección de Problemas de Aprendizaje". EUNED. 1997.
- Méndez, Zayra : "Aprendizaje y Cognición". Primera edición. EUNED. San José, Costa Rica. 1995.
- Ministerio de Educación Pública: "Temario Unificado para la Prueba de Bachillerato". Editorial MEP. 1999.
- _____. "Educación de Calidad. El Quehacer Educativo en el aula. Política Educativa hacia el Siglo XXI". Editorial MEP. San José, Costa Rica. 1997.
- _____. "Guía para aplicar el marco de referencia y las normas reguladoras del proceso educativo en la educación formal". Editorial MEP. San José, Costa Rica. 1996.
- _____. "Marco de referencia técnico y normas en materia de evaluación en los aprendizajes y del desarrollo socio-afectivo y ético de los estudiantes". Editorial MEP. San José, Costa Rica. 1995.
- _____. "Instructivo Teórico Práctico del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes". Editorial MEP. San José, Costa Rica. 1997.
- Moll, C. Luis : "Vigotsky y la Evaluación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación". Editorial AIQUE. Argentina. 1990.
- Nérici Imideo, Giuseppe: "Hacia una didáctica general dinámica". IV Edición. Editorial Kapeluz. Buenos Aires, Argentina. 1968.
- Newman, Denis Griffin y Cole Michael. "La Zona de Construcción del Conocimiento : Trabajando por un cambio cognoscitivo en educación". Madrid, España. 1997.

- Novack, Joseph : "Aprendiendo a Aprender". Segunda Edición. Editorial Martínez. Barcelona. España. 1988.
- Nuñez, Soto Eddie y Campos Herrera Mary : "El Uso y Aprovechamiento de los Materiales Didácticos en los Estudios Sociales: Un Balance sobre La Relación Teórica y Práctica Pedagógica". En Revista Perspectivas N°1. E.U.N.A. Heredia, Costa Rica, 1998.
- Ruiz A : "La Joven Alemania". IV Edición. Editorial Fondo de cultura popular. México. D.F. 1968.
- Snyder, Louis. "La Guerra 1939-1945". 5° Edición. Editorial Grijalbo. Barcelona, España. 1964.
- Thompson, David. "La Historia Mundial de 1914-1968". Primera edición. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F. 1959.
- Ugalde V., Jesús : "Análisis de la situación actual y un estudio prospectivo de la evaluación en el sistema educativo costarricense". CEMEI. San José, Costa Rica. 1983.
- Vargas P. Próspero : "Principios de un programa de evaluación escolar acorde con el plan de desarrollo educativo en Costa Rica". San José, Costa Rica. 1972.
- Zamora Camacho, José. "El Método Etnográfico. Mimeografía". Conferencia Liceo Laboratorio. Alajuela. Costa Rica. 1999. Pág. 5.

TESIS CONSULTADAS

- Alfaro Ana Isela y Chaves, Eliette. "Una secuencia de aprendizaje constructivista respaldada en el uso de la imagen para el desarrollo del tema: La Guerra en la Sociedad". Heredia. Costa Rica. 1996.
- Carrillo, Rodrigo y R. Juan Carlos. "Propuesta Curricular para la enseñanza de los Estudios Sociales dentro del sistema penitenciario nacional". Heredia. Costa Rica. 1997.
- Cascante, Lode Elena y González, Francisco. "Una Estrategia Didáctica para el docente de los Estudios Sociales, fundamentada en una secuencia de aprendizaje significativo: su aplicación al tema de la sustitución de importaciones y el desarrollo de

la industria en Costa Rica (1950-1980)". Heredia. Costa Rica. 1996.

Ramos, Douglas y Murillo, Hugo. "Propuesta Teórico- Metodológica para el mejoramiento de la calidad de los libros de texto de Estudios Sociales basada en el desarrollo de las habilidades cognitivas de la historia". Costa Rica. San José. 1997.

Tellini Duarte, Zulay y Orozco Villarreal, German. "El aprendizaje por descubrimiento como alternativa constuctivista aplicado al tema: Aspectos socioeconómicos de la Colonia en Costa Rica para Octavo Año". Heredia, Costa Rica. 1995.

Zamora Gutiérrez, Jorge. "Incidencia de las situaciones de aprendizaje de índole constructivista en el aprendizaje de los Estudios Sociales de sexto grado de la Escuela Esmeralda Oreamuno de Jiménez".