

PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA EN LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 2019

ÁNGEL DAVID BASANTE PANTOJA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIA SOCIALES

SAN JUAN DE PASTO

2019

PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA EN LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR EL TITULO
DE LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

ÁNGEL DAVID BASANTE PANTOJA

ASESORA: MG. CARMEN EUGENIA CARVAJAL PALACIOS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIA SOCIALES

SAN JUAN DE PASTO

2019

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del auto. Artículo 1° del acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966 emanado del honorable consejo de la Universidad de Nariño

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA 1° JURADO

FIRMA 2° JURADO

FIRMA DIRECTOR (A)

SAN JUAN DE PASTO 2019

AGRADECIMIENTOS

Un eterno agradecimiento a mi alma mater LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, por instruirme en mi lucha constante de construir mi proyecto de vida, un sueño hecho realidad, “ser docente”.

A mi asesora de Monografía Mg. Carmen Carvajal, por su inmensa paciencia y su dedicación en este proceso

A los estudiantes de Quinto, séptimo, noveno semestre y a la dirección del programa, por permitirme recolectar la información necesaria para llevar a cabo la investigación

A mis amigos y amigas en especial a la Prof. Mary Ruano, ella sabe el aprecio que le tengo.

A los profesores del Programa de Ciencias Sociales, por compartir conmigo todos sus saberes y por ayudarme a materializar mi sueño

Muchas gracias a todos.

DEDICATORIA

No puedo dejar pasar esta oportunidad para dedicarle este trabajo a mi madre:

“Hay amores que jamás se nos olvidan
Los que dan toda ternura y fantasía
Son amores de los buenos como tú
Mi amor, mi buen amor, mi delirio”

De igual forma, a toda mi familia, mi padre, mis hermanos, mis sobrinos y a mis amigos

RESUMEN

El presente informe de investigación se compone de dos partes, la primera contiene de forma general la estructura del proyecto y la segunda presenta los resultados.

El documento inicia con un barrido histórico del concepto de evaluación académica, posteriormente se identifican clases, tipos y estrategias de este concepto, se ahonda en la definición de percepción tomada desde la antropología, la sociología, la psicología y la educación, se continua con la relación transversal entre enseñanza problémica, percepción y evaluación. Para llevar a cabo la investigación, se tomó el paradigma cualitativo, bajo el enfoque histórico hermenéutico, el método de investigación fue analítico – interpretativo así mismo, para recolectar información se utilizaron: entrevista semiestructurada, se revisaron documentos bibliográficos, se contrastó lo plasmado en los FOAS planteados por el profesorado y la información que se presenta en los informes semana 8 y 16. La población fueron los estudiantes del programa de Ciencias Sociales y la muestra los semestres quinto, séptimo y noveno.

En la presentación de resultados se evidencia las percepciones que los estudiantes tienen sobre el concepto de evaluación académica, las características y la coherencia entre los programas presentados por los docentes al inicio del semestre y los informes finales. Así mismo, se expone las fortalezas, oportunidades de mejora y alternativas de solución generadas a partir de la información recolectada. Para finalizar se proponen conclusiones y recomendaciones, las cuales apuntan a validar el concepto de evaluación académica percibido dentro de la enseñanza problémica en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

Palabras clave:

Percepción, evaluación académica, enseñanza problémica.

SUMMARY

This research report consists of two parts, the first part contains the general structure of the project and the second part presents the results.

The document begins with a historical sweep of the concept of academic evaluation, then identifies classes, types and strategies of this concept, delves into the definition of perception taken from anthropology, sociology, psychology and education, continues with the transverse relationship between problematic teaching, perception and evaluation.

In order to carry out the investigation, the qualitative paradigm was taken, under the hermeneutic historical approach, the investigation method was analytical - interpretative likewise, to collect information were used: semi-structured interview, bibliographic documents were reviewed, the FOAS was contrasted with what was expressed in the FOAS raised by the teachers and the information that is presented in the reports week 8 and 16. The population were the students of the Social Sciences program and the sample was the fifth, seventh and ninth semesters. The presentation of results shows the perceptions that students have about the concept of academic evaluation, the characteristics and coherence between the programs presented by teachers at the beginning of the semester and the final reports. The strengths, opportunities for improvement and alternative solutions generated from the information collected are also presented. Finally, conclusions and recommendations are proposed, which aim to validate the concept of academic evaluation perceived within the problematic teaching in the Social Sciences program of the University of Nariño.

Key words:

Perception, Academic Evaluation and Problem Teaching

Contenido

INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	15
CAPITULO I.....	17
1. Descripción y planteamiento del problema	17
1.1. Objetivos	21
2. Marco referencial.....	22
2.1 Marco contextual	22
2.2 Marco de antecedentes.....	24
2.3 Marco conceptual.....	27
3. Marco teórico.....	32
3.1 Evaluación	32
3.2 Percepción.....	40
3.3 Enseñanza Problemática	48
4. Marco metodológico.....	57
4.1Paradigma	57
4.2 Enfoque.....	58
4.3 Método	58
4.4 Instrumentos para recolectar información	58
4.5 Población	60

	10
4.6 Muestra	61
CAPITULO II	62
5. Presentación de resultados.....	62
5.1 Concepto de evaluación académica que tiene los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales	62
5.2 Características de la evaluación académica que se realiza en el programa de la LICSO	65
5.3 Coherencia entre actividades, productos, criterios de evaluación registrados en los FOAS y las actividades evaluativas desarrolladas	72
5.4 Fortalezas, oportunidades de mejora del proceso de evaluación académica de la LICSO.....	75
6. Conclusiones y recomendaciones	81
7. Anexos	85
8. Referencias bibliográficas	90

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 núcleos de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales.....	18
Tabla 3 Contenido temático primer semestre.....	18
Tabla 4. reporte tentativo de calificaciones.....	19
Tabla 5. formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos	67

LISTADO DE IMAGENES

IMAGEN 1 Sistematización de FOAS	68
IMAGEN 2. formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos	69
IMAGEN 3 contraste entre el cronograma inicial y el informe semana 9.....	73
IMAGEN 4 los contenidos que se plantean en los formatos académicos se desarrollan en su totalidad al finalizar el semestre	74

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Fortalezas de la evaluación académica de la LICSO	75
Gráfico 2 oportunidades de mejora de la evaluación académica de la LICSO	77

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semiestructurada.....	85
Anexo 2. Sistematización de FOA-FR.....	89

INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación aborda las Percepciones sobre el proceso de evaluación académica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Para comprender el tema es necesario entender los conceptos de evaluación, percepción y de enseñanza problemática:

La evaluación entendida por Michael Foucault como “la combinación de técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (1975: 189), en esta cita la evaluación, no es enfocada al crecimiento del estudiante sino al contrario, es el fruto del afán de la élite para estandarizar el conocimiento, si se obtienen buenos resultados es igual a premio y por el contrario castigo. De igual forma, se la entiende como “la medición de los aprendizajes. Nos permite conocer los errores y los aciertos de la enseñanza y consecuentemente, mejorarla” (Soler. M. 1988)

La enseñanza problemática es entendida como la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situación problemáticas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial) y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como mediante el planteamiento independiente de problemas docente y su solución. (Majmutoy 1983).

También se la concibe como el surgimiento sobre la base de la interacción activa del sujeto de enseñanza y el objeto de la actividad cognoscitiva y cuando el sujeto de aprendizaje no puede responder a la pregunta formulada, pero siente que puede y debe responder (Llantada. M. 1984)

La percepción es comprendida como “la elaboración de juicios que se plantea como una característica básica de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro del

ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas” (Vargas, 1994)

La característica principal de la evaluación en la enseñanza problémica es la capacidad innovadora, actualizada, holística y transversal.

Por otra parte, el interés en realizar esta investigación radicó en que, se deseaba conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso de evaluación académica, además, interesaba conocer la relación transversal que debe existir entre percepción, evaluación y enseñanza problémica.

De igual forma, en esta investigación se trabajó con el paradigma cualitativo, Blasco y Pérez (2007: 25), mencionan que este estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Como se puede observar es este el paradigma que más se acopla a las necesidades sociales; así mismo, el enfoque el histórico-hermenéutico, definido desde Habermas (1985) como la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no solo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse, el método de investigación es analítico – interpretativo, Duque (2018) plantea que este busca comprender como las personas dotan y construyen significados. En este orden de ideas, la muestra a tener en cuenta fueron los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Las técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista semi-

estructurada, la observación directa y la revisión de archivos del programa, contenidos programáticos, entre otros.

JUSTIFICACIÓN

El presente informe de investigación se realizó con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación académica que se utiliza cotidianamente en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales: 2019; se toma este año debido a que en este periodo se están adelantando los procesos de reacreditación del programa y se considera pertinente contribuir con este trabajo a la autoevaluación del programa desde la mirada de los estudiantes

La reacreditación es un procesos que se llevan a cabo con las directrices del ministerio de educación nacional con la finalidad de conseguir la excelencia académica, en este trabajo se toma la acreditación como el proceso por el cual el departamento de Ciencias Sociales en una introspección, característica principal de la enseñanza problémica, busca las fortalezas y oportunidades de mejora, y, además se compromete a mejorar su nivel académico, razón principal, causal de las acreditaciones de los programas de educación superior.

De manera semejante, este trabajo podrá ser tomado como referente para posteriores investigaciones, que pueden ser llevadas a cabo por parte del programa o por los mismos estudiantes; la evaluación académica es polisémica y polifacética; no solo se la puede estudiar desde la pedagogía, también se la logra abordar desde: la antropología, historia, sociología, psicología entre otras. Además, es evidente que de este concepto macro, (la evaluación) se desprenden subconceptos que en un futuro no muy lejano serán generadores de nuevas investigaciones.

De igual forma, se realizó el trabajo porque es innovador, entendida la innovación como la acción de cambio que supone una novedad, se asocia a la acción de progreso y en la búsqueda de nuevos métodos, partiendo de conocimientos que le anteceden, a fin de mejorar algo que ya

existe, dar solución a un problema, es por ello que interpretar las percepciones referentes a la evaluación académica en el programa se incluye en el concepto de innovación. La razón principal fue hacer una transversalización entre: conceptos clásicos de evaluación y lo que los estudiantes perciben, para fusionar estas realidades y generar nuevas ideas sobre la evaluación académica.

Otra característica por la cual se llevó a cabo esta investigación es por su viabilidad, existen documentos que facilitaron la construcción del informe final, el material bibliográfico fue fácil de encontrar.

CAPITULO I

1. Descripción y planteamiento del problema

El concepto de evaluación, desde hace años ha estado cambiando en los ámbitos educativos, sin embargo, en la Licenciatura en Ciencias Sociales desde sus inicios la evaluación está enmarcada en la enseñanza problémica, entendida desde M. A. Danilov y M. N. Skatkin (1985), como el proceso por el cual los alumnos guiados por el profesor se introducen en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir independientemente los conocimientos, a emplear los antes asimilados, y, a dominar la experiencia de la actividad creadora. En este orden de ideas, la enseñanza problémica busca generar la interrelación docente-estudiante, la cual concatenada con la investigación ayuda a la producción de conocimiento.

Por otra parte, la Licenciatura en Ciencias Sociales se justifica por ser un programa innovador para lograr los propósitos de formación, puesto que este estructura un plan de estudios con base en la enseñanza problémica, de tal forma que los conocimientos se abordan mediante “3 núcleos de formación: 1) Ciencias Sociales, ahí se abordan los saberes específicos de las ciencias sociales, 2) Investigación y 3) Saber Pedagógico y Educativo: incluye la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales. Cada núcleo cuenta con sub-núcleos problémicos (SNP) en los que se generan situaciones problémicas. Los SNP se organizan en preguntas problémicas y sub núcleo de conocimiento” (P.E.P. Ciencias Sociales. 2016: 60)

Tabla 1 núcleos de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales

NÚCLEOS DE FORMACIÓN	EN QUÉ CONSISTE CADA UNO
Ciencias Sociales	Aborda saberes específicos de las Ciencias Sociales
Investigación	Genera espacios propicios para iniciar con proyectos investigativos
Saber pedagógico y educativo	Trata la pedagogía y la didáctica de las Ciencias Sociales

Los núcleos son una pregunta problémica, que a su vez está compuesta por subpreguntas; por ejemplo, según el P.E.P de Ciencias Sociales (2016: 62) el subnúcleo problémico (SPN) de primer semestre está basado en la pregunta ¿Cómo identificar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales?, éste a su vez está compuesto por los siguientes subnúcleos de conocimiento:

Escuelas de pensamiento en las Ciencias Sociales

Nuevas epistemes de las Ciencias Sociales

Construcción de un ser ético-crítico desde la epistemología.

Tabla 2
Contenido temático primer semestre

Semestre	Núcleo problémico o pregunta problémica	Subnúcleos de conocimiento	Disciplina con la cual se aborda
PRIMERO	¿Cómo identificar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales?	Escuelas de pensamiento en las Ciencias Sociales Nuevas epistemes de las Ciencias Sociales Construcción de un ser ético-crítico desde la epistemología	Historia Geografía Sociología

Cada uno de los subnúcleos de conocimiento es abordado desde una disciplina diferente, Lo anterior conlleva a una evaluación distinta a otras carreras, se manifiesta que es disímil debido que, un estudiante desde el primero hasta el octavo semestre mira dos núcleos, compuesto cada uno por tres subnúcleos de conocimiento; para un total de seis subnúcleos, sin embargo, en el reporte de calificaciones solo le aparecerán dos notas (mirar Tabla N° 3), esto sin duda alguna genera un sistema de evaluación distinto.

Tabla 3. reporte tentativo de calificaciones

Nombre del estudiante	Juan Tello			
Núcleo o pregunta problémica	subnúcleos de conocimiento	Disciplinas	Calificaciones	Reporte de calificaciones
¿Cómo identificar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales?		Historia, Geografía, Sociología (colectivo)	4.0	3, 25 (final)
	Escuelas de pensamiento en las ciencias sociales	Historia (Individual)	2.5	
	Nuevas epistemes de las ciencias sociales	Geografía (Individual)	3,0	
	Construcción de un ser ético-crítico desde la epistemología	Sociología (Individual)	3,5	

En este orden de ideas, es necesario destacar que a lo largo del proceso de formación del investigador y gracias a procesos como la evaluación de colectivos, las jornadas de diálogos y vivencias (espacios de reflexión conjunta de todos los integrantes de la comunidad educativa del programa de Ciencias Sociales) se logró identificar algunas fortalezas como: carácter holístico, fomento de autoformación, incentivar a la investigación, entre otras. Y oportunidades de mejora, por ejemplo, que no existe evaluación independiente; siendo esta la que más problemas causa, debido que, si un estudiante ve en un núcleo: Historia y su nota es de 2,5, Geografía y su nota es de 3,0 y Sociología y su nota es de 3,5, además la nota de colectivo es de 4,0. en teoría perdería Historia, pero en este sistema de evaluación no sucede ya que, se suman y se dividen $2,5 + 3,0 + 3,5 + 4,0 / 4 = 3,2$, pasó, dando como resultado flexibilidad que en varias ocasiones se convierte en problemática, puesto que desde el estatuto estudiantil la evaluación se la toma de diferentes procesos, permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente.

En este sentido, es preciso mencionar que en el aspecto acumulativo es donde se presenta el problema, puesto que, el estatuto de pregrado de la Universidad de Nariño dice que al ser la evaluación acumulativa, se debe producir al término del periodo académico, una calificación definitiva que refleje; según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el semestre o año y las pruebas complementarias, entonces, cada estudiante puede llegar a tener ocho (8) notas pero como se suman y se dividen solo le aparecen dos (2) y, tomando el ejemplo anterior el estudiante que perdió historia según el estatuto no logró aprobar, y debería repetir.

Por otro lado, cabe aclarar que el programa viene trabajando con esta forma de evaluar desde hace 19 años, se realizó la evaluación de este proceso para detectar las fortalezas y oportunidades

de mejora, especialmente cuando se está en una licenciatura acreditada de alta calidad y realizando procesos de autoevaluación permanente con miras a la reacreditación.

Además, este sistema de evaluación hace difícil que se puedan cursar créditos (materias) en otros programas o que de otros vengán a cursarlos en Ciencias Sociales, generando inconvenientes en la flexibilidad curricular; esta entendida desde Amieva (1996) como:

la capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera, de su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, y la incorporación de diferentes intereses y necesidades del estudiantado y del profesorado(s.p).

También, en las situaciones de transferencia a otras universidades, se reportan casos de estudiantes que, al llevar su record académico a otra institución, en el momento de homologar requieren un proceso complejo de trámites y papeleo para aclarar su situación académica.

Todo lo anterior condujo a plantear la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones que tiene los estudiantes sobre el proceso de evaluación académica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la universidad de Nariño: 2019?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

Interpretar las percepciones que tiene los estudiantes sobre el proceso de evaluación académica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la universidad de Nariño: 2019

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar el concepto de evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales

Describir las características de la evaluación académica que se realiza en el programa de Ciencias Sociales.

Describir las actividades, productos y criterios de evaluación que se registran en los formatos de programación de núcleos (FOA-FR-07)

Identificar la coherencia entre lo registrado en los formatos de programación de núcleos y las actividades evaluativas desarrolladas

Identificar fortalezas y oportunidades de mejora de la evaluación en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño

2. Marco referencial

2.1 Marco contextual

El proyecto de investigación se llevó a cabo en el municipio de Pasto, ubicado en el departamento de Nariño, en la Universidad de Nariño, la cual geográficamente se encuentra en la calle 18 cr 50 ciudadela universitaria Torobajo; “una Universidad que mediante la academia hace que los contenidos de la ciencia y de las disciplinas en particular fluyan en el aula o en otros espacios, genera conocimiento a través de la investigación y los lleva a los contextos sociales en razón de la proyección social, los resultados del proyecto educativo e investigativo” (PEI UDENAR, 2011: 15)

De manera específica, la licenciatura en Ciencias Sociales, se destaca por su particular forma de enseñar, es decir, la enseñanza problémica, la cual es el fundamento curricular de este programa en el proceso pedagógico; en ella el docente y el estudiante se sitúan en lugares distintos a los tradicionales, pues propone la construcción de una relación horizontal entre maestro y estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así:

“los docentes y estudiantes encuentran en la enseñanza problémica la posibilidad de enfrentar los retos de pensar, investigar y aportar a las realidades complejas del mundo social y pedagógico a través de sus dos ejes fundamentales: la interdisciplinariedad y la problematización, lugares desde donde se hacen serios replanteamientos en las relaciones con el saber, pues la interdisciplinariedad permite que las disciplinas se abran hacia nuevos discursos, por tanto, flexibiliza las fronteras del conocimiento, genera metodologías que acaben con el papel pasivo del estudiante, para situarlo en el lugar de investigador en formación, rompiendo así la hegemonía del poder y del saber y dar paso al proceso de investigación, enseñanza-aprendizaje colaborativo” (NOTISOCIALES, 2014:1).

Lo anterior se ve reflejado en la misión, visión y objetivos del programa en su orden.

Misión

La licenciatura en ciencias sociales, desde las preguntas problémicas, la conversación de los saberes y destejendo memorias, aporta a la formación de seres humanos y profesionales de la educación en ciencias sociales, éticos, políticos y reflexivos de los actos educativos en las sociedades. Con fundamentos en prácticas pedagógicas, investigativas e interdisciplinares, en correspondencia con los contextos y necesidades regionales y del país, en dialogo con el mundo.

Visión

La licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Nariño, es reconocida por su contribución a la formación de seres humanos, ciudadanos y profesionales de la educación, que desde la enseñanza problémica, tejen saberes disciplinares y culturales para la docencia y la investigación en la pedagogía, la educación y las ciencias sociales.

Objetivo general

Formar profesionales de la educación a partir de la enseñanza problémica, con saberes y prácticas pedagógicas, conocimientos interdisciplinarios y con actitudes ético-políticas propias de la reflexión crítica, orientadas a la docencia e investigación de las ciencias sociales en contexto.

Como se ha mencionado anteriormente, el fundamento teórico del programa es la enseñanza problémica, aquí el estudiante aprende cuando adquiere destrezas, habilidades, hábitos, y está en capacidad de hacer énfasis en la práctica-teoría, por lo cual adquiere significado la docencia-investigación. La problematización y la investigación se convierten en tarea fundamental para la formación tendiente a un cambio de actitud hacia el conocimiento y hacia el compromiso social.

2.2 Marco de antecedentes

Para el buen desarrollo de este trabajo de investigación se consultaron algunos antecedentes los cuales se los dividió en, internacionales, nacionales y locales. A continuación, se presenta en cada una de las categorías algunos de los más pertinentes para la presente investigación.

2.2.1 Antecedentes internacionales

GONZALES, I. (2013). Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza desde el punto de vista de los alumnos. Esta investigación muestra la intención de

buscar las dimensiones y los indicadores relacionados con el significado de una universidad de calidad desde el punto de vista del alumnado, con el propósito de construir un modelo de evaluación de calidad de educación superior, de lo cual se pueda obtener información que posibilite hacer una valoración, y a partir de ella tomar decisiones cuyo objetivo sea la mejora de la institución. La importancia de citar esta investigación radicó en que posee los componentes básicos que se desarrollan a lo largo de este proyecto, como son la percepción de los estudiantes y la evaluación con miras a mejoras institucionales.

GONZALES, M. (2006). propuesta didáctica para la aplicación de la enseñanza basada en problemas a la formación semipresencial en la disciplina de geometría. La tesis da su inicio sobre pre-supuestos acerca de introducir modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y finaliza presentando una propuesta didáctica enfocada en la formación de docentes encaminados a un aprendizaje basado en problemas para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo fue útil para la investigación debido que, hace el llamado a realizar modificaciones en la educación superior para conseguir la excelencia educativa.

2.2.2 Antecedentes nacionales

Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción en educación que tienen las personas. Horiz pedagog. Vol. 8, N°. 1. BOGOTÁ. El artículo presenta los resultados de una investigación, llevada a cabo en los años 2004-2005 en la Institución Educativa Gaitán sede B de Suba en Bogotá, fue realizada con el propósito de explorar las percepciones que tenía la comunidad educativa (padres de familia, profesores y estudiantes). Con respecto al desarrollo de los practicantes de la universidad Iberoamericana en esta institución. Este artículo fue pertinente para la investigación debido que, presenta un estudio en el que involucra la percepción de una comunidad educativa con referente a la importancia de los estudiantes practicantes de la

universidad Iberoamericana en las diferentes áreas del conocimiento, lo cual ayudará a identificar conceptos claros de percepción educativa, para el trabajo en cuestión.

García, J. y Duarte, E. (2012). *Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica en formación política*. Bogotá. Unipluri/versidad. Vol. 12. No. 1. El artículo presenta resultados de una investigación, por tanto, es propicio para la investigación debido que, hace una crítica a la idea errónea que existe acerca de que ya hay un sentido común entre educación y política, en este orden de ideas, por medio de la crítica muestra aspectos fundamentales a tratarse en la enseñanza problémica, comprendida como una pedagogía crítica los cuales posibilitan los marcos de acción epistemológicos y didácticos para abordar la realidad como problema y desde ahí, posibilitar la formación en y para la acción política y ciudadana.

2.2.3 Antecedentes regionales

RAMIREZ, A. (2019). *Influencia de la enseñanza problémica en la gestión pedagógica de los docentes del área de Ciencias Sociales de la I.E. Liceo de la Universidad de Nariño*. Este trabajo hace referencia a la influencia de la enseñanza problémica en la gestión pedagógica de los docentes del área de Ciencias Sociales, se lleva a cabo en cuatro momentos: 1. Define los métodos, técnicas y estrategias. 2. Identifica el conjunto de elementos y componentes propios de la enseñanza problémica. 3. Contrasta el aporte realizado por los practicantes de ciencias Sociales al fortalecimiento de la enseñanza problémica. 4. Finaliza puntualizando varias recomendaciones que permitan vincular la enseñanza problémica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha investigación fue importante para el desarrollo de la presente investigación puesto que, aportó conceptos, autores, recomendaciones sobre enseñanza problémica, entre otras.

ORTÍZ, J. y QUIÑONES, Z. (2017). Propuesta didáctica basada en la enseñanza problémica implementada en el grado sexto cuatro de la Institución Educativa Iberia del municipio de Tumaco. Universidad de Nariño, Facultad de Educación. Este trabajo de grado fue pertinente para la investigación debido que, hace un recuento de la importancia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo cual, tiene que ver con la enseñanza problémica trabajada en las Ciencias Sociales. De igual forma, plantea estrategias que ayudan al proceso de evaluación de forma que esta se convierta en una evaluación formativa y sirva para la mejora de los estudiantes.

GUERRERO, F. Y PACHACOA, L. (2008). La enseñanza problémica un medio que ayuda a disminuir el temor que produce la evaluación escolar en la clase de Ciencias Sociales a los estudiantes de grado tercero de la I.E.M Enrique Jensen en el periodo académico 2006-2007. Esta investigación está encaminada a evidenciar el comportamiento o actitudes desfavorables frente a la evaluación y buscar alternativas que mejoren la calidad y la enseñanza-aprendizaje a través de la enseñanza problémica en la evaluación en el área de ciencias sociales. Este trabajo de grado fue importante para la presente investigación porque muestra una aproximación sobre la evaluación y la enseñanza problémica.

2.3 Marco conceptual

Para efectos de este trabajo se consideró tres conceptos claves, percepción, evaluación y Enseñanza problémica, los cuales, fueron la guía de la presente investigación y se tomaron en orden cronológico.

2.3.1 Percepción

Barttley H. (1969). Psicólogo estadounidense, autor del libro principios de percepción, define a ésta como: “cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea

mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento; es una conciencia de los acontecimientos en un determinado periodo”. De igual forma, comprende que la percepción puede ser externa o introspectiva, es decir una reacción inmediata a un conjunto de condiciones que existen en el ambiente.

Para Carterette y Friedman (1982) “la percepción es la parte esencial de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables y, por tanto, constituye la realidad como es experimentada”

Según Vargas (1994) la percepción es “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” y, también, comprende la percepción como: “la elaboración de juicios que se plantea como una característica básica de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas”.

En este orden de ideas, Oviedo (2004) define la percepción como “un proceso de extracción y selección de información relevante encargada de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permite el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles en un mundo circundante”.

Así mismo, Oviedo (2004) tomando a La Gestalt, define la percepción como: “una tendencia al orden mental, inicialmente; la percepción determina la entrada de información; y, en segundo lugar, garantizan que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones: juicios, categorías, conceptos, etc.”

Por otra parte, Arias (2006) define la percepción como: “una forma de pensamiento como una conducta inmediata, percepción sinónimo de conciencia; esta es el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto”.

2.3.2 Evaluación

De La Orden (1988: citado por Artero, 2001) considera a la evaluación como un “proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones”

Para Tapia (2001) la evaluación es:

conseguir información que posibilite decidir qué tipo de ayuda dar a los alumnos para que puedan progresar, es fundamental que el diseño de las tareas informe no sólo de lo que los alumnos saben o son capaces de hacer sino también, en caso de fracaso, de las razones de los errores de los alumnos (p. 14).

Así mismo, Boston (2002) define la evaluación como:

en términos generales para incluir todas las actividades que los estudiantes y los maestros realizan para obtener información que pueda usarse para diagnosticar y alterar la enseñanza y el aprendizaje, es decir que la evaluación abarca la observación del maestro, la discusión en el aula y el análisis del trabajo de los alumnos, incluidas las tareas y los exámenes (p.4).

De igual forma, Díaz Barriga (2006) define la evaluación como: “Proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. Para ello el docente

debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia”.

Según Rosales M (2014) “la evaluación se constituye históricamente como un instrumento ideal de selección y control. Con ella se trató de concretar formas de control individual y su extensión a formas de control social”

Bennett (2011) entiende que la evaluación no es un simple resultado, sino un proceso, del cual emerge una visión cualitativa de la comprensión del estudiante, utilizada para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno. Una adaptación que ocurre en ciclos cortos, dentro del aula y entre los implicados en la experiencia educativa. (citado por Diana, Y. y Danilo, D. 2016:

2.3.3 Enseñanza Problemática

Majmutoy (1983) desde los años 60’s y 70’s inicia con postular el concepto de Enseñanza Problemática, a la cual la define como un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.

Así mismo, Marta Martínez Llantada (1987) comprende por enseñanza problemática a “la dialéctica en el proceso de enseñanza” debido que, por medio de esta se busca la interrelación del docente con el estudiante, es decir, que haya diálogo (dialéctica) entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

Por otro lado, Guanche (1997) entiende por enseñanza problemática:

una concepción del proceso docente educativo en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a los estudiantes y estos, bajo la acción de situaciones problemáticas devenidas de problemas docentes, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problemáticas (p. 20)

Es decir, existe la complementariedad del docente con el estudiante para poder generar el conocimiento, que busca la respuesta a un problema planteado por el docente.

De manera semejante Díaz (2006) considera que la enseñanza problemática:

consiste en que los estudiantes, guiados por el profesor, se incluyan en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual aprenden a adquirir, independientemente, los conocimientos y a emplear los anteriormente asimilados, dominando la experiencia de la actividad creadora (p. 27).

Avanzando en el tema, García (2012) propone que la enseñanza problemática:

lleva al estudiante a un empoderamiento de la realidad en que se desenvuelve, con lo cual no solo se crea una aproximación a la misma sino también la posibilidad de visualizar acciones que lo comprometen con su contexto social, desarrollando acciones de proyección social que lo convierten en un individuo proactivo frente a su realidad (p. 30).

Igualmente, Bustos (2015), define la enseñanza problemática como:

un modelo pedagógico, didáctico e investigativo, que se constituye en una posibilidad para cubrir la dificultad que presentan los métodos explicativos e ilustrativos, que está demostrado que no garantizan completamente la formación de capacidades necesarias en el individuo para resolver problemas sociales y productivos de la forma independiente y creadora (s.p)

De la misma forma, Ortiz (2015) comprende que “la enseñanza problémica es hacer transitar al estudiante por caminos similares a los que transitó el investigador para llegar a sus conclusiones. En este tránsito el estudiante no solo debe apropiarse activamente del conocimiento sino de la lógica de la ciencia en la solución de un problema determinado”

3. Marco teórico

Para la construcción del presente marco teórico se consideró relevante tomar los siguientes conceptos:

3.1 Evaluación

Este tema será abordado, desde diferentes autores y temporalidades, por lo tanto, se presenta un barrido histórico del concepto de evaluación:

3.1.1 Barrido histórico del concepto de evaluación hasta la actualidad

En la compilación titulada “Vocabulario de evaluación educativa” realizada por Santiago Castillo (2003) se encuentran varios conceptos que definen la evaluación, por ende los autores que se presentan a continuación fueron tomados del texto ya mencionado, en este orden de ideas Tyler para el año de 1950, manifiesta que la evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos. Así mismo, para los años 60’s, Stocker (1964) y Scriven (1967), entienden que la evaluación se compone tanto de recopilación y combinación de datos, como también, de una necesidad de valorar el objetivo evaluado, es decir, con los datos obtenidos se puede continuar o desistir del programa emprendido, de igual modo

para los años 80's Castillejo (1983), Pérez (1985) y Soker (1988), concuerdan con Stocker y Scriven al mencionar que la evaluación es un proceso por medio el cual se obtienen datos válidos y fiables sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, permitiendo así, conocer los errores y aciertos en el aprendizaje, para estar en constante mejora. No es sino en los años 1990 cuando Rosales, hace un aporte al concepto de evaluación manifestando que esta es una función característica del profesor y que su esencia radica en la actividad de reflexión sobre la enseñanza, sin embargo, para 1991 y 1994 Tenbrik, Casanova y Verdugo retoman el concepto de evaluación que se tenían en los años 60's y 80's, donde se aseguraba que la evaluación consistía en un proceso sistemático y riguroso de recopilación de datos, con los cuales se daba juicios de valor en miras de mejorar progresivamente la actividad educativa, pero dejando de lado la reflexión del docente.

Ya para el siglo XXI, el concepto de evaluación da un giro relevante debido que, este deja de ser utilizado solamente para recolectar datos y se enfoca en el ámbito social, político y moral. De esta manera se toman a tres autores quienes analizan el concepto más a profundidad y en concordancia con las necesidades de la época convirtiéndose así, en un marco de referencia al hablar de evaluación en nuestros días.

En este orden de ideas, Alcántara (2006) menciona que la calidad y la evaluación dependen de una regulación de carácter sistémico, es decir que las partes implicadas en este proceso se complementan con la finalidad de obtener resultados positivos, resaltando la coherencia entre sí; la coherencia debe ser entre lo que se piensa, se quiere hacer y lo que realmente se hace (De Miguel y Apodaca 2009). Finalmente, Yapú (2010) comprende a la evaluación como un hecho social y una acción política y moral. Por ello, uno de los vectores de análisis para abordar la

evaluación puede ser la calidad, que ingresó con fuerza al campo de la educación en las últimas décadas y que a menudo se confundió con evaluación y medición.

3.1.2 Clases, tipos y estrategias de evaluación

El concepto de evaluación ha tenido diferentes cambios, lo cual ha implicado que se generen diversas clases y tipos.

Casanova (1999), agrupa tres distintos tipos de evaluación.

En primer lugar, se encuentra la evaluación según el momento de aplicación y, esta a su vez, se divide en inicial, procesual, y final.

La evaluación inicial según Castillo y Cabrerizo (2010. Pág. 34). Se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos.

La procesual en palabras de Castillo y Cabrerizo (2010. Pág. 35) en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. De igual forma, Casanova (1992) considera que:

Es de gran importancia, ya que, al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción educativa que se esté llevando a cabo (p. 28)

y, la evaluación final es entendida por Rosales (1984), como la generalidad de juicio que en ella se formula. De la misma forma Castillo y Cabrerizo (2010), la entienden como aquella que tiene un carácter puntual y debe hacerse de la forma más completa y exhaustiva que sea posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos a lo largo del proceso de evaluación formativa.

En segundo lugar, se encuentra la evaluación según su finalidad, ésta a su vez se divide en diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica, según Castillo y Cabrerizo (2010) es la que tiene lugar al inicio del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de sus alumnos. En su orden, la evaluación formativa según los autores mencionados anteriormente, es la que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha de los procesos educativos. Así mismo, Lawson (1973), la entendía como una posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos, de igual manera Bloom (1975) la conocía como una fortaleza para orientar y reorganizar los aprendizajes. Seguidamente, la evaluación sumativa, desde Castillo y Cabrerizo (2010), se la conoce como la que cobra vida con la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual- formativa y está muy influenciada por ellas.

En tercer lugar, la evaluación se la puede categorizar según su extensión, esta puede ser; Global, parcial e interna. La evaluación global desde Castillo y Cabrerizo (2010), es una totalidad interactuante en la que cualquier modificación es uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Por otro lado, la evaluación parcial desde los mismos autores, se la comprende como la evaluación referida a los aprendizajes de los alumnos. Y la evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo.

En cuarto lugar, según sus agentes. Esta puede ser autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Las cuales se definen a partir de Castillo y Cabrerizo (2010) así:

La autoevaluación es donde los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. La heteroevaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro y, la coevaluación es donde personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

En quinto lugar, según la procedencia de los agentes evaluadores, esta puede ser; interna o externa.

La evaluación interna según Castillo y Cabrerizo (2010), es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo y la evaluación externa, es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento.

En sexto lugar, según el normotipo esta puede ser: normativa o criterial.

La evaluación normativa, según Castillo y Cabrerizo (2010), es la que establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de las clases en la que el dicho alumno se halla situado. Así mismo para Cardona (1994), la evaluación normativa se fundamenta en los datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizada del alumno, estando condicionada por el rendimiento medio del grupo. Así la evaluación normativa, por

tanto, es una medición relativa del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje obtenido con relación a un grupo de referencias.

La evaluación criterial, en palabras de Castillo y Cabrerizo (2010), es la que evalúa con referencia a un criterio previo, igualmente, Popham (1980), entiende que este tipo de evaluación propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos.

3.1.3 Estrategias de evaluación

Verdejo, Encinas y Trigos (2015), proponen algunas estrategias generales para evaluación, la estrategia N° 1. Denominada Evaluación en situaciones reales o auténticas, se refiere según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004), a escenarios o situaciones que representen las problemáticas que se enfrentan en la práctica profesional o en el entorno sociocultural, con el conjunto de variables disciplinares, sociales, económicas, políticas y valorativas que requieren ser tomadas en cuenta para la resolución de una situación o problema.

De igual manera, Verdejo, et. Al. (2015) comprenden que este tipo de estrategia permite integrar en el proceso las habilidades para la resolución de casos, las estrategias para abordar el problema, los conocimientos teóricos o conceptuales, el juicio crítico para la selección de alternativas y la aplicación de procedimientos para su solución

La estrategia N° 2. Denominada Evaluación con simulaciones. Según, Verdejo, et. Al (2015) ésta permite la representación de situaciones reales simplificadas, en las que se pueden modificar los valores de las variables y parámetros, y con ello probar diferentes hipótesis y condiciones del problema.

Así mismo, Gee, & Shaffer (2010), manifiestan que esta evaluación debe ir concatenada con los juegos, debido que, los juegos evalúan también si un jugador está preparado para retos

futuros, al recolectar información sobre los jugadores en muchas dimensiones y llevando un registro de la información a lo largo del tiempo. Por esta razón, Gee, & Shaffer (2010) afirman que los juegos integran el aprendizaje y la evaluación e, incluso, proporcionan información que los jugadores pueden utilizar para mejorar en el juego.

La estrategia N° 3. Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas. Según Verdejos, et. Al (2015), la investigación implica todos los elementos de la resolución de problemas, desde el planteamiento de la hipótesis hasta la presentación de resultados y su discusión.

Igualmente, Bernstein, & Solomon (1999), afirman que esta estrategia permite elegir problemas que requieran un trabajo multidisciplinario o interdisciplinario para su resolución, de manera que se puedan romper las fronteras entre las disciplinas.

De la misma forma, Verdejos, et. Al (2015), consideran esta estrategia como un proceso que sirve tanto para el aprendizaje como para la evaluación.

La estrategia N° 4. Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje. Según Kvale (2007) es la que está orientada a la mejora y se ha utilizado como base para la evaluación formativa en la que se ofrecen, de manera continua, momentos de valoración, realimentación y metacognición.

De igual manera, Boston (2002) considera que esta estrategia de evaluación ha demostrado que incrementa los estándares académicos en el grupo, incluyendo a los alumnos de bajo desempeño.

De igual modo, Verdejo et. Al (2015) entiende a esta estrategia como una oportunidad que se les brinda a los estudiantes con información que les sirva de apoyo para cambiar sus prácticas y a reconsiderar el tiempo que dedican al aprendizaje.

En este orden de ideas, Nicol (2009), presenta algunos principios de esta evaluación formativa. Los más relevantes son: 1. presentar de forma clara los objetivos de desempeño: evidencias, y criterios de calidad, 2. Generar espacios para la autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes.

La estrategia N°. 5. Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas. Para Montgomery (2002 citado por Verdejo et. Al. 2015) esta estrategia es la que sirve para explicar los elementos a observar, los criterios de calidad y facilitan el proceso de evaluación.

Así mismo, para Moskai (2003) es la que permite identificar en cada uno de los estudiantes el nivel de logro y con ello establecer perfiles de fuerzas y debilidades para realimentar a los estudiantes.

3.1.3 Evaluación en educación superior

Según Manzanares Moya, (2004) este tipo de evaluación se entiende como la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas. de igual forma, Villa y Poblete (2007), entienden que evaluar en la educación superior supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje que va realizando, similarmente, Sánchez (2011) afirma que la evaluación se convierte en una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de

aprendizaje del estudiante, apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del grado, del máster oficial o del doctorado, como de los títulos propios de postgrado y otras acciones formativas en el marco de la universidad. Así mismo, Bain (2006) afirma que, sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo.

3.2 Percepción

3.2.1 Consideraciones en torno al concepto de percepción (Psicología, Antropología, Sociología y Educación)

En 1982 pensadores como Barthey, Carterette y Friedman definen la percepción como un proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades ya sea mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento, es decir, la parte esencial de la conciencia y por tanto, constituye la realidad como es experimentada, en este orden de ideas, la percepción va más allá de un simple acontecimiento físico, esta también implica una relación transversal y lógica con el pensamiento, el análisis y el sentir de la realidad.

Por tanto, este término durante las últimas décadas ha sido abordado desde una perspectiva multidisciplinar, por ejemplo, la antropología, la psicología, la sociología, etc.

Vargas (1994), desde la antropología define la percepción como: “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social”.

De igual manera, la antropóloga Mary Douglas (1973, citada por Sabido, 2016) resalta que

percibir no consiste en permitir pasivamente a un órgano –digamos la vista o el oído- que reciba de afuera una impresión prefabricada, en tanto que perceptores seleccionamos de entre todos los estímulos que caen bajo el área de nuestros sentidos únicamente aquellos que nos interesan, y nuestros intereses están regidos por la tendencia a hacer configuraciones que a veces llamamos esquemas

Por otro lado, la sociología desde Vargas (1994) la define como:

La elaboración de juicios que se plantea como una característica básica de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas (p. 5)

Así mismo, para la sociología de los sentidos, la dupla mente/cuerpo reaparece bajo el binomio percepción/sensación. Mientras que la percepción se asocia con lo meramente cognitivo, la sensación se asocia con la dimensión corporal comprendida en un sentido fisiológico. (Vannini. 2012, citado por Sabido 2016). Es decir que, la sociología de los sentidos relaciona la percepción con las sensaciones y esta a su vez tiene implicaciones distintas en cada persona puesto que, los hombres perciben diferente a las mujeres, en este sentido, la percepción se relaciona no solo con un cuerpo que habita un espacio sino también con la relación entre personas y con los objetos del mundo (Sabido. 2016).

En este orden ideas, frente al reto de desdibujar desde la geografía de los sentidos las duplas cognición y sensación, Rodaway insiste en que la percepción puede entenderse como un proceso que implica sentir y recordar, reconocer y asociar. Es por ello que considerar el mutuo condicionamiento de ambas dimensiones –a saber, percepción y sensación- supone asumir que la

percepción siempre esta mediada, ya que involucra tanto el cuerpo y la mente como la cultura y el ambiente. Por su parte, Crossley ha señalado que la percepción implica tanto sensaciones como significados: no es solo una reacción física ante los estímulos del mundo, sino una “experiencia significativa”. (Sabido, 2016).

Es así como la sociología de los sentidos y la sociología de la percepción comparten algunos supuestos: 1. La comprensión de la percepción como algo multisensual que no está fragmentado en cinco sentidos corporales, sino que se comprende en un sentido extenso; 2. La percepción es tanto sensorial como cognitiva, pues en última instancia se trata de una experiencia significativa y por ello es siempre social. (Sabido, 2016).

En el campo de la psicología el reconocido psicólogo Bartley (1982), afirma que la percepción es “un conocimiento inmediato o intuitivo, o juicioso; un discernimiento análogo a la percepción sensorial con respecto a su inmediatez y al sentimiento de certidumbre que lo acompaña, frecuentemente implica una observación agradable o una discriminación sutil”. En palabras de Arias (2006; 2), “la percepción es un juicio que se da no solo a partir de los datos sensoriales, sino como una pura intuición”. Así mismo, considera que la percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones a partir de las reacciones de las personas; un aspecto importante del estudio de la percepción es comprender que estamos tratando con experiencias privadas de los sujetos, por lo tanto, para investigar en este campo se debe hacer inferencia a partir de datos objetivos debido que, básicamente al formular hipótesis y tomar decisiones dicho proceso está determinado por necesidades, valores sociales, aprendizajes y en general por las características permanentes y temporales de los individuos, quienes están influenciados por múltiples factores que determinan la conducta.

En su orden, Hernández (2012) afirma que el proceso de percepción puede definirse como la forma en que son interpretados los estímulos que son recibidos del exterior, por medio de los sentidos, y este consiste en buena medida en decir cuál de las diferentes interpretaciones de cierto estímulo es la más adecuada en cada caso concreto. En realidad, la percepción es tanto una primera etapa que proporciona datos a otros procesos como una etapa final en la que influyen procesos superiores como el aprendizaje o la memoria.

De igual forma, Dezcallar (2012) considera que la sensación es lo que el ser humano siente como respuesta a la información que le llega a través de los distintos órganos sensoriales, entre ellos el táctil. En cambio, la percepción es la manera como el cerebro organiza estas sensaciones y les da sentido. Este dar sentido, es lo que los antiguos llamaban conocimiento. Entonces se puede afirmar que la percepción tiene relación con las sensaciones sensoriales que nos son comunicadas por los diferentes órganos al cerebro, siendo este el que les da sentido. Por lo tanto, lo que se tiene en cuenta a la hora de estudiar y describir la percepción, son las experiencias de las personas y no lo que contiene el mundo físico. El proceso de percibir en este caso está ligado a la persona y no al objeto. Dezcallar (2012).

3.2.2 Percepción social

Desde esta perspectiva, Morales y Clbs (1999), citados por Arias (2006) afirman:

Que en la percepción social hay varios enfoques desde un proceso selectivo, dinámico y funcional, en el cual percibir consiste básicamente en formular hipótesis y tomar decisiones, dicho proceso se determina a partir de necesidades, principios sociales, en síntesis, por las características de los seres humanos (p. 6).

Por esta misma línea, Molina, Núñez y Vallejo (2012) definen a la percepción social como el proceso a través del cual se pretende conocer y comprender a los demás. Cabe mencionar que el concepto de percepción social ha sufrido cambios de nomenclatura, pasa a denominarse cognición social (Turner, 1999 explica el proceso del cambio), por tanto, es acertado mencionar que “el proceso mental por el cual el ser humano recibe, selecciona, transforma y organiza la información del exterior para crear conocimiento, también es percepción social” (Molina et.al. 4).

De igual modo, Oviedo (2004, citado por García, J. Picazzo, E. Cortes, D. Huerta, L. Sepúlveda, L y Silva, K. (2014) definen la percepción social como una actividad cerebral de complejidad creciente impulsada por la transformación de un órgano sensorial específico como la visión y el tacto. Sin embargo, Morales, D. Rodríguez, J. Sosa, D y Tadeo, M. (2016), aclaran que existen distintos efectos que alteran la percepción social. Uno de ellos es el valor del estímulo, el cual produce la acentuación perceptiva, que consiste en sobrevalorar un estímulo. Otro de los efectos es el halo, que consiste en generalizar la personalidad de alguien con referencia a una sola característica. Por tanto, la labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permiten a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta. (García, J. Et. Al 2014).

Así, Ospino y Ferrer (2015. 10), concuerdan al decir que la percepción social es la que incluye procesos los cuales buscan comprender a las otras personas y su comportamiento, basándose en tres ejes o dimensiones fundamentales, el lenguaje no verbal, atribución y la formación de impresiones. En otras palabras, la percepción Social es la que permite crear motivaciones, expectativas e intereses en relación a la persona o situación social percibidas, pero, es importante

aclarar que la percepción es reciproca debido que, si somos seres activos en la percepción, también estamos siendo seres pasivos, es decir, estamos siendo foco de percepción.

De forma similar, Morales, D. (et.al 2016) afirman que la percepción social es más de lo que vemos, oímos, sentimos, saboreamos u olemos. Es también el significado que damos a estas sensaciones; la manera en que nuestro cerebro organiza la información que proviene de nuestros sentidos. En la percepción social se estudia las influencias sociales sobre la percepción, cabe mencionar, que las mismas cualidades pueden producir impresiones diferentes, ya que interactúan entre sí de manera dinámica.

De igual forma, Miranda, C. Ramos, M. Aloma, R y Castellanos, E. (2019) afirman que los estudios de la percepción social constituyen herramientas para evaluar a nivel social, como las personas perciben, comprenden y concientizan la ocurrencia de determinados fenómenos, sus impactos y consecuencias. Por lo tanto, se puede mencionar, que la percepción social seria la imagen empírica de los sujetos individuales, resultado de un proceso cognitivo de aprehensión de la realidad de carácter social, que se desarrolla desde la psicología social. (Miranda et.al. 2015). De esta forma Miranda et.al (2019. 337) concluyen que los estudios de percepción social contribuyen a revelar lo intrínseco del ser humano, su conciencia social y con ello la imagen empírica perceptual que sustenta acerca de la realidad. Lo que perciben, piensan y desean, lo que saben y lo que pretenden hacer, sus percepciones, representaciones, creencias, convicciones, necesidades, motivaciones en esencia su espiritualidad.

3.2.3 Percepción en educación

Arias (2006), resalta que los procesos educativos deben integrar en sus métodos una manera de ver el medio ambiente físico y social, ayudados de los estudios de la percepción social, por

tanto es acertado mencionar que la interdisciplinariedad de estas dos generan sin duda alguna aportes positivos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el entorno donde se las aplique, ya que, la percepción social posee primero las características físicas y sociales de contexto en el que se produce, la percepción social en una palabra, depende de la situación en la que se produce; mientras que la percepción en educación posee como fin último buscar determinar los cambios en el ambiente cultural y en los contextos sociales con miras siempre al perfeccionamiento de la educación y el entorno

Dando continuidad a este planteamiento, se afirma que la percepción puede ser aplicada en el campo de la educación, la cual se manifestará de forma cognoscitiva en la relación individuo-ambiente, de igual forma, se la puede utilizar para estudiar la realidad social; en ésta el sujeto no actúa como reproductor, sino como creador desde sus sistemas cognoscitivos. Por tanto, Vilatuña, F. Guajala, D. José, J y Ortiz, W. (2012) afirman que de acuerdo a los importantes resultados que se vienen dando desde las neurociencias y desde el análisis filosófico, sensación y percepción constituyen, junto a la toma de decisiones, el control motor, la memoria, el lenguaje y las emociones, la base para la construcción del conocimiento. Debido que, tanto el profesor como el alumno son organismos biológicos que elaboran conocimiento en sus diferentes formas y, además, la actividad educativa tiene en la transmisión del conocimiento uno de sus fines más esenciales (Carretero, 2012: 89, citado por Vilatuña, et al. 2012).

En palabras de Vilatuña et al (2012), existe una relación interdisciplinar entre percepción, conocimiento y acción, debido que, es ahí donde radica la importancia de la percepción dentro del ámbito escolar, ya que al tener claras las características de identificar, recuperar y responder a la información recibida, le permite al estudiante desarrollar diferentes áreas cerebrales las cuales se encuentran conectadas e integradas bajo la finalidad de conseguir un significado a lo

expuesto en clase por parte del docente. Es decir, que el docente procura desarrollar la capacidad de representación de una experiencia perceptual que el alumno adquiere parcialmente del entorno, con el fin de construir conocimiento.

Por otro lado, aprender significa construir modelos para interpretar la información que recibidos. Aquí se potencia la percepción, puesto que se busca dar significado a los nuevos contenidos que se van a adquirir, y se evidencian procesos de estructuración dinámicos y relacionados con el ambiente, es así como lo percibe Vilatuña et al (2012) “el aprendizaje constructivo se fundamenta en una actividad perceptual que vincula ambiente y sentidos, estableciendo relaciones entre la información previa acumulada en la memoria y la información nueva, que posibilitan una construcción individual y colectiva del conocimiento”.

Desde Rincón, A (2017). La percepción en educación se la puede considerar desde dos fases: la fase inicial y la avanzada, la primera por lo general se construye en el hogar, debido que, los estudiantes al iniciar su etapa de escolaridad poseen percepciones simples, por ejemplo, distinguen colores, formas, números, letras, entre otros. Mientras que la segunda es el resultado del recorrido académico de un estudiante, puede ser en la educación media o en la superior, debido que estas percepciones son más complejas, ya que, potencializan las habilidades de pensamiento entre ellas, analizar, sintetizar, proponer, argumentar.

Finalmente, Vilatuña et al. 2012 y Rincón, 2017. Concuerdan que la educación tiene como uno de sus fines la transmisión del conocimiento, lo cual involucra que su teorización integre los descubrimientos en el área de las neurociencias, lo que hará posible una mejor comprensión del funcionamiento del sistema nervioso, su relación con el proceso de aprendizaje y el diseño de nuevas estrategias que mejora la calidad educativa, por lo tanto, el docente como ejercicio

principal debe comprender el proceso neurológico relacionado con sensación y percepción, y además saber que el aprendizaje no consiste esencialmente en la enseñanza que el educador comparte sino en el correcto funcionamiento sensorio-perceptor de quien las recibe.

3.3 Enseñanza Problemática

3.3.1 ¿Qué se entiende por enseñanza problemática?

Según Majmutov (1977, 1983) la enseñanza problemática es donde los estudiantes asimilan todo material docente mediante la solución independiente de problemas y el descubrimiento de nuevos conceptos. Consiste en desarrollar el pensamiento creador del estudiante, formar en todos ellos las experiencias del conocimiento científico necesarias para una moderna educación. Así mismo la considera como un sistema dialéctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.

De igual forma, Cogollo (2009) comprende que la enseñanza problemática implica modificación tanto en el tipo de actividad de los estudiantes como de los maestros y el cambio en la escritura de todo en el material de enseñanza, así como en el proceso mismo, sin perder de vista que es el estudiante el responsable de darle una nueva aplicación a los conocimientos que posee y no el maestro ni el texto deben realizar dicha actividad. De suerte que la enseñanza problemática exige la búsqueda del conocimiento. Así mismo, Guanche (1997: 9) entiende que la enseñanza problemática es una concepción del proceso docente educativo en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a los estudiantes y estos, bajo la acción de situaciones problemáticas derivadas de problemas docentes, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problemáticas.

García (1990), entiende que la esencia de la enseñanza problémica está en que “los alumnos no reciban el material por el profesor, se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas”. En este orden de ideas, Martínez (1987), manifiesta que su esencia está dada en su “carácter contradictorio del conocimiento, con el objetivo de que el estudiante como sujeto de aprendizaje, asimile el método dialéctico materialista de pensamiento al reflejar y resolver estas contradicciones”. Por lo tanto, Ortiz (2004) afirma que “existen muchas definiciones de enseñanza problémica, algunos autores consideran que es un sistema, otros la definen como conjunto de acciones, procesos del conocimiento o actividad docente encaminada a la asimilación productiva de los conocimientos”.

3.3.2 Fundamentos de la enseñanza problémica

Fundamento filosófico-pedagógico

Según el P.E.P. (2016)

La enseñanza problémica se fundamenta en el materialismo dialéctico, en el que las relaciones sociales y de producción se trabajan metodológicamente en el proceso cognitivo y cognoscitivo a partir del plano sensorial hasta el plano conceptual y desde la lógica hasta la generalización dialéctica (p. 42).

Por lo tanto, al resolver un problema no solo se da cuenta de que existió una contradicción, sino se da a saber que se proyectó un camino de solución y con ello la propia superación del problema de forma dialéctica. (P.E.P. 2016: P. 43). De tal manera Ortiz (2004) manifiesta que “resolver un problema es resolver la contradicción, que manifiesta no solo la dificultad que se

debe superar, sino que refleja y proyecta el camino de solución y, con ello, la propia superación dialéctica del problema”. Así mismo Delgado (1997), comprende que:

En esa relación hombre-mundo, hombre-sociedad, hombre-hombre, la enseñanza problémica trabaja metodológicamente el proceso cognoscitivo desde su nivel sensorial al conceptual y desde el nivel lógico al de generalización dialéctica en una construcción del conocimiento a partir de la forma de representación psíquica que desarrolla el niño. El pensamiento conceptual del adolescente y las formas más racionales de la inteligencia superior (p. 23)

Fundamento Metodológico - Pedagógico

Majmutov (s. f) manifiesta que debe existir una necesidad de “investigar los métodos desde la forma, desde lo gnoseológico y lo lógico”, es decir según el P.E.P (2016) “lo esencial es abordar la lógica misma en la asimilación en forma constante del conocimiento de las actividades fácticas y de la creación del saber” (p. 43), en este orden de ideas, después de interactuar: maestro-estudiante, estudiante-estudiante y el estudiante con el medio social, cultural o educativo, a partir de esto, el estudiante empieza a pensar por sí mismo, a crear independencia y autonomía, a tomar acciones generalizadoras y específicas desde su aprendizaje. (P.E.P. 2016. p. 43).

Por otro lado, Ortiz (2004. P.10), manifiesta que “los intentos por enseñar a pensar pueden ser hallados en la actividad intrusiva de Sócrates (470 – 399 a.c.), quien creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura e inventó un método a través de preguntas denominado Mayéutica”.

De manera semejante, Delgado (1997), comprende que “el abordaje del método debe ser dialectico y multilateral y hay que entenderlo desde su interiorismo, en esto es de gran ayuda la lógica dialéctica para el descubrimiento de las contradicciones internas (pág. 26).

Fundamento Psico-Pedagógico

Según Ortiz (2004, pág. 13) “desde una proyección psicológica, la enseñanza problémica se basa en el paradigma histórico cultural desarrollado por Vigotsky (1981), cuyas tesis incluyen revelaciones que de una u otra forma plantean exigencias al proceso de enseñanza aprendizaje”. Así mismo, “la enseñanza debe estar encaminada a estimular la zona de desarrollo próximo en los estudiantes, lo cual dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr independientemente, con la ayuda del profesor, del grupo, de la familia o de la comunidad” (Ortiz, 2004, pág. 13).

Así mismo, Bravo (2002), analiza que este fundamento tiene como centro la importancia de “explorar los periodos de estructuración de pensamiento, las acciones y funciones psíquicas en correspondencia con el contenido de enseñanza y los métodos y principios didácticos adecuados”, por lo tanto tener en cuenta “la concordancia de las capacidades cognitivas y valorativas reales del estudiante, con los procedimientos pedagógicos aplicados en el proceso educativo-formativo, conduce a establecer una relación cercana entre pedagogía y psicología” (P.E.P. 2016. P. 43), en síntesis, el P.E.P lo toma como el reto de formar capacidades mentales, de los pensamientos particulares como la intuición, la originalidad en la solución de problemas, el carácter crítico y una sensibilidad particular. (2016. P. 43)

De igual manera, Delgado (1997), comprende:

Que la posibilidad de ayudar a todo el proceso cognoscitivo mediante el pensamiento problémico, el surgimiento de una situación problémica y su análisis que tiene un sentido psicológico. De ahí se derivan la creatividad, la intuición, la acción, el pensamiento mental, la abstracción, etc. Aquí estarán las etapas del pensamiento cognoscitivo problémico (Pág. 28).

Fundamento socio-Pedagógico

Según el P.E.P. (2016) “las situaciones problémicas son las oportunidad, estas desarrollan y emancipan en el pensamiento problémico; propician la competencia entre los individuos para buscar un rol más protagónico y generador de sus propios procesos de aprendizaje” (P. 44) de igual forma, para generar cambios educativos se debe entablar la relación estudiante maestro donde se observen las responsabilidades de cada uno con miras a generar cambios, además, “éstos pueden ser de forma o de fondo según como se aborde la cognitividad como el estudio del individuo hacia adentro y la cognoscitividad como el estudio del individuo hacia afuera” (P.E.P. 2016. P. 44)

Delgado (1997), entiende que el fundamento socio-Pedagógico es el encargado de la “revolución social que conlleva una verdadera realización del hombre en esta dimensión. Se tendría también como fundamento la creación colectiva de un pensamiento científico, estético, ético y social”.

3.3.3. Métodos de la enseñanza problémica

La exposición Problemática

Según el P.E.P (2016) esta “busca comunicar la dinámica del conocimiento, formación y desarrollo de los conceptos, donde el profesor no transmite verdades acabadas y definitivas” (P. 45), así “se plantea los problemas que él mismo resuelve, mostrando la lógica del razonamiento o señalando posibles vías de exploración o puntos de vista para hallar la solución a determinados problemas” (Delgado. 1997).

De igual forma, Majmutov, (1977; 335) entiende la exposición problémica como “aquella que, en lugar de una exposición informativa, es decir, de una transmisión de conclusiones ya

hechas de la ciencia, sin despertar la actividad mental independiente en los alumnos el maestro comunica el material y da su descripción y explicación creando sistemáticamente situaciones problémicas”

similarmente, Martínez (1998), manifiesta que:

En la exposición problémica el profesor no comunica a los estudiantes conocimientos acabados, sino que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, y plantea situaciones problémicas que el mismo resuelve. Mediante este método el docente des enseña a los estudiantes a hallar la solución a determinado problema revelando la lógica del mismo a partir de sus contradicciones, indicando las fuentes de surgimiento del problema, argumentando cada paso en la búsqueda (pág. 85).

Así mismo Bravo (1997), plantea que la exposición problémica es:

Una conferencia que comunica un saber en su dinámica y complejidad hipotética, de permanente aproximación a la comprensión de una realidad. Su esencia radica en exponer los elementos esenciales, determinantes y diversos en una unidad; insinuando y demostrando la lógica constructiva del conocimiento, sus tendencias y regularidades, teorías significativas, problemas cardinales y dominio del saber, (pág. 171).

Es decir, la esencia de la exposición problémica según Delgado “consiste en que en lugar de una transmisión de saberes y conclusiones (reglas, leyes, formulas, etc.) el maestro comunica el material Docente (sistema de conocimientos) en forma no acabada, creando sistemáticamente situaciones problémicas o estados de inquietud intelectual, conceptual y motivacional” (1997;50).

La búsqueda parcial

Esta es el camino que siguen los estudiantes para resolver un tema problematizado, debido que el docente no lo resuelve completamente, lo cual conlleva a que los estudiantes, busquen documentos que les permitan aclarar dudas y concatenar en la siguiente clase con lo que el profesor manifieste y generar conocimiento (P.E.P. 2016) además para realizar la utilización de este método, depende en gran medida “no solo del contenido del tema, sino del nivel de la preparación y capacidad de trabajo de los estudiantes” (Martínez, 1987;206)

De igual modo Ortíz (2004) manifiesta que:

El método de búsqueda parcial en el proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por la solución de problemas de manera independiente por parte de los estudiantes, en los cuales el profesor organiza la participación de éstos para la realización de determinadas tareas que contribuyan a la solución de un problema (pág. 44).

Por tanto, la parcialidad se refiere a que “se encuentra parte de la solución o a que se desarrolla una de las habilidades del proceso de investigación científica” (Martínez, 1987;207). Siendo así que en este método de enseñanza “el docente plantea preguntas y tareas problémicas y el análisis de sus respuestas o soluciones se realizan durante la conversación heurística y los debates que sostiene con los estudiantes” (Ortiz, 2004;45).

La conversación Heurística

Según el P.E.P es discusión dialéctica, la cual consiste en oponer criterios mediante la relación tesis-antítesis. (2016), también se puede decir que es el paso a seguir después de la búsqueda parcial, debido que, los estudiantes deben tener un vasto conocimiento acerca del tema

o en su defecto se podría hacer una conversación heurística siempre y cuando los estudiantes tengan conocimiento de lo que se va a dialogar (P.E.P. 2016).

De igual forma, en ésta se “reflejan los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes, ya que mediante la discusión se puede orientar la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o de la experiencia personal” (Martínez, 1987;199)

De manera semejante, “en la conversación heurística el profesor establece un diálogo con el estudiante dirigido mediante preguntas que van orientando el proceso de razonamiento de los estudiantes para que arriben a conclusiones similares a las que llegó el trabajador en la solución del problema que se manifiesta en la sociedad” (Ortiz, 2004;43), es decir, “la conversación heurística es posible cuando los estudiantes tienen determinadas habilidades para la discusión y el análisis” (Martinez, 1987;206). Por ende, “se deriva la necesidad de que el profesor ejercite y desarrolle la habilidad de formular preguntas; la conversación heurística se relaciona con el dialogo y se basa en la búsqueda individual” (Ortiz, 2004;44)

El método Investigativo

Uno de los elementos importantes de la enseñanza problémica es el método investigativo, definido por Delgado (1997;64) como aquel que integra los resultados del trabajo independiente y las experiencias acumuladas, este permite dominar el sistema integral de procedimiento científico que son necesarios en el proceso de investigación. De igual forma Ramírez (2015) afirma que este método se utiliza cuando se alcanzan los niveles adecuados de entrenamiento en cuanto a estos hábitos de solución de problemas y de hallazgo de contradicciones en una determinada disciplina.

3.5 Enseñanza problémica y evaluación

Según el PEP (2016: 32), la Licenciatura en Ciencias Sociales tiene como políticas y principios de evaluación la transparencia, integralidad y transversalidad, pues los docentes plantean un programa académico que socializan al iniciar cada semestre con los estudiantes, así, profesores y estudiantes se ponen de acuerdo en las metodologías, estrategias, actividades, productos, criterios de evaluación que permitan desarrollar las habilidades y competencias señaladas en los ítem “aspectos curriculares” del programa, regido por la enseñanza problémica. Los procesos de evaluación se hacen en distintas direcciones, coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación que tienen dos componentes, el cualitativo y el cuantitativo, en tal sentido la evaluación posibilita retroalimentar los procesos de formación de los estudiantes.

De igual forma Guerrero (1996). Afirma que la evaluación “es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos”.

De manera semejante Escamilla y Llanos (1995). Afirman que la evaluación es:

Un proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en el. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa. (s.p)

Por otro lado, la enseñanza problémica es comprendida como “la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémica, a la exposición y a su

explicación y a la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como en planteamiento independiente de problemas docentes y su solución” (Majmutov,1997).

Así mismo Medina (1997;105) afirma que el propósito de la enseñanza problémica “no consiste únicamente en facilitar los caminos para acceder al conocimiento, sino, fundamentalmente en potencializar la capacidad del estudiante para construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento, desarrollando en él un espíritu científico y la disciplina del trabajo académico”

Por lo tanto, enseñanza problémica y evaluación se las puede comprender como dos procesos que se complementan para cumplir una finalidad, una educación actualizada en la cual se pretende construir conocimiento y aprendizaje significativo

4. Marco metodológico

4.1Paradigma

El presente informe de investigación tomó el paradigma cualitativo, debido que, Blasco y Pérez (2007:25), afirman que este estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, observaciones, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. En este orden de ideas, fue el paradigma que más se adecuó para llevar a cabo esta investigación.

4.2 Enfoque

Desde la perspectiva de la presente investigación se consideró el enfoque histórico hermenéutico como el más adecuado, el cual parte desde la hermenéutica definida por Habermas (1985) como la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no solo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse. Como se puede evidenciar la hermenéutica es más que solo contemplación y registro de acontecimientos, busca analizar, interpretar y comprender antes que explicar, años posteriores la historia se relaciona con la hermenéutica generando el enfoque histórico-hermenéutico, el cual, en palabras de Ortiz (2015) es el que construye la realidad socialmente, no hay por tanto una realidad única, tangible, fragmentable sobre la que la ciencia pueda converger. La realidad existe, pero como construcción holística configuracional, sistémica compleja, delimitada en su sentido y significado, conflictiva y dialéctica en su naturaleza, estructura y dinámica.

4.3 Método

En la búsqueda de encontrar la relación horizontal entre: paradigma, enfoque y método se consideró apropiado el método Analítico-interpretativo, el cual busca comprender como las personas dotan y construyen significados de sus vivencias. “Éste se ha convertido en uno de los métodos cualitativos más conocidos y utilizados en el ámbito de la educación” (Duque, 2018)

4.4 Instrumentos para recolectar información

Entre los instrumentos propuestos para llevar a cabo esta investigación están:

4.4.1 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es una “técnica de recolección de datos que se aplica, generalmente de manera oral, a personas de la muestra, a fin de recoger su información. Las entrevistas pueden ser estructuradas, no estructuradas, focalizadas, individuales y colectivas” Niño, Rojas (2011). Es decir, un método de indagación rápido que permite obtener información que posibilite dar respuesta al tema de investigación; puesto que, esta ayuda a conseguir un volumen significativo de información cualitativa en poco tiempo y en profundidad, y se constituye en una fuente importante para comprender las actitudes, creencias, saberes y percepciones de una comunidad en relación con el problema particular de investigación. Para efectos de esta investigación se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, caracterizada por poseer preguntas abiertas y cerradas.

4.4.2 Observación directa

La observación desde Niño Rojas (2011;154) es considerada como “una técnica de recolección de datos que consiste en el acto de percibir las características de los fenómenos u objetos”, existen diferentes tipos de observación, directa, participante, estructurada, no estructurada, entre otras. Para efectos de esta investigación se tomó la observación directa que consiste en observar el objeto de estudio dentro de una situación particular, sin intervenir ni alterar el ambiente en el que el objeto se desenvuelve

4.4.3 Revisión documental

Por documentación, aquí se entiende cualquier tipo de archivo sea éste de actas, correspondencia personal o institucional; memorias, registros fotográficos, fílmicos o magnetofónicos; o cualquier otra evidencia material, que permita reconstruir y contextualizar el proceso, fenómeno o realidad objeto de análisis, previo al diálogo y la interacción directa con el

grupo o persona participantes en el estudio. (Sandoval. 2002). Cabe anotar, que la revisión se realizó en los programas individuales y colectivos planteados por los docentes para ser abordados en el transcurso del semestre; además, se enfocó en el ítem de evaluación.

4.4.4 Revisión de informes semana ocho (8) y dieciséis (16)

Son documentos elaborados por los docentes en los individuales y en los colectivos, estos documentos contienen las actividades desarrolladas hasta ese momento. Se consideró importante la revisión de estos informes, debido que, con ellos se puede evidenciar un desarrollo óptimo del semestre, es decir, si hay coherencia horizontal entre el cronograma inicial y las actividades desarrolladas hasta el momento.

4.4.5 Revisión de informes de evaluación de colectivo

En estos documentos se plasma la opinión de docentes y estudiantes en relación con el desarrollo del semestre hasta el momento, se componen de cinco ítems: 1. Asistencia y puntualidad, 2. Contenidos programáticos, 3. Metodología, 4. Interdisciplinariedad, 5. Relaciones interpersonales. Esta revisión se realizó, puesto que permitió conocer las opiniones de estudiantes y profesores respecto al desarrollo de las clases de individuales y colectivos a lo largo del semestre, además, en el ítem N° 3 se aborda de manera general el proceso de evaluación llevado a cabo.

4.5 Población

La población a tener en cuenta fueron los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales la Universidad de Nariño, Colombia, en el año 2019

4.6 Muestra

Se realizó un muestreo intencional que permitió recoger la información suficiente sobre el tema que se investigó, para ello se tomaron la totalidad de los estudiantes de los semestres quinto, séptimo y noveno.

Posterior a la recolección de la información se dio paso a la sistematización, la cual, consistió en realizar una matriz que permitió hacer una triangulación de la información obtenida de los estudiantes, el investigador y algunos teóricos, para luego, plantear un análisis e interpretación de las tendencias obtenidas.

CAPITULO II

5. Presentación de resultados

5.1 Concepto de evaluación académica que tiene los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales

La evaluación académica como uno de los elementos principales de la presente investigación se resolvió a partir de los aportes que tanto teóricos, como estudiantes e investigador generaron. Por lo tanto, el concepto de evaluación es entendido desde los estudiantes como, la evaluación de contenidos temáticos mediante una medición y como una oportunidad de mejorar, reflexionar y hacer seguimiento al aprendizaje, es decir, esta idea es la más recurrente a la hora de definir el concepto de evaluación académica por parte de los alumnos, Tyler (1950), plantea la evaluación como un proceso que busca lograr objetivos que están previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor, lo anterior en contraste, con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales se relaciona, debido que ellos manifiestan que “La evaluación académica es aquella que se realiza con el fin de conocer si se alcanzó los objetivos inicialmente planteados”, es así que se puede entender que tanto para Tyler como para los estudiantes la evaluación académica es un proceso en el cual se presentan objetivos, que, en el transcurso del periodo académico se deben cumplir, con la finalidad de dar un juicio de valor, ya sea cualitativo o cuantitativo que evidencie un aprendizaje, en este orden de ideas, se considera que tanto para los teóricos como para los estudiantes el concepto de evaluación académica es semejante y no ha tenido cambios con el transcurso del tiempo.

Es interesante evidenciar como las percepciones de los estudiantes pueden relacionarse con miradas teóricas en distintos momentos de la historia del concepto de evaluación.

Por ejemplo, para Rosales, (1990) este concepto se caracteriza por tener en cuenta al docente y su esencia radica en reflexionar sobre la enseñanza, un concepto que se correlaciona con lo argumentado por los estudiantes, los cuales manifestaron que la evaluación académica “es el criterio reflexivo y analítico sobre el quehacer cotidiano de toda persona en cualquier ámbito educativo”; además, que “es un proceso de medición que se genera a una persona o estudiante mediante el cual se mide un conocimiento o diversas habilidades” por tanto, es claro mencionar que el concepto en cuestión se va actualizando, y tomando un papel fundamental en el campo de la educación, puesto que, pasa de ser una simple concepción cuantitativa que buscaba lograr objetivos, a convertirse en un componente reflexivo en el cual, se integran estudiantes y docentes con la finalidad de generar cambios positivos en la educación, en otras palabras se estaría hablando del inicio de la coevaluación. Sin embargo, con el transcurso de los años se tiende a retomar que la evaluación busca resultados a través de un seguimiento minucioso al estudiante, en palabras de Alcántara (2006) la evaluación es directamente proporcional a la calidad, es decir, que entre las dos se complementan para obtener resultados positivos y, este se genera a través de la transversalización de lo que se piensa, se quiere hacer y lo que realmente se hace. En este orden de ideas, lo que plantean los estudiantes es congruente con lo manifestado por Alcántara, debido que para ellos, “la evaluación académica es el seguimiento de los procesos académicos, teniendo un resultado positivo con el cual se pretende mejorar”, y “Es el seguimiento que se hace a los conocimientos adquiridos por los estudiantes”, por lo tanto, es evidente que tanto el autor como los estudiantes correlacionan la calidad con la evaluación, no obstante, se piensa que existe un mal uso del término calidad, debido que, actualmente la calidad es sinónimo de resultados positivos, entendidos como obtener buenos resultados en las pruebas de estado y por tanto se condensan en recursos económicos.

Por otro lado, la idea principal sobre el concepto de evaluación que tiene los estudiantes se puede evidenciar en la siguiente cita, “la evaluación académica es el acompañamiento constante del docente a los estudiantes sobre su aprendizaje para poder saber o determinar el desarrollo y grado de avances en el aula”, con referente a los anterior, Villa y Poblete (2007) manifiestan que la evaluación es el espacio el cual permite libertad hacia el estudiante, es el alumno quien debe involucrarse en las actividades propuestas por el docente, hacer reflexión intelectual sobre las tareas desarrolladas, realizar su propia valoración (autoevaluación), en otras palabras, es un proceso personal. Similarmente, Moya (2004) considera que la evaluación es el proceso que evidencia la autonomía del estudiante. Por tanto, se infiere que, a pesar de lo planteado por los autores y los estudiantes, si hay diferencia, puesto que, para los alumnos la evaluación es en compañía, y para los teóricos es el estudiante quien plantea el proceso evaluativo y se apropia de él. Para sintetizar, se puede mencionar que el concepto de evaluación ha sido cambiante dependiendo de la época en la cual se lo tome, como se evidencia en un principio se la tomó para cumplir básicamente objetivos, es decir era de forma mecánica y ya estaban dados los pasos a seguir para cumplir dichas metas, posteriormente, pasa a darle importancia al docente quien busca la reflexión a través de los resultados que generaban las evaluaciones, es decir, si no se cumplían los objetivos propuestos se buscaba entre los resultados (evaluaciones de los estudiantes) las soluciones para cumplir con lo propuesto, además ya se habla de reflexión no solo del docente, también se tiene en cuenta el alumno, en concordancia con lo anterior emerge un concepto que tiende a relacionarse con la educación, la calidad, debido que, es lo que se busca en todos los niveles educativos, más aún en el nivel profesional.

Por otro lado, es favorable que se esté actualizando el concepto de evaluación académica, pero, la problemática es que se tienden a olvidar conceptos anteriores para ser cambiados por

nuevos, este proceso genera de forma indirecta el olvido de algunas estrategias que enfocadas desde otra perspectiva pueden ser fructíferas en la actualidad, lo que se pretende decir es que no se debería abandonar modelos de enseñanza y evaluación que han servido anteriormente y suplantarlos por nuevos, más bien, hacer una interrelación que permita tomar características de ambos, fusionarlos para producir nuevas estrategias de evaluación.

En este orden de ideas, enfocarse en que la evaluación debe ser de forma autónoma es relevante y acorde a la actualidad, comprendiendo que en Colombia se maneja el Modelo Pedagógico del Constructivismo, de igual forma, en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, por tanto, para alcanzar los objetivos que se propone este modelo se debe seguir potencializando esta cualidad, la autonomía. En la Licenciatura en Ciencias Sociales (LICSO) se potencializa generando un sistema de evaluación en el cual se tiene en cuenta la Autoevaluación, donde el estudiante, consciente de su desarrollo, aprehensión de conocimiento, relaciones personales, entre otros criterios; se designa una nota, es así como se materializa los objetivos propuestos, se hace reflexión personal, introspecciona si consiguió conocimientos de calidad y se culmina con la autonomía al generar la nota.

5.2 Características de la evaluación académica que se realiza en el programa de la LICSO

La evaluación académica tomada como un proceso continuo que se enfoca en dar una calificación numérica y, que ha intentado integrar la parte del ser, continúa dándole prioridad al resultado de cualquier actividad que el alumno realiza para aprender un contenido, en esta medida es importante mencionar que los estudiantes subrayan con mayor énfasis que las características más relevantes en la evaluación académica del programa son:

1. La posibilidad de participación tanto en exámenes y conversatorios
2. Hacer posible la interdisciplinariedad en el aula
3. Generar espacios para potencializar el pensamiento crítico

En este orden de ideas, la evaluación académica tomada desde Castillo y Cabrerizo (2010), posee características como: ser una evaluación procesual, en la cual se mantiene una recolección de información sistemática y continua que permite de forma permanente visualizar el estado en el cual se encuentra el estudiante. En las respuestas de los estudiantes es recurrente encontrar aspectos que le apuntan a generar autonomía en la formación de conocimiento, como se puede evidenciar en el siguiente apartado, “las formas de evaluación me parecen pertinentes porque nos sirven para hacer nuestro propio seguimiento académico para darnos cuenta de lo que sabemos y nos falta por aprender”, en este postulado se evidencia la primera característica de la evaluación académica que Castillo y Cabrerizo proponen: la procesual y continua; sin embargo, en las respuestas dadas por los estudiantes aunque no sea recurrente, si es necesario mencionar que sienten preocupación al darse cuenta que en los colectivos lo que se ha buscado han sido productos que permitan cuantificar el conocimiento, así lo manifiestan: “En los colectivos actualmente la evaluación académica se ha limitado a la acumulación de productos que permiten cuantificar el conocimiento, se ve la necesidad de interactuar más, sobre el conocimiento y no solo en los productos cuantificables”, es decir, que este tipo de evaluación (procesual y continua) solo tiene en cuenta algunas características, por lo cual, se requiere una revisión minuciosa en el espacio académico denominado colectivo, para generar estrategias que cumplan con las expectativas de los educandos, los educadores y la comunidad educativa en general. Aunque, desde la observación directa en la Licenciatura en Ciencias Sociales, esta característica es evidenciada con los continuos procesos evaluativos, entre ellos se puede mencionar la evaluación

de colectivo realizada a mitad de semestre, la cual busca el mejoramiento en el ámbito académico y social; además de permitir que estudiantes y docentes estén en constante comunicación acerca de lo que se ha abordado, se está abordando y se va a abordar incluyendo la parte evaluativa.

Otra de las características mencionadas por los estudiantes es la participación en la evaluación, es decir no solo se les permite ayudar a programar la forma para ser evaluados, sino, también se les permite evaluarse a sí mismos, desde Castillo y Cabrerizo (2010) este tipo de evaluación es conocida como una valoración según sus agentes; las cuales son: 1) autoevaluación, la cual consiste en que el estudiante evalúe su propio aprendizaje, no hay agentes externos. 2) heteroevaluación, que tiene como finalidad ser evaluado por un agente externo, por ejemplo, el estudiante es evaluado por el profesor, o, incluso por un par. 3) coevaluación, llevada a cabo por los dos agentes, profesor-estudiante, estudiante-estudiante. La información recolectada permitió identificar las formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos:

Tabla 4. formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos

Trabajos escritos, informes, reseñas, minicartes, ensayo, RAE
Conversación heurística
Exposiciones
Búsqueda parcial
Debates
Evaluación escrita

Co, Auto y Heteroevaluación
Microclases
Documentales

Como se puede evidenciar en la tabla N° 4, varios estudiantes perciben la conversación heurística y la búsqueda parcial como una forma de evaluación, sin embargo, cabe aclarar que estos son métodos de la enseñanza problémica (Llantada 1987, 2014), (Majmutov 1977, 1983), por tanto, se puede plantear que hay una confusión por parte de los estudiantes, y esta confusión sin duda alguna es generada por algunos docentes quienes en sus Formatos de Programación conocidos como FOAS, incluyen estas características como productos y no como actividades, a continuación se muestra una imagen producto de la revisión de los programas el cual muestra la razón principal que genera esta confusión en los estudiantes.

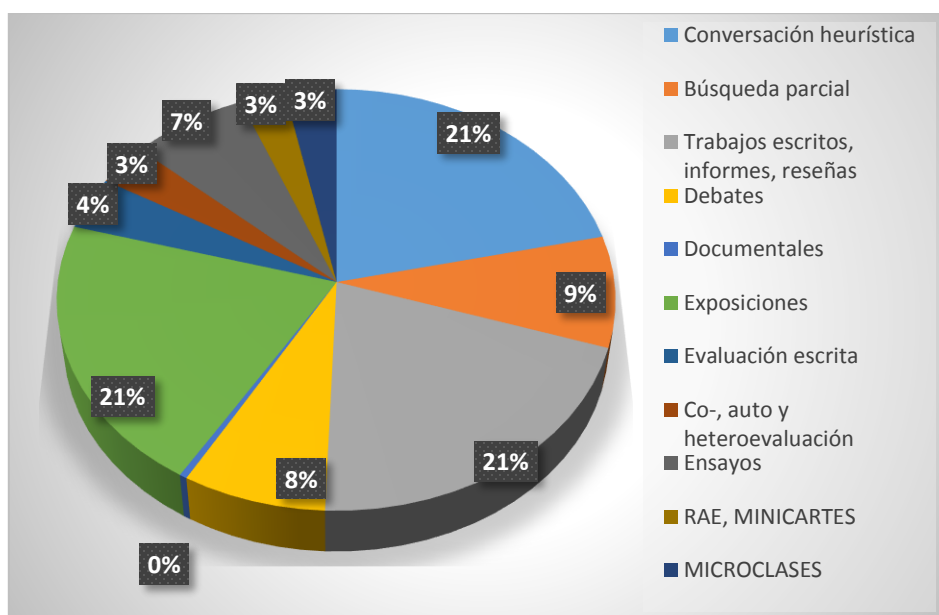
IMAGEN 1 Sistematización de FOAS

ACTIVIDADES	PRODUCTOS	CRITERIOS
	Conversación heurística	Asistencia: 1 Participación: 2 Argumentación: 2
	Mapa conceptual	Cuestiones de forma (ortografía, presentación, redacción entre otros) 1 puntos. Utilización de referentes 3 puntos. Conectores: 1 punto.
	Texto extendido. (una hoja)	Cuestiones de forma (ortografía, presentación, redacción entre otros) 1 puntos. Relación de la consulta con el subnúcleo: 2 puntos Referentes bibliográficos: 2 puntos
	Socialización creativa.	Referentes bibliográficos: 2 puntos Creatividad: 3 puntos. Manejo del tiempo: 1 punto.
	Búsqueda parcial	Creatividad de la socialización: 2 Manejo del tiempo: 1 Relevancia de la información: 2
	Conversación heurística	Asistencia: 3 Participación: 2
	Video foro	Asistencia: 3 Participación: 2

Como se evidencia en la imagen N°1 la conversación heurística y la búsqueda parcial se encuentran ubicadas en la casilla de productos lo que genera la confusión, debido que estos son métodos y de ellos deben derivarse los productos con sus respectivos criterios de evaluación.

Para visualizar mejor esta información se consideró pertinente graficarla y asignar porcentajes, lo que permitió un análisis minucioso en cuanto a las formas de evaluación académica que se llevan a cabo en la LICSO

IMAGEN 2. formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos



Como se mencionó anteriormente, en esta imagen se pueden evidenciar los porcentajes, por lo tanto, el 42% de los estudiantes creen que la conversación heurística (21%) y la búsqueda parcial (21%), son una forma de evaluar, es ahí donde se evidencia que hay la confusión producto del mal manejo de estos términos de algunos docentes, debido que, estos son métodos de enseñanza. Seguidamente se evidencia que el 21% afirma que las exposiciones son la forma más relevante

con la cual los evalúan, a contra posición de esto se encuentra que la auto, co, y Heteroevaluación solo representan el 3% al igual que los exámenes escritos, Raes y Minicartes.

De lo expuesto anteriormente se puede afirmar que, es mínimo en porcentaje la importancia que se le da a las evaluaciones según sus agentes (Castillo y Cabrerizo. 2010) debido que solo representan el 3%, por tanto, la evaluación académica en el Programa de Ciencias Sociales hasta el momento se guía por la recolección de productos que reflejen solo una nota y están dejando de lado este tipo de evaluaciones. (auto, hétero y coevaluación).

En este orden de ideas Rodríguez y García (2016), comprenden que una característica fundamental de la evaluación académica es el constante acompañamiento del educador hacia el educando, es decir que al aplicar una evaluación lo que verdaderamente se debe buscar es que el estudiante aprenda, debido que “evaluar para pasar” no es la finalidad, sino “evaluar para aprender”, puesto que, si se desea mejorar la calidad de la educación se debe tener un concepto más amplio de lo que la evaluación significa, la responsabilidad que implica, renovando algunos de los procedimientos y conceptos que actualmente se tienen, con el fin de lograr una formación integral del individuo, porque lo importante es qué se logró y cuanto se aprendió y no qué nota se obtuvo.

Este planteamiento se evidencia cuando los estudiantes manifiestan que la interdisciplinariedad y el fortalecimiento del pensamiento crítico, hacen parte fundamental de la formación en el programa de Ciencias Sociales, como se puede corroborar en la siguiente afirmación, “Permite que haya participación por parte de los estudiantes y los profesores, además la intersciplinariedad permite que exista conexión entre los diferentes temas y lecturas abordadas en los individuales y colectivos” de igual forma, consideran que “La fortaleza y a la

ves característica principal es que mediante la forma de evaluar aprendemos de manera óptima, son diferentes actividades que permiten desarrollar habilidades de pensamiento desde la interdisciplinariedad”. Por lo tanto, se puede decir que la característica fundamental de la evaluación académica en el programa de Ciencias Sociales es la variedad con la cual se busca materializar el aprendizaje de los estudiantes. Como se puede evidenciar en las formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos (ver tabla N° 4). Y en las mismas respuestas que los estudiantes aportaron “Son flexibles, permite la evaluación de diferentes maneras que no privilegian solo un tipo de inteligencia”

Otra de las características a resaltar es la independencia en el aprendizaje por parte de los estudiantes teniendo al docente como un guía, esta característica apunta a lo que estipula el art. 91 de la ley general de educación colombiana “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral” así mismo lo evidencian los estudiantes al mencionar “Genera posibilidades de cambio de manera temprana abre y explora la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje se generan alternativas de cambio de forma colectiva, así, el cambio será más nutrido”, “que contribuye al estudiante para que sea una persona crítica y genere opiniones y propuestas en momentos que se deseen”, siendo así se concluye que en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales se posee varias características de evaluación académica, por mencionar: progresiva y continua, según sus agentes (auto, co y heteroevaluación), interdisciplinar, flexible que apunta al modelo constructivista, todas estas se relacionan con lo expuesto en el art. 92 de la ley general de educación colombiana, en este se busca favorecer el pleno desarrollo del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, morales y ciudadanos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo

socioeconómico del país. Pero principalmente la formación de docentes capaces de transformar la educación tradicional, es decir, que aporten a solventar las necesidades actuales del país.

5.3 Coherencia entre actividades, productos, criterios de evaluación registrados en los FOAS y las actividades evaluativas desarrolladas

Una vez realizada la revisión documental del informe semana 8, informe semana 16, programas, evaluación de colectivos, etc. Para verificar la coherencia entre actividades, productos, criterios de evaluación y las actividades desarrolladas se menciona que al hacer. Se puede evidenciar que se cumplen en su mayoría, sin embargo, hay casos fortuitos en los que no se llega al 100% del cumplimiento, de igual manera, es importante resaltar que algunos docentes se dedican solo a copiar lo que propusieron en su programa y pegarlo en el informe, se menciona lo anterior debido que, en las evaluaciones de colectivos en el ítem subnúcleo de conocimiento (contenidos temáticos) los reportes evidencian que hay algunos casos en los que se atrasan algunos temas, y en otros se evidencia que no hay claridad en ciertos contenidos, esto sucede porque el docente debe avanzar en temas para poder cumplir el programa propuesto al inicio del periodo académico.

En la imagen N° 3. La cual corresponde al contraste entre lo propuesto por el docente al inicio del semestre y el informe de la semana 9. puede evidenciar el cumplimiento al 100%, tanto de lo propuesto al inicio como lo realizado hasta ese momento.

IMAGEN 3 contraste entre el cronograma inicial y el informe semana 9

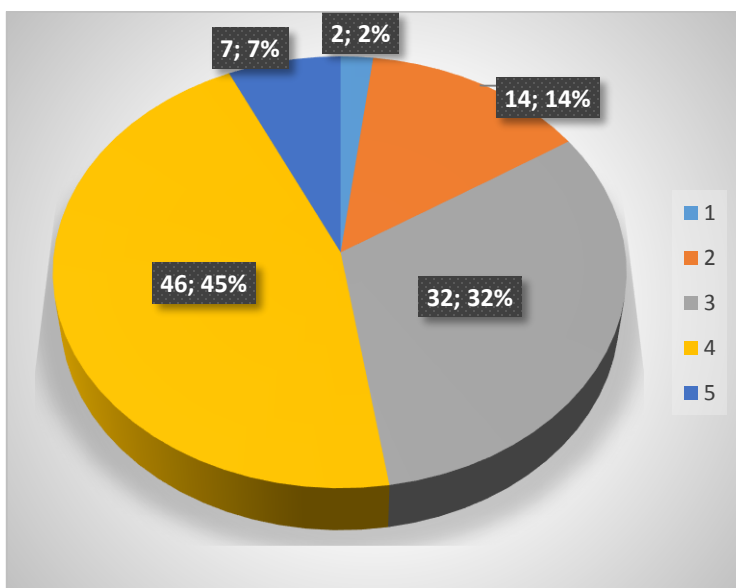
CRONOGRAMA GENERAL PARA EL DESARROLLO DEL NÚCLEO			CRONOGRAMA GENERAL PARA EL DESARROLLO DEL NÚCLEO		
FECHA	TEMA	ACTIVIDAD / EVALUACIÓN	FECHA	TEMA	ACTIVIDAD / EVALUACIÓN
18 de marzo	Presentación y socialización del programa	Previa: En clase: socialización del programa	18 de marzo	Presentación y socialización del programa	Previa: En clase: socialización del programa
25	Festivo		25	Festivo	
1 de abril	Epistemología de la pedagogía	Previa: búsqueda parcial En clase: socialización por parte del docente	1 de abril	Epistemología de la pedagogía	Previa: búsqueda parcial En clase: socialización por parte del docente
8 de abril	Educación, pedagogía y didáctica	Previa: búsqueda parcial En clase: construcción diagrama de venn	8 de abril	Educación, pedagogía y didáctica	Previa: búsqueda parcial En clase: construcción diagrama de venn

Como se puede evidenciar en las imágenes (N° 3) estas circunstancias serían las ideales, debido que se cumpliría al 100% lo que se planteó, sin embargo, en algunos casos si puede haber incumplimiento en la totalidad de lo planteado por los docentes, y, esto se puede deber a situaciones ajenas a los docentes, como, por ejemplo; marchas, plantones, pupitrazos, eventos académicos, paros, entre otros.

También es relevante mencionar que, a pesar de que los informes de la semana 8 y 16 muestran que si se cumplen en un 90% lo programado es importante tener en cuenta las percepciones de los estudiantes con referencia al desarrollo total de los contenidos que se plantean en los formatos académicos al finalizar el semestre

A continuación, y para visualizar de forma más clara este aspecto se presenta una gráfica:

IMAGEN 4 los contenidos que se plantean en los formatos académicos se desarrollan en su totalidad al finalizar el semestre



Como se puede evidenciar en la imagen anterior el 46 % de los estudiantes dieron una calificación de 4 donde 1 era en desacuerdo y 5 era de acuerdo, sumado a este porcentaje el 32% optó por una calificación de 3, siendo así se puede inferir que no se cumplen en su totalidad los programas, como lo quieren hacer notar algunos docentes, porque si fuese así todos los estudiantes habría marcado 5.

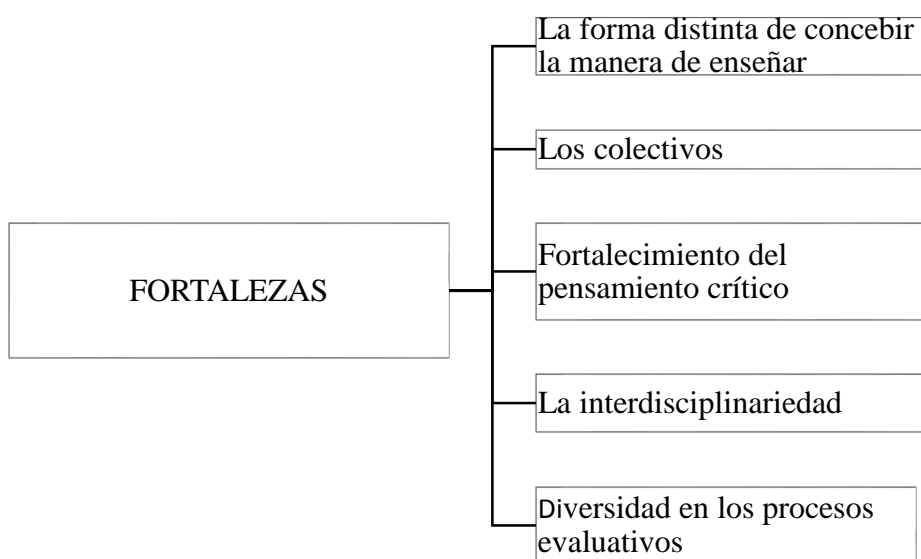
En este orden de ideas, se puede afirmar que, algunos docentes solamente se preocupan por copiar lo que programaron, pegarlo en el informe y entregarlo, en algunos casos no hay ni siquiera la firma de los representantes de los estudiantes por semestre y peor aún algunos profesores ni siquiera han entregado los informes, por lo tanto, se debería hacer una revisión más minuciosa desde la dirección del programa en al cual se corrobore que los informes si son acordes, congruentes con lo que se haya realizado, estar pendientes que todos los docentes entreguen tanto los informes como también, las evaluaciones de colectivo, debido que, son varios

los semestres que no han presentado este documento, de igual forma asesorarse que los informes estén firmados por el representante del semestre.

5.4 Fortalezas, oportunidades de mejora del proceso de evaluación académica de la LICSO

Con la información recogida a través de la entrevista semiestructurada, la revisión documental y la observación participante se pueden evidenciar las fortalezas y oportunidades de mejora, en primer lugar, las fortalezas que más subrayan los estudiantes son las siguientes:

Gráfico 1 Fortalezas de la evaluación académica de la LICSO



La forma distinta de concebir la manera de enseñar, es decir la enseñanza problémica, puesto que trabajar a partir de una pregunta problémica que conlleva al estudiante a investigar, buscar la posible respuesta por sí mismo y en colectivo con sus profesores y compañeros, generando en él una actitud crítica frente al conocimiento.

Otra fortaleza evidenciada es permitir que tanto docentes, estudiantes y administrativos tengan voz y voto en las decisiones que se toman en el programa. En la Licenciatura en Ciencias Sociales los colectivos no solo se los lleva acabo en el aula de clase, sino en todas las actividades propuestas desde la administración, así lo evidencia en la siguiente afirmación “Se pueden evaluar los pros y los contras del proceso que se lleva a cabo para así identificar las fortalezas, debilidades y así mejorar; se tiene en cuenta la participación del docente y alumno para ser escuchados todos”.

Se destaca también el fortalecimiento del pensamiento crítico frente a la realidad social, “La participación activa de los estudiantes por medio de los conversatorios ayuda a que cada estudiante tenga un punto de vista o una posición y la defienda”, como se evidencia en la anterior cita, no solo se busca formar profesionales para el ámbito laboral, sino se forma personas integras que sean capaces de pensar la región y el país, además, crea en los estudiantes un pensamiento crítico que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva, también, contribuye a la calidad de los argumentos tanto escritos como orales, es así, que el programa está respondiendo adecuadamente a sus objetivos propuestos, que tienen relación directa a los planteados por la Universidad.

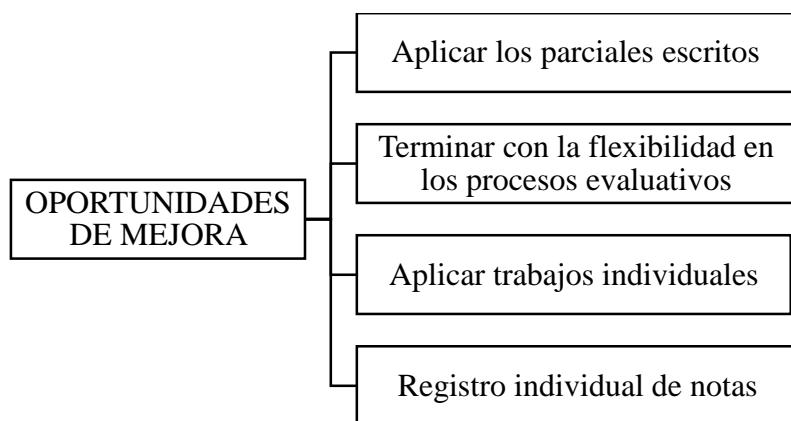
En este orden de ideas, la interdisciplinariedad es otra fortaleza más que se evidencia en el programa, ésta es entendida desde Blanco, O. Díaz, L y Cárdenas, M. (2011) como “El proceso basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos priorizados”, es decir, que las disciplinas se interrelacionan con referente a un tema determinado para generar conocimiento. Este planteamiento es similar a lo expuesto por los estudiantes quienes comprenden que la interdisciplinariedad genera un abordaje más amplio para asumir el

conocimiento y los productos obtenidos a partir de la constante formación, es así que fomentan las habilidades investigativas, argumentativas y todos los procesos cognitivos; la interdisciplinariedad en el programa se maneja desde distintas perspectivas que aportan “algo más”, que ayuda a comprender algún elemento desde otro punto de vista, incluso llegando a debates enriquecedores.

Así mismo, hay que resaltar la diversificación en los procesos evaluativos, como lo manifiestan los estudiantes: “que no se limita a la evaluación de respuesta múltiple o parciales escritos, al contrario, diversifica bastante la evaluación dando la oportunidad de desarrollar diferentes competencias a través del saber”, así mismo, mencionan que “son variadas, no se limitan como en otras carreras a un solo tipo de evaluación como es el parcial y el aprendizaje se vuelve constante”, aunque cabe mencionar, que si bien para algunos la flexibilidad en los procesos evaluativos es una fortaleza, para otros es una oportunidad de mejora, como se explicará más adelante.

En segundo lugar, en cuanto a las oportunidades de mejora los estudiantes afirman con mayor frecuencia que se debería:

Gráfico 2 oportunidades de mejora de la evaluación académica de la LICSO



En primera instancia, los parciales escritos según Yapú (2010), son hechos sociales y acciones políticas que se mezclan con el concepto de calidad, por ende, el autor manifiesta que mientras más evaluaciones se realicen será más viable acercarse a la calidad, y, es así como los estudiantes consideran:

“Que la EVALUACION DEBE SER MAS ESTRUCTA, innovar un poco en las formas de evaluación y no dejar de lado las formas más tradicionales como los PARCIALES que en realidad me ayudan a saber que realmente sé, además, nos ayudan a mejorar la calidad de nuestra carrera”

de igual forma, los estudiantes manifiestan que el desarrollar parciales en la universidad no solo los prepara para el ámbito académico, sino, también para el ámbito laboral; “Considero que se debería de implementar los PARCIALES porque estos se deben desarrollar no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito laboral, es decir que nos preparen para ese tipo de acciones que nos tocará afrontar”. Seguidamente, Alcaraz (2014), comprende que la evaluación es “un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas.”, es decir, que siempre los seres humanos están siendo evaluados, ya sea para ingresar a una universidad, un trabajo, una beca, entre otros.

En segunda instancia, cambiar la flexibilidad en los procesos evaluativos por más rigurosidad, este aspecto a mejorar es resaltado por los estudiantes, debido que, ellos manifiestan que la flexibilidad en los procesos evaluativos en vez de aportan algo positivo para el programa lo que está generando es aspectos por mejorar en cantidad, entre ellos: genera pereza, desinterés, mediocridad, vagancia, desmotivación, complicidad en entrega de trabajos, entre otros. Siendo este el panorama descrito por los estudiantes lo que se debería hacer es implementar estrategias

de enseñanza y aprendizaje más rigurosas en el programa que satisfagan las necesidades que los educandos poseen en cuanto a rigurosidad. Como lo manifiestan a continuación:

“Pienso que es importante elaborar un diseño de una forma de evaluar un poco más exigente que las que se tiene dan mucha flexibilidad, apoyan la vagancia, la mediocridad y mantener las herramientas de evaluación tradicionales, pero implementar o hacer mayor uso de otras. Habrá que mejorar el exceso de flexibilidad así se esté estudiando lo humano”

Como se puede evidenciar los estudiantes consideran que en el programa de Ciencias Sociales, la flexibilidad en los procesos evaluativos es superior a la exigencia, en esta medida se ha convertido en un aspecto a mejorar, de igual forma desde la observación participante se considera que la flexibilidad en los procesos evaluativos en cierta medida es buena, debido que se da libertad al estudiante para que proponga sus estrategias con las cuales puede aprender, sin embargo, el educando (algunos no todos), en la medida que avanza en la carrera tiende a tomar con más ocio los procesos académicos, a veces no asiste a clases o si asiste lo hace no a la hora estipulada.

En tercera instancia, hacer una diversificación en la forma de evaluación, este es uno de los aspectos por mejorar que resaltan los estudiantes, ellos manifiestan que se debería tratar de igualar la balanza en cuanto a trabajos grupales y trabajos individuales puesto que en el programa se prima más el trabajo grupal que el individual. Así lo manifiestan los educandos

“Pueden hacer trabajos que evalúen TODO no solo el contenido, por ejemplo, la puntualidad de entrega, y sería excelente que no hagan tantos trabajos en grupo, sé que es necesario, pero muchas veces es estresante hacer tantos trabajos en grupo además que no potencializan habilidades individuales ya que no todos colaboran o hacen el mismo trabajo en las actividades”

Desde la observación participante, implementar los trabajos individuales sin duda alguna aportará al crecimiento personal de cada alumno, debido que, en la mayoría de los trabajos grupales lo que hacen los estudiantes es dividirse las funciones o partes del trabajo, luego lo juntan y lo presentan, por tanto, cada uno termina haciendo solo una parte de todo el trabajo, no debería ser así, sin embargo, la realidad es esa los estudiantes no hacen trabajos en grupo a no ser que sean para desarrollar en la clase y entregar al terminar la misma.

En cuarta instancia, hacer un registro individual de notas. Esta oportunidad de mejora al igual que las anteriores es reiterativamente expuesta por los estudiantes, ellos consideran que esta problemática sin duda alguna genera, por ejemplo, vagancia, descuido, priorización de algunas “áreas” (de algunos estudiantes) que en el caso de Ciencias Sociales serían Individuales. Los educandos dicen:

“El promediar notas creo que eso hace que el estudiante se olvide de algunas áreas, ya que se confía con que las demás áreas harán que pase el núcleo, además, no tener un sistema de una nota individual conlleva a la vagancia y descuido de algunos individuales”

“Los individuales y los colectivos deberían tener nota individual para que haya un rendimiento equitativo y responsable por parte de los estudiantes”

Como se puede evidenciar el problema de que no haya una nota por cada individual y núcleo, conlleva a que haya preferencias por individuales, descuido de algunos estudiantes, lo que en síntesis representa que no hay una responsabilidad por parte del estudiantado en generar la misma actitud en la construcción del conocimiento desde cada individual. Además, como se ha mencionado en la descripción del problema de investigación, el NO tener nota individual genera

dificultades para poder hacer traspasos a otras universidades o incluso para poder cursar materias en otros programas de la misma universidad.

6. Conclusiones y recomendaciones

Siempre se ha empleado la evaluación con diferentes finalidades, en sus inicios se llevó a cabo para conocer la capacidad de memorización del estudiante, posteriormente, pretende que el docente sea el guía en la construcción del saber, después, se relaciona con el termino calidad para finalmente, actualizarse y buscar la construcción del conocimiento por medio de la interrelación docente – estudiante, pese a estos avances del concepto, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales aun comprenden que la evaluación académica es la suma de trabajos, parciales, exposiciones, donde prima la memorización, es decir se refieren a la forma tradicional de evaluar.

La evaluación académica hace relación a todas las actividades propuestas por el docente (parciales, exposiciones, trabajos escritos, etc.) con los cuales se busca medir el grado de conocimiento de los estudiantes; en el programa de Ciencias Sociales, las actividades planteadas por los educadores apuntan al constructivismo; modelo pedagógico optado en Colombia y son acordes a las que se deben plantear mediante la enseñanza problémica, ya que, fomentar el pensamiento crítico, ser interdisciplinaria, incentivar el aspecto investigativo, son cualidades que se enmarcan en la enseñanza problémica orientadas hacia el constructivismo.

Las actividades, productos y criterios de evaluación responden a la metodología de la enseñanza problémica, sin embargo, se presentan confusiones en algunos de los programas propuestos por los docentes, de esta forma, el desconcierto llega hasta los estudiantes. Por tanto,

a pesar de que las actividades, productos y criterios se enmarquen en la enseñanza problémica, si son mal utilizados no llegarán a cumplir los objetivos propuestos por este modelo de enseñanza.

Se alcanza a reconocer una coherencia entre los FOAS – FR y los informes semana ocho (8) y dieciséis (16), sin embargo, el vínculo identificado no es verídico en algunos casos, puesto que varios docentes presentan el mismo contenido en los dos formatos, además los estudiantes plantean que no se llega a cumplir al 100% el desarrollo de la programación

El número de fortalezas y oportunidades de mejora en el programa tiende a ser igual; las fortalezas principalmente están enfocadas a fomentar el espíritu investigativo, los colectivos, la interdisciplinariedad, proponer una amplia gama en los procesos evaluativos y percibir la enseñanza desde una mirada innovadora, respondiendo a las exigencias actuales en el ámbito de la educación de calidad. De igual forma, las oportunidades de mejora apuntan a las necesidades que perciben los estudiantes, puesto que, si bien el programa trabaja de forma horizontal entre: el modelo pedagógico optado por Colombia (constructivismo), la filosofía de la Universidad de Nariño y el método de enseñanza del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, aún existen falencias y vacíos en la concepción de este método de enseñanza, concibiendo así que llevando a cabo los parciales, los trabajos individuales, el registro de notas individuales y el terminar con la flexibilidad curricular aportarán a mejorar el programa.

En cuanto a las recomendaciones, se pueden mencionar las siguientes

Los estudiantes perciben la necesidad de implementar parciales escritos en el transcurso del semestre, por lo tanto se evidencia que si es posible llevarlos a cabo, entendiendo la evaluación no desde el conductismo, ni mucho menos, desde las ideas arcaicas de tomar la lección, sino, tomarla como el medio que le permite al estudiante medir de cierta forma su conocimiento,

también, comprender que las evaluaciones NO siempre reflejan lo que el evaluado sabe; sin embargo, conocedores de la realidad del país donde las evaluaciones se presentan para todo, se debe iniciar por crear una cultura de evaluación en los futuros profesionales, además, el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, promotor de la interdisciplinariedad y de la transversalización del conocimiento puede formular, preparar, aplicar un examen donde no solo se tenga en cuenta preguntas tipo ICFES, sino, también preguntas abiertas, donde las competencias de argumentar, proponer, analizar, sintetizar, entre otras, se logren evidenciar.

Para poder reemplazar la flexibilidad en los procesos de evaluación por mayor rigurosidad, se considera que se debe iniciar por crear hábitos de responsabilidad en los estudiantes, desde la observación participante, la mayoría de los educandos en el programa inician su semestre con hábitos relacionados al colegio, por tanto se considera pertinente que en los primeros 5 o 6 semestres, se aplique tácticas, estrategias que impulsen al alumno a ser responsable con la formación de su conocimiento, por ejemplo, la puntualidad, la asistencia a clases, el hacer las lectura, etc. Es verdad que, los estudiantes deben comprender que están en la universidad, pero si fuese así no se presentarían las oportunidades de mejora que ellos mismos manifestaron, por tanto, aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje que los impulse a dejar la cultura colegial y se adentren en la universitaria será el reto que tiene el programa de Ciencias Sociales.

Con lo referente a la implementación de trabajos individuales se considera que los estudiantes creen que es mejor hacer un trabajo solo, donde es el individuo quien hace todo a diferencia de un trabajo grupal donde los miembros se reparten funciones, unen el resultado y lo presentan. Cabe mencionar que los trabajos cooperativos son en la actualidad los que más se utilizan para potencializar el conocimiento, la diferencia entre un trabajo grupal y un trabajo cooperativo es que “mientras el trabajo cooperativo necesita de trabajo grupal, el trabajo grupal no implica

necesariamente un trabajo cooperativo. En el primer caso, los miembros del grupo trabajan unidos para lograr ese mismo objetivo, en el segundo, los miembros del grupo pueden trabajar por separado para lograr un mismo objetivo” (Cifuentes, 2014), se considera que es esta la problemática que aqueja a los estudiantes, debido que, se hacen trabajos grupales pero no de forma cooperativa, por tanto, será función del docente diseñar trabajos donde se prime la cooperación de cada uno de los miembros que componen un grupo, para que de esa forma, logren comprender que este tipo de trabajos son los mejores con referente a la potencialización del conocimiento.

La solución que se puede plantear con base a la NO unificación de notas que se viene dando en el programa desde hace ya varios años, sería de carácter administrativo, debido que, se podría solicitar a OCARA la habilitación en la plataforma de calificaciones los nombres de los subnúcleos problemáticos que se abordan en cada semestre, y sustituir los núcleos.

7. Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN
ACADÉMICA

Sexo: Hombre___ Mujer___ Semestre_____

Estimado colaborador(a), su participación es de gran importancia para el desarrollo de la investigación que se está realizando, por ende, la información que usted proporciona será de gran utilidad, se manejará con confidencialidad y solo para fines investigativos.

Su respuesta a los siguientes enunciados se considera importantes para la investigación, razón por la cual se le sugiere que, por favor responda lo más sincero posible.

“Los enunciados de la prueba se los responderá de 1 a 5. Donde **1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo**”.

Es indispensable que usted responda en todos los enunciados seleccionando en cada uno solo una opción de respuesta. Por favor marque con una (X) la respuesta que sea más apropiada para usted.

Por ultimo recuerda que esta encuesta es anónima y que no hay respuestas buenas o malas.

ITEMS					
Los contenidos que se plantean en los formatos académicos se desarrollan en su totalidad al finalizar el semestre					
Las actividades que se conciertan en los colectivos al iniciar el semestre se realizan en su totalidad					
Las actividades que se conciertan en los individuales al iniciar el semestre se realizan en su totalidad					
La metodología implementada por los colectivos para evaluar el desempeño académico en el programa es la adecuada					
La metodología implementada por los individuales para evaluar el desempeño académico en el programa es la adecuada					
Las observaciones que se realizan en la evaluación de los colectivos ayudan a mejorar el criterio de asistencia y puntualidad al acabar el semestre					
Las sugerencias que se realizan en la evaluación de colectivos, permite mejorar los contenidos temáticos al finalizar el semestre					
Posterior a la evaluación de colectivos, se ve una mejora en el criterio de interdisciplinariedad al clausurar el semestre					
La autoevaluación permite asignarse una nota acorde con el desempeño					
Las sugerencias que se realizan en la evaluación de colectivos relacionadas con investigación en el programa son llevadas a cabo en el transcurso del semestre					

A continuación, encontrará siete preguntas tipo abiertas, por favor, responda explicando su respuesta.

¿Qué entiende usted por evaluación académica?

¿Cuáles son las formas de evaluación académica que se utilizan en los colectivos?, ¿Qué opina usted sobre estos?

¿Cuáles son las formas de evaluación académica que se utilizan en los individuales?, ¿Qué opina usted sobre estos?

¿Cuáles son las fortalezas del proceso de evaluación que se realiza en el programa de Ciencias Sociales?

¿Qué aspectos considera deben cambiar en el proceso de evaluación académica que se lleva a cabo en el programa?

Tanto en los colectivos como en los individuales, se plantean productos para ser evaluados. ¿con cuáles considera que se logra un mayor aprendizaje?

Sabe usted ¿cómo se evalúa en el programa las competencias relacionadas con el SER?

SI_____ NO_____

¿Cómo cree que se pueden evaluar estas competencias?

Anexo 2. Sistematización de FOA-FR

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SISTEMATIZACIÓN FOA-FR.

SEMESTRE: _____

NÚCLEO: _____

ACTIVIDADES	PRODUCTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

8. Referencias bibliográficas

ALCÁNTARA, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 31(1), 11-33.

ARIAS, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz pedagog.* Vol. 8. N°. 1. Bogotá.

ARTERO, J. (2001). La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO. Pág. 168 – 204

BARTLEY, S. (1982). *Principios de percepción*. México. D.F. Trillas.

BOSTON, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 8 (9).

- BRAVO, N. (1997). *Pedagogía problemática: acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Editorial TM. Convenio Andrés Bello. Colombia
- BRAVO, N. (2002). *pedagogía problemática: acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Ed. Faid editores, Cali.
- BUSTOS, E. (2015). *La enseñanza problemática como modelo pedagógico en el enfoque educativo por competencias*. Pág. 162 – 176. Barquisimeto, Venezuela.
- CARTERETTE, E. Y FRIEDMAN, M. (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*. México. D.F. editorial Trillas.
- CASANOVA. M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).
- CASTILLO, S. (2006). *Vocabulario de Evaluación educativa*. Madrid, España.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. PEARSON EDUCACIÓN. Madrid. Pág. 484.
- COGOLLO, N. (2009.?). *conversatorios Pedagógicos*. Universidad INCA de Colombia. Bogotá
- DE MIGUEL, M. Y APODACA, P. (2009). *Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior*. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 295-310.
- DELGADO, F. (1997). *La relación dialéctica entre enseñanza problemática y un modelo sistémico de la educación*. UNINCCA. Santafé de Bogotá.
- DEZCALLAR, T. (2012). *Relación entre proceso mentales y sentido háptico: emociones y recuerdos mediante el análisis empírico de texturas*. Barcelona, España.
- DIANA, Y. Y DANILO, D. (2016). *Evaluación... más de lo mismo desafiando formatos y modalidades sin libreto*. Pp. 1 – 18. En D. Boud, & N. Falchikov, *Rethinking Assessment in Higher Education, Learning for the Longer Term*. Nueva York: Routledge.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- ESCAMILLA, A Y LLANOS, E. (1995) *la evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives
- GARCÍA, J. Y DUARTE, E. (2012). *Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica en formación política*. Bogotá. Unipluri/versidad. Vol. 12. No. 1.
- GARCÍA, J., PICAZZO, E., CORTÉS, D., HUERTA, L., SEPÚLVEDA, L. y SILVA, K. (2014). *Diagnóstico de comunicación en salud: percepción de la obesidad infantil*. México

GARCÍA, L. (2012). La pedagogía problémica: fomento de una cultura de pensamiento crítico. Pp. 1 – 14

GARCÍA, M. Y OTROS (1990). Métodos activos en la educación técnica y profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GONZÁLES, M. (2006). Propuesta didáctica para la aplicación de la enseñanza basada en problemas a la formación semipresencial en la disciplina de Geometría. La Habana, Cuba.

GUANCHE, A. (1997). Enseñar las Ciencias Naturales por enseñanza problémica: una solución eficaz, Desafío escolar, Volumen 1, mayo – julio. Pág. 9

GUERRERO, A. (1996): manual de sociología de la educación. Madrid: síntesis

GUERRERO, F. Y PACHACOA, L. (2008). La enseñanza problémica un medio que ayuda a disminuir el temor que produce la evaluación escolar en la clase de Ciencias Sociales a los estudiantes de grado tercero de la I.E.M. Enrique Jensen en el periodo académico 2006, 2007. Pasto, Colombia.

HERNÁNDEZ, A. (2012). Procesos Psicológicos Básicos. Ciudad de México, México.

KHALIL, A. (2013). Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza desde el punto de vista de los alumnos. Córdoba. Argentina.

LAGOS, J. (2016). La enseñanza problémica, un modelo posible en la educación superior. Cuba. Congreso Universidad. Vol. 5 N° 6. Pp. 1 – 18.

MAJMUTOV, N. (1983) enseñanza problémica. pueblo y educación. la Habana.

MAJMUTOV. M. (1977). Teoría y práctica de la enseñanza problémica. Editorial de la Universidad de Kazán.

MANZANARES, M. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. Bordón, 56 (2), 289-303.

MARTINEZ, M. (1987). La enseñanza problémica de la filosofía Marxista Leninista. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

MARTINEZ, M. (1998). Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana.

MARTÍNEZ, M. (2014). La creatividad en la educación postgraduada. VARONA, (58), 59-66.

MIRANDA, C. RAMOS, M. ALOMA, R Y CASTELLANOS, E. (2019). Percepción social del cambio climático. Estudio en comunidades costeras de la provincia de cien fuegos. Revista cubana de meteorología; vol. 25. Cuba.

MOLINA, J. NUNES, R. Y VALLEJO, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down. Educ. Pasqui., São Paulo, Vol. 38. Pág. 949 – 964.

MORALES, D., RODRÍGUEZ, J., SOSA, D. y TADEO, M. (2016). La percepción social con base a los estereotipos. México.

MORALES, J. (2001) la evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO. Pp. 168 – 2014.

MOSKAI, B. (2003). Recommendationa for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (14).

NICOL, D. (2009). Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year. Scotland: The Quality Assurance Agency for Higher Education

ORTÍZ, A. (2015). Como aprender y enseñar contabilidad con un enfoque problematizado por competencias

ORTÍZ, J. Y QUIÑONES, Z. (2017). Propuesta didáctica basada en la enseñanza problémica implementada en el grado sexto cuatro de la Institución Educativa Iberia del municipio de Tumaco. Universidad de Nariño, Facultad de Educación.

ORTIZ, A. (2004). Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases. Ediciones ASIESCA. Barranquilla, Colombia.

OSPINO, G. y FERRER, M. (2015). Percepción social del hombre sobre la violencia de género hacia las mujeres en estudiantes de la Fundación Universitaria Tecnológico COMFENALCO Cartagena. Cartagena, Colombia.

OVIEDO, L. (2004) la definición del concepto de percepción en Psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*.

PENTÓN, R., PATRÓN, A., HERNÁNDEZ, M. Y RODRÍGUEZ, A. (2012). Elementos teóricos de la enseñanza problémica. Métodos y categorías. Cuba. *Gaceta Médica Espirituana*. Vol. 14.

RAMÍREZ, A. (2019). Influencia de la enseñanza problémica en la gestión pedagógica de los docentes del área de Ciencias Sociales de la I. E. Liceo de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia.

RAMÍREZ, E. (2015). La enseñanza problémica como modelo pedagógico en el enfoque educativo por competencias. *Revista Arbitrada del CIEG*. Barquisimeto, Venezuela.

RODRIGUEZ, L. Y GARCIA, E. (2016). Estrategias y criterios de evaluación que aplican los profesores en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Universidad Laica Eloy de Manabí, Manta, Ecuador.

ROSALES, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Buenos Aires, Argentina.

SABIDO, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.

SÁNCHEZ, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de formación e innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, N° 1, 40 - 54.

SANDOVAL, C. (2002). Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Modulo cuatro. Investigación cualitativa. ARFO editores. Colombia.

TAPIA, J. (2001). La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa. Pp. 1 – 30.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO (2014). Estatuto estudiantil de pregrado de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO (2016). proyecto educativo del programa de licenciatura en Ciencias Sociales. San Juan de Pasto, Colombia

VERDEJO, P., ENCINAS, M. y TRIGOS, L. (2015). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias.

VILATUÑA, F., GUAJALA, D., PULAMARÍN, J., Y ORTÍZ, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Núm. 13, pág. 123 – 149. Cuenca, Ecuador.

VILLA, A. Y POBLETE, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Bilbao: Ediciones Mensajero.

YAPÚ, M. (2010). La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana. Revista iberoamericana de educación. N°. 53, pág. 43-64.