

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales

El microensayo expositivo como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la Historia en tercero de Bachillerato

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales

Autor:

Jorge Stalin Chimbo Vélez

Directora:

Nancy Catalina Carrasco Aguilar

ORCID:  0000-0001-8586-6249

Cuenca, Ecuador

2024-09-11

Resumen

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación formal, la evaluación ha sido uno de los principales factores para el desarrollo del mismo. De esta manera, cuando se discute acerca de esta, es necesario comprenderla como un proceso para construir conocimiento y no solamente como un momento final para medir. Sin embargo, las estrategias tradicionalmente aplicadas para evaluar han sido cuestionadas últimamente por no existir una relación con el enfoque pedagógico crítico y el modelo constructivista establecido en el currículo educativo ecuatoriano. Con respecto a este paradigma, las actividades y participaciones que realizan los estudiantes deben favorecer su pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo, mediante diferentes posibilidades de expresión. Para esto, existen diversas estrategias propuestas, y una de estas es el género literario del microensayo. Por ende, este trabajo de investigación analiza el uso del microensayo expositivo como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la Historia en tercero de Bachillerato del Colegio Ciudad de Cuenca. Para realizar el mismo, se utilizó una metodología cualitativa junto a herramientas como el análisis documental y las entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes que experimentaron el uso de esta estrategia en una evaluación y en un proyecto disciplinar. En consecuencia, se evidenció la debilidad en el área de lectura y escritura académica, pero también que, paralelamente, los estudiantes reconocen y proyectan en sus evaluaciones una posición al emitir juicios junto a información que lo fundamenta, contrastando así una validación efectiva de esta estrategia pedagógica en bachillerato.

Palabras clave del autor: constructivismo, pensamiento crítico, evaluación, escritura



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

In the teaching and learning process of formal education, evaluation is a key part of the educational activity. Thus, when it is discussed, it is necessary to understand the evaluation as a process to build knowledge and not only as a measurement tool. However, the strategies traditionally applied to evaluate have been questioned lately for not being related to the critical pedagogical approach and the constructivist model established in the Ecuadorian educational curriculum. Regarding this paradigm, the activities and interactions carried out by students should favor their rational and critical thinking, individual and cooperative work, through different possibilities of dialogue and self-expression. For this end, there are several strategies proposed. One of these strategies is the literary genre of the micro-essay. Consequently, this research work analyzes the use of the expository micro-essay as an evaluation strategy and a significant learning tool for the History subject in the third year of high school. A qualitative methodological approach was used, applying tools such as documentary analysis and interviews with teachers and students who experienced the use of the micro-essay as an evaluation tool and as a part of a disciplinary project. Highlighting the weaknesses in the area of academic reading and writing, but at the same time visualizing, the students can make informed judgements using academic support. Also, this work validates the use of the expository micro-essay as a pedagogical strategy of evaluation in high school.

Author Keywords: constructivism, critical thinking, evaluation, writing



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	8
1. El aprendizaje significativo de la historia.....	10
1.1. ¿Qué es el aprendizaje?.....	10
1.2. El aprendizaje significativo	12
1.3. El aprendizaje significativo de la Historia y el pensamiento crítico	14
1.3.1. ¿Y el pensamiento crítico?	17
2. La evaluación en el aprendizaje: estrategias y enfoques.....	21
2.1. ¿En qué consiste evaluar?.....	21
2.2. Tipos de evaluación.....	24
2.2.1. Evaluación Diagnóstica	24
2.2.2. Evaluación Formativa.....	25
2.2.3. Evaluación Sumativa	26
2.3. La evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación	26
2.4. Pensar históricamente o memorizar el pasado: estrategias evaluativas.....	29
3. Microensayo expositivo como estrategia de evaluación de la Historia en el colegio Ciudad de Cuenca en 3 BGU	33
3.1. En qué consiste un Microensayo.....	33
3.2. El microensayo en la evaluación de la asignatura de Historia.....	35
3.2.1. EL microensayo en bachillerato: ¿expositivo o argumentativo?	39
3.3. Experiencia en el Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca con los microensayos..	
40	
3.3.1. El diseño, criterio y desafíos de una evaluación por microensayo: percepción docente	49
Conclusiones	55
Referencias	61
Anexos.....	68

Índice de figuras

Figura 1. Indicaciones para el examen de la asignatura de Historia	41
Figura 2. Casos y preguntas a desarrollar	42
Figura 3. Microensayo desarrollado con respecto al examen de primer trimestre	44
Figura 4. Segundo microensayo desarrollado con respecto al examen de primer trimestre	
45	
Figura 5. Estructura de distribución y ponderación de las calificaciones cualitativas y/o cuantitativas asignadas para cada trimestre	46
Figura 6. Introducción para el desarrollo del proyecto disciplinar de la asignatura de Historia	47
Figura 7. Un caso opcional para desarrollar el proyecto disciplinar de la asignatura de Historia	48
Figura 8. Rúbrica de calificación para el proyecto disciplinar	49
Figura 9. Ejemplo de rejilla de criterios de evaluación para una posible construcción de Microensayo	
	51

Dedicatoria

A mis padres, Narcisa Vélez y Bolívar Chimbo quienes han sido parte fundamental de mi vida y carrera universitaria. Este logro es también suyo por haberme enseñado a ser fuerte en los momentos más difíciles y creer cada momento en mí.

A mis hermanos, Leonel, Guadalupe, David, Diana, Edgar y Pablo que con sus consejos y apoyo han sido grandes compañeros de vida.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia y amigos por el apoyo mutuo y las risas compartidas, sin su compañía este largo camino hubiese sido más difícil.

Agradezco también a mis docentes y a mi directora Catalina Carrasco por su paciencia y orientación que fue primordial para realizar esta investigación de la mejor manera. De la misma forma, agradezco a la institución Colegio de bachillerato Ciudad de Cuenca por permitirme realizar mi investigación, en especial a las autoridades, estudiantes y docentes.

Introducción

En la actualidad, los modelos educativos de aprendizaje se han enfocado por estar a la par con las distintas situaciones que ocurren tanto de manera internacional como local, con la visión de alcanzar principios de una calidad educativa. Es decir, por medio de un aprendizaje para la vida se intenta cada vez más vincular el conocimiento nuevo a un perfil de salida del bachiller ecuatoriano. En esta línea, las teorías del modelo constructivista, y por ende del aprendizaje significativo han sido base para esta investigación con el objetivo de contrastar la construcción de conocimientos mediante prácticas pedagógicas tradicionales y actuales. En esta misma línea, tradicionalmente la evaluación es una herramienta para medir a los alumnos, clasificándolos y etiquetándolos de acuerdo a su calificación. Sin embargo, en la actualidad suele estar paralelamente reconocida como un proceso flexible y significativo dentro del desarrollo cognitivo del estudiante.

Por lo tanto, en vista a la existencia de algunas estrategias de evaluación y diversos desafíos como el bajo nivel de lectura y escritura de los estudiantes y a su vez el uso inadecuado de la inteligencia artificial. Distintos docentes han integrado a sus planes de trabajo ciertas estrategias direccionaladas a contrarrestar desafíos y alcanzar objetivos como: buscar una manera de evaluar al alumno, dando prioridad a su participación y construcción. Otra, es el fortalecimiento de su aprendizaje por medio del desarrollo de sus habilidades y destrezas.

En este sentido, desde prácticas laborales se evidenció en el Colegio de bachillerato Ciudad de Cuenca (CCC) el uso de una estrategia para evaluar a los estudiantes de tercero de bachillerato en la asignatura de Historia. Por ende, desde la utilización de esta estrategia se identificó el vínculo con la teoría del aprendizaje significativo y a su vez con la demanda del modelo educativo actual. Surgiendo esta investigación con el objetivo de analizar el Microensayo expositivo como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la Historia en tercero de Bachillerato. A partir de lo nombrado se propuso la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo el microensayo expositivo sería una estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la Historia en tercero de Bachillerato?

Para la realización del proyecto de investigación, se utilizó una metodología cualitativa que incluye técnicas como la observación participativa, análisis documental y ocho entrevistas con preguntas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes. Las mismas se

desarrollaron bajo consentimiento informado y serán nombradas en el texto con una letra y apellido. Así este proyecto de investigación se organiza de la siguiente forma: en el primer capítulo se abordan conceptos fundamentales sobre el aprendizaje significativo, el aprendizaje de la Historia y el vínculo con el pensamiento crítico. La segunda parte comprende la teoría y práctica de la evaluación educativa actual y lo memorístico frente a esta. El último capítulo se encarga de dar a conocer los resultados de la experiencia en el uso del microensayo expositivo como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje fundamentada bajo la práctica y percepción de dos docentes y seis alumnos.

1. El aprendizaje significativo de la historia

El proceso de aprendizaje ha sido un tema fundamental dentro de la educación formal, es por eso que a través de los años ha estado ligado a diferentes modelos pedagógicos. Hoy en día la educación formal se vincula con el modelo constructivista establecido desde hace varios años. Este modelo plantea el alcance de un aprendizaje significativo que fomenta ciertas destrezas y habilidades como: autonomía, creatividad, comprensión, pensamiento crítico, etc. Ante esto, diferentes investigaciones han surgido en los últimos años sobre este tipo de aprendizaje, permitiendo consolidar este enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el currículo escolar. Sin embargo, en el caso de la asignatura de Historia hasta el día de hoy perduran patrones tradicionales, en consecuencia, a no saber determinar totalmente ¿Qué es aprender y cómo hacerlo?, es decir, las estrategias de aprendizaje de la Historia se relacionan más con un modelo educativo tradicional que con uno constructivista. En este sentido, en relación con la interrogante, diversos autores como Piaget, Vygotsky, Freire han demostrado con diferentes sustentaciones la naturaleza del aprendizaje y su desarrollo. No obstante, aunque sus conceptos no son exactamente iguales, sus posturas no se alejan del tema principal para ser analizadas.

1.1. ¿Qué es el aprendizaje?

El aprendizaje es una transformación de la conducta humana relativamente perdurable como resultado de la experiencia y representa un proceso continuo de interacción con el entorno que lo rodea. Por lo tanto, el aprendizaje está inmerso en la vida del ser humano, desde que nace, tiene dudas y a su vez experimenta, hasta que crece y enfrenta desafíos y problemas que conllevan una comprensión más compleja. Además, el aprendizaje es también un proceso de relación entre la nueva información y la que ya se tiene. Es decir, es la intención de aprender, adquiriendo destrezas, habilidades y sobre todo conocimiento a través de distintos métodos (Ormrod, 2005). En este contexto, son muchos los fundamentos que rodean al concepto de aprendizaje y es por eso que no existe un solo significado del mismo.

Por ende, para Piaget (1976, como se citó en Arocho, 1999) el aprendizaje es el desarrollo mental que se da a través de los nuevos conocimientos y los ajustes mentales. En otras palabras, Castañeda (2008) explica que Piaget da mucha importancia al desarrollo cognitivo a través de la construcción de estructuras generales de razonamiento mediante la adaptación. Un ejemplo sería que un niño, al irse relacionando con su ambiente, incorpora sus experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas. Añadiendo a esta teoría Vygotsky (1978, como se citó en Arocho, 1999) sostuvo que el desarrollo y, por lo tanto, el aprendizaje era un hecho más social que individual.

Es decir, Vygotsky argumenta que el sujeto aprendería mejor con ayuda de adultos o con ayuda de otro compañero (Castañeda, 2008). Así mismo, para Castañeda (2008), la teoría de Bruner explica, que el aprendizaje es el crecimiento cognitivo junto a la influencia externa, es decir, para este autor, el aprendizaje de una persona se da a través de la interacción con adultos o personas más experimentadas. En este proceso no solo se trataría de aprender, sino también de enseñar, pues al momento de solucionar un problema incluye estrategias y adquisición de habilidades. En la contemporaneidad son distintos elementos que la integran, según Scott (2015) la personalización, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido son elementos importantes en la visión general de ese proceso en el siglo XXI. De la misma manera, las competencias personales, sociales y de aprendizaje son recursos para lograr niveles máximos de rendimiento en el mundo laboral del presente.

De igual manera, como se nombró en la introducción, el aprendizaje significativo está inmerso en modelo constructivista. Tamayo, et al (2021) defienden esta idea explicando que las implicaciones de este tipo de modelo en la visión educativa del siglo XXI son: la adquisición de conocimientos mediante un proceso dinámico e interactivo con meta a un aprendizaje significativo. En esta línea, para Benítez (2023) el modelo constructivista es una corriente pedagógica impulsada por Piaget y Vygotsky, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le posibiliten crear sus propios procesos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Además, Tamayo, et al. (2021) consideran que el aprendizaje en cuanto al modelo constructivista se centra en la construcción del conocimiento y no en la reproducción del mismo.

Tomando como análisis lo observado en prácticas laborales, en donde se evidencia un modelo tradicional de enseñanza aprendizaje de la Historia, se puede plantear que el modelo constructivista desafía a los métodos o estrategias que se centran en la transmisión

de datos y fechas, promoviendo el involucramiento del estudiante de forma activa y participativa, como por ejemplo: a través del análisis e interpretación de fuentes históricas, descubrimiento de información relevante, distinguir entre hechos y juicios de valor, etc., Por ende, el entorno entre el aprendizaje y la enseñanza desde la concepción constructivista se basaría en tres ideas fundamentales según Benítez (2023) las mismas son: el alumno es el último responsable de su proceso de aprendizaje, los conocimientos previos juegan un papel fundamental en la construcción de los nuevos conocimientos, y por último el alumno construye o reconstruye ideas que ya estás inmersas en la sociedad dando su propia forma.

1.2. El aprendizaje significativo

Han pasado algunos años desde que David Ausubel planteó la teoría del aprendizaje significativo, quizás indirectamente, pero sin pensar que ésta sería fuente para un gran número de investigaciones, sobre todo ligada al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, para entender este tipo de aprendizaje, mediante diferentes autores se vale señalar su concepción, Ausubel et al. (1976) señalan como un proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva que ya tiene una persona, es decir se produce una interacción entre los nuevos contenidos y los elementos relevantes presentes en un sujeto.

Para Moreira (2017), aprendizaje significativo “es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problemáticas, incluso nuevas situaciones” (p.2). Así mismo, en otro texto, el mismo Moreira (2012), señala que cuando el sujeto atribuye significados a un determinado conocimiento, relacionándolos con los previos, el aprendizaje es significativo. En cambio, para Rodríguez (2011) el aprendizaje significativo es también una teoría donde se aborda cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que permiten la adquisición, asimilación y retención de contenidos ofrecidos en la escuela al estudiante, de modo que adquiere significado para este. Sin duda, Ausubel, tuvo el interés con esta teoría de conocer y explicar las condiciones y propiedades de ese momento acerca del aprendizaje y su dinámica para obtener un significado individual y social.

En este contexto, hoy en día, en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental guiar en la selección de distintas actividades que permitan al alumno no solo ver, escuchar y hablar, sino que le proporcione una vivencia que propicie la reflexión y un cambio de conducta. Estas actividades con base en estrategias tienen el fin de transformar el

conocimiento y alcanzar un aprendizaje significativo, además este último debería generar también la selección de diferentes funciones que permitan al alumno desarrollar un sentido personal y social (Vásquez, 2010). Por lo tanto, tener un sentido personal se apoya en entender que el aprendizaje significativo no es solo un proceso, sino también es su producto. Rodríguez (2011) argumenta, que la nueva información obtenida no aparece repentinamente, sino que se originó de ciertas interacciones tanto cognitivas como personales, las mismas donde en parte se encuentra el alumno y el docente. Este último, a su vez, debe constituirse como un organizador y mediador en el encuentro de los conocimientos.

En este aspecto, el aprendizaje significativo cuenta también con un tinte humanista, pues Novak (1998, como se citó en Rodríguez, 2011) tiene en cuenta “la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de este aprendizaje y enfatiza en que no solo es un resultado, sino un proceso donde se comparten significados” (p.34). Con todos los argumentos presentados, actualmente el aprendizaje significativo requiere una explicación más cognitiva, donde se toman en cuenta las bases del postulado de Ausubel. Es decir, interviene el conocimiento previo y los nuevos, para de ahí partir a una organización de la información mediante esquemas de asimilación. Sin embargo, si estos esquemas son realmente nuevos para el sujeto, recurren a construirse modelos mentales, incitando a una explicación y aprehensión de una nueva situación (Rodríguez, 2011).

Así mismo, Shuell (1990, como se citó en Barriga y Hernández, 2002) explica que existen tres fases para el aprendizaje significativo: el inicial, donde el estudiante recuerda e interpreta en la medida posible, percibiendo la información como piezas sin conexión. En la fase intermedia el conocimiento llega a ser más abstracto y, si es posible, aquí se emplean estrategias colaborativas y organizativas. La última fase se caracteriza porque los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía. Cabe recalcar que este tipo de aprendizaje ha estado siempre ligado a un modelo más de construcción que de reproducción, es decir el aprendizaje significativo se relaciona demasiado con el modelo pedagógico constructivista que ha sido estudiado por mucho tiempo por autores como Piaget, Vygotsky, etc.

En este sentido, para Piaget el constructivismo era considerado el modelo de las experiencias previas de una persona como pilar de las nuevas construcciones mentales con relación directa con el objeto de conocimiento. Es decir, un estudiante se separa progresivamente del mundo de objetos concretos y locales, transformándose en uno capaz

de manipular mentalmente objetos simbólicos como mundos hipotéticos, abstractos, tangibles e intangibles (Ackermann, 2001, como se citó en Gómez y Ortiz, 2018). Así mismo, pero ampliando, Vygotsky afirmaba que la construcción de conocimiento es producto de la interacción social con las demás personas, entorno y cultura. En este sentido, la teoría del constructivismo cognitivo y social de los autores nombrados tienen cierto vínculo con el paradigma del aprendizaje significativo.

En la misma línea, Barriga y Hernández (2002) sostienen que el aprendizaje significativo es aquel que lleva a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Es decir, se cumple esta teoría cuando hay un cambio en nuestra estructura de conocimiento como resultado de la asimilación de la nueva información. Ahora bien, la relevancia de este tipo de aprendizaje en relación con la asignatura de Historia es representativa, pues, Zapata (2022) explica que es preciso que durante la enseñanza y sobre todo aprendizaje de la historia se tenga en cuenta aquellas estrategias en las que exista relación entre el conocimiento previo del alumno y el nuevo que se está aprendiendo. Esto lo explica mejor Villegas (2020) cuando explica que el aprendizaje de esta asignatura permite desarrollar competencias cognitivas y la adquisición de saberes significativos, evaluando los sucesos del pasado para realizar una reflexión sobre el presente.

1.3. El aprendizaje significativo de la Historia y el pensamiento crítico

La enseñanza aprendizaje de la Historia ha evolucionado desde los tiempos de la Ilustración hasta el siglo XXI, donde la tecnología desempeña un papel crucial. No obstante, Lobo (2020) argumenta que el aprendizaje de la misma, ha mantenido ciertos rasgos tradicionales. Así mismo, Salazar (2022) explica que la Historia se sigue enseñando de manera muy parecida a la enseñada en el siglo XX. A través de generalidades de la historia nacional, organizada en torno a procesos políticos, sin una mediación didáctica entre el avance del conocimiento académico y escolar. Esto provoca una brecha que cada vez se intensifica, ya que en el currículo la enseñanza aprendizaje de la Historia tiene la concepción de que el objeto de esta disciplina es el estudio del pasado y no la importancia del conocimiento del pasado en la construcción del presente (Salazar, 2022). Ante esta realidad, es importante hacer énfasis en que, si no se vincula significativamente los aprendizajes a las necesidades reales y cotidianas de la sociedad, corre riesgo de quedar cada vez más marginada, pasando a ser una simple curiosidad o como la materia más aburrida de la escuela.

Tomando en cuenta lo anterior, es compromiso de los docentes hacer que esta asignatura no llegue a ser marginada y considerada como de menor importancia, a pesar de que la estadística diga lo contrario. Es decir, aunque se tenga en cuenta que la responsabilidad total no recae solamente en los maestros, no cabe duda de que los mismos están en la primera fila para defender los principios de un aprendizaje significativo de la Historia. Es por eso que como se mencionó anteriormente, la Historia permite evaluar los sucesos del pasado para realizar una reflexión del presente y manteniendo esta idea, podríamos hacer frente a lo que explica Salazar (2022) al nombrar que no se vincula esta asignatura con las necesidades reales y cotidianas de la sociedad promoviendo su marginación.

Considerando lo expuesto, la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina de acuerdo al modelo constructivista busca que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes necesarias para comprender su realidad, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (LOE, 2007, como se citó en Carretero y Montanero, 2008). Por esta razón, si se habla de un aprendizaje para que el estudiante reflexione y prime su criticidad, se debe entender a la Historia algo más que solo una disciplina de memorización. El mismo Prats (2000) explicó que el alumno considera que la asignatura de Historia no necesita ser comprendida, sino memorizada, al circunscribirse a la descripción del hecho histórico sin un fin objetivo. En otras palabras, si el objetivo es enseñar Historia y si a esta se la considera como algo de solo ser memorizada, ya no es Historia porque simplemente no se puede explicar solo lo recordado, esto se debe apoyar con planos sociales, individuales y sociales, es decir, con toda la realidad y el presente.

Por lo tanto, en este contexto no se está sugiriendo que la memoria sea perjudicial para el proceso de aprendizaje, sino que no se tendría que recurrir solo a ella y los recuerdos. Puesto que el siglo XXI exige a la educación nuevas orientaciones y propósitos donde resalta el papel de construcción del alumno. En otras palabras, se requiere una educación centrada en el sujeto que aprende, en la cual él mismo participa activamente en la construcción de sus aprendizajes nuevos (Campos, 2017). En el caso de que un alumno esté en su proceso activo de aprendizaje de Historia, Prats (2007) recomienda que sería más interesante que los estudiantes comprendan cómo se puede llegar a conocer lo que pasó, que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado. Este principio de Prats (2007) propone iluminar la metodología didáctica que debe emplearse en la clase de historia. En consecuencia, hasta el momento es claro el vínculo e importancia de los nuevos aprendizajes con la teoría del aprendizaje significativo, es por eso que se debería tener claro a qué mismo se refiere con significados nuevos.

Barriga y Hernández (2002) argumentan que construir significados nuevos implica un cambio en las estructuras de conocimiento que ya se tienen. Esto se desarrolla introduciendo nuevos elementos o planteando nuevas relaciones entre los mismos. Incluso beneficia al alumno, porque en primer lugar le motiva a atribuirle un significado al nuevo contenido, además le ayuda a construir una representación mental por medio de proposiciones verbales o imágenes. Coincidiendo con esta idea, Fernández (2017) explica que el estudiante mueve sus conocimientos acerca del pasado si estos se conectan con claridad con sus imágenes del futuro. En consecuencia, la importancia de un aprendizaje significativo de la Historia con relación a la construcción de los significados nuevos es un factor de beneficio para los estudiantes, según lo nombrado por expertos en este tema.

De manera, que permite incluso elaborar una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento (Barriga y Hernández, 2002). En este caso, un marco que se relacione con la teoría que se observa en cada clase, sus propias experiencias y a su vez con la realidad de cada día, la misma que está siempre en constante cambio. En esta línea de pensamiento, Fernández (2017) argumenta que “el cambio es el concepto más importante del estudio de la Historia, pues el análisis del mismo hace posible la construcción de la racionalidad en el estudio del pasado, que no sería posible sin una diferenciación de las sociedades en el tiempo” (p.90). Así mismo, el propio Hobsbawm (1998, como se citó en Fernández, 2017) señaló que como Historiador le preocupaba siempre el futuro, el mismo que ya pudo haber nacido de algún pasado o tal como es probable que nazca del continúo pasado y el presente.

Este mismo sentido de criticidad o reflexión que enseña este último autor en los aspectos de cambios y futuro, inculcan un sentido de reflexionar el pasado y realizar proyecciones, pero con visión en el presente. Ahora bien, si el deseo es aprender historia significativamente, se debería conducir a promover también un pensamiento crítico. Pues como explica Fernández (2017) la enseñanza de la Historia no parece jugar el papel que debería en la formación del pensamiento crítico para llegar a construir una conciencia histórica en la ciudadanía, la misma que es sinónimo de conciencia crítica según (Freire, 1978, como se citó en Fernández, 2017).

En concordancia con lo señalado para ser buen pensador crítico Chrobak (2017) explica que es fundamental vincular teorías con prácticas, formular preguntas propias, buscar y utilizar nuevas evidencias, evaluar argumentos, identificar conexiones entre distintas ideas y categorizar líneas de pensamiento. Paralelamente, en el aprendizaje significativo, el estudiante debe ser consciente de la importancia de relacionar las nuevas ideas o

informaciones con aspectos importantes de su propia estructura de conocimiento para que la incorporación de conocimientos sea significativa y perdurable (Chrobak, 2017). Es decir, ambos procesos se benefician mutuamente al necesitar la capacidad de establecer conexiones profundas y contextualmente relevantes en la adquisición y evaluación del conocimiento.

1.3.1. ¿Y el pensamiento crítico?

Hasta el momento, con la teoría revisada, es representativo el énfasis en cuanto a la importancia de los nuevos conocimientos enfocados en el aprendizaje significativo. Sin embargo, un elemento que no debe pasar desapercibido es el pensamiento crítico y cómo este a su vez tiene gran influencia y dualismo con el aprendizaje significativo de la Historia. Como se nombró anteriormente, el aprendizaje de ésta debe tener un enfoque reflexivo o crítico, es decir, la destreza de desarrollar pensamiento crítico debería estar presente desde sus estrategias al enseñar hasta los conocimientos que son desarrollados o adquiridos. Por lo tanto, para entender la dinámica del aprendizaje significativo al proporcionar bases para el desarrollo de un pensamiento crítico, debe estar claro a qué se refiere este tipo de pensamiento.

En este sentido, Mackay Castro et al. (2018) considera al pensamiento crítico como dicha habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento profesional y de estudios, por lo tanto, esta habilidad permite tomar decisiones con base en la experiencia. De esta manera, afirmando y expandiendo esta idea, Moreno (2018) señala que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es un objetivo fundamental cuando se debate la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Es decir, el desarrollo de un pensamiento crítico se podría dar a través de un aprendizaje significativo de esta asignatura.

En este sentido, para expandir el debate, aquí interviene la perspectiva de Paulo Freire sobre el pensamiento crítico, señalando que se debería tomar la realidad como punto de partida del acto de conocer, criticando la transmisión autoritaria y memorística (Meza, 2009). Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia se comprende desde un pensamiento crítico y no solamente desde la asimilación de contenidos. Pues como señala Moreno (2018) los elementos importantes para el aprendizaje de la Historia son los valores democráticos, la participación ciudadana y el pensamiento crítico donde estos se deberían relacionar con acontecimientos del pasado y del presente para que los estudiantes analicen a qué problemas se enfrenta la sociedad actual.

Adicionalmente, a lo señalado, Salazar (2022) argumenta que a la Historia se la debe considerar también "como actividad investigativa en la que se despliegan ciertas habilidades cognitivas y se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico" (p. 269). En esta línea, nuevamente es citado Freire, el mismo enfatiza que el proceso educativo tiene que ser fundamentado en la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico de los propios estudiantes que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Meza, 2009). Coincidiendo con Freire, Nasimba (2019) argumenta que este tipo de pensamiento es importante para la Historia porque la misma conlleva una profunda indagación del pasado y coloca al estudiante como protagonista de su propio pensamiento crítico con opción a no solamente memorizar, sino también a reflexionar. Incluso, Salazar (2022) explica que la Historia tiene como función perfilar una educación histórica encauzada en el pensamiento crítico en relación con narrativas y valores democráticos que respeten la diferencia para la convivencia.

Por lo tanto, Moreno (2018) argumenta que el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las fuentes de información, la utilización de una metodología de investigación, y los planteamientos de problemas actuales son claves en la Didáctica de la Historia. Desde esta perspectiva, Salazar (2022) explica que "para enfrentar la avalancha de información, es impostergable que la escuela ayude a los alumnos a construir un pensamiento crítico que dé sentido a la información generada día a día" (p. 252). De igual manera, para los docentes de Historia también es difícil mantenerse alejado de dicha información, inclusive llegan a tener cierta inseguridad al hablar de temas conflictivos en el aula (López Facal y Santidrián, 2011). Por eso Simmoneaux (2007, como se citó en Moreno, 2018), apunta a una parcialidad comprometida, es decir, en la que el maestro exponga un tema conflictivo, permitiendo socialización, debates, incluso contradicciones al mismo docente sin miedo a ser sancionado o censurado.

Paralelamente a esto, se llega a entender que las relaciones entre el pasado, el presente, y el futuro se han convertido en el punto relevante de la reflexión histórica acerca del tiempo. De esta forma, la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe partir de problemas sociales cruciales que preocupen, verdaderamente, analizar su evolución histórica hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro (Fernández, 2017). Coincidiendo con este autor, Carretero y Montanero (2008) hacen hincapié en que la enseñanza de la Historia pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente. Además, en este procedimiento intervienen distintos procesos cognitivos y disciplinares, particularmente esta disciplina, tiene un importante papel formador de habilidades de

pensamiento y promoción de capacidades de aprender a aprender de los estudiantes (Carretero y Montanero, 2008).

Del mismo modo, al señalar y entablar relación con respecto a los procesos cognitivos, es fundamental comprender lo que dicta el currículo del Ministerio de Educación del Ecuador (2016), donde señala que

El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. Los estudiantes deben ser capaces de poner en práctica procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos. (p.17)

Es decir, el currículo nacional, al presentar la variedad de los procesos cognitivos para un aprendizaje, lleva a entender teóricamente que de esta manera se podrá desarrollar uno significativo. Principalmente, porque la estructura del mismo se caracteriza por estar a la par con el modelo constructivista. Además, mediante estos diferentes procesos cognitivos y metodologías se busca fomentar el pensamiento crítico. Así lo señala el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) en relación con las orientaciones metodológicas donde añade que es objetivo para ellos fomentar “una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las posibilidades de expresión” (p.17).

Ahora bien, con lo mencionado hasta ahora, ¿qué procesos cognitivos conlleva desarrollar un pensamiento crítico con el aprendizaje de la Historia? Diferentes autores, entre ellos, Shemilt (1980, como se citó en Fernández, 2017), explican que con una metodología adecuada los estudiantes pueden llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico y de comprensión de la temporalidad. Así mismo, Carretero y Montanero (2008) señalan que la Historia permite el desarrollo de habilidades como la comprensión del tiempo y el razonamiento causal, inclusive la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica. En la misma línea, Prats y Santacana (1998) sostienen que el aprendizaje de la Historia permite alcanzar una conciencia ciudadana. ¿Y esto qué tiene que ver con el pensamiento crítico?

Tiene que ver y demasiado, pues al contar con conciencia ciudadana es también contar con una conciencia histórica. Según el mismo Freire (1978, como se citó en Fernández, 2017) sostuvo que la conciencia ciudadana crítica, se forma a partir de una conciencia histórica

temporal, es decir, comprender el tiempo histórico desde una forma crítica y sobre todo multicultural es una parte imprescindible para la formación de personas y ciudadanos democráticos. De tal manera, que Prats y Santacana (1998) afirman que para enseñar Historia hay que plantear la necesidad de utilizar instrumentos de historiador como métodos y técnicas de trabajo, teniendo en cuenta que no se busca precisamente tener investigadores, sino más bien ciudadanos críticos. De igual forma, Prieto y Pérez (2021) consideran que “las clases de Historia monótonas y bajo discursos letrados no enriquecen el pensamiento y la conciencia histórica” (p.141).

En consecuencia, hoy en día, al desear alcanzar un pensamiento crítico, se debe tener claro que el mismo se va desarrollando a partir de los enfrentamientos con situaciones complejas, adhiriéndose a un aprendizaje significativo. Además, este pensamiento, al promover cuestionamientos, investigaciones y comprensiones profundas de conceptos, se relaciona con las propuestas actuales conducidas a cumplir objetivos de aprendizaje significativos. Tal cual como lo explica Prieto y Pérez (2021) proponiendo una didáctica más amena, es decir, con el protagonismo del alumno realizar debates dirigidos por los maestros, profundizando contenidos históricos programados, utilizar fuentes actuales como las noticias, relatos anecdóticos de personajes populares y sobre todo animar las clases y las hagan más interesantes.

2. La evaluación en el aprendizaje: estrategias y enfoques

En el capítulo anterior se abordó el significado y la importancia del aprendizaje de la Historia, referente a esto un elemento importante de este proceso es la evaluación. Este factor ha sido reconocido como parte fundamental en el desarrollo del aprendizaje y tradicionalmente se lo ha considerado como un hecho final para determinar cuantitativamente el conocimiento de un sujeto. No obstante, los nuevos postulados han permitido que se le dé un nuevo enfoque a este componente, relacionándolo más como un proceso y no un hecho final. Sobre todo, considerando como un momento que podría darse cuando el docente contemple que sea necesario emplear. En este contexto, se han desarrollado diferentes conceptualizaciones y distintos modos de desarrollarla. Es así, que el siguiente capítulo tiene como tema principal de análisis la evaluación, sus tipos, estrategias y sobre todo su conceptualización con relación a lo tratado anteriormente, el aprendizaje significativo.

2.1. ¿En qué consiste evaluar?

En primer lugar, hay que reconocer que la evaluación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y sobre todo aprendizaje. Entonces ¿Qué es evaluar? Para Quinquer (2000) la evaluación es como instrumento de comunicación que facilita la construcción de conocimientos en el aula. Coincidiendo, Castro y Moraga (2020) señalan a la evaluación como proceso que comprende una variedad de acciones dirigidas a entender y mejorar de manera sistemática el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Pérez y Bustamante (2002) consideran a la evaluación como una ventana por la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos o el estado en que se encuentran los mismos. En la misma línea, pero agregando, Salvatierra, et al. (2015) mira a la evaluación como un proceso que utiliza estrategias para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos e introducir mejoras.

Como se puede observar cada vez en los conceptos acerca de la evaluación, se van agregando diferentes elementos, en este último ya no solo es proceso, sino también es estrategia y mejora ¿Para quién? Saldaña Cruzado (2022) con su concepto explica que el protagonista de este proceso es el estudiante y que la evaluación es un conjunto de actividades para el aprendizaje, con el propósito de adquirir conocimiento para este último.

Sin embargo, cuando se habla del estudiante como protagonista de la evaluación no se está refiriendo a una postulación tradicional, donde según, Narvarte (2011) la evaluación tradicional es una mera transmisión de información, donde el alumno actúa como un simple receptor pasivo. Si no, la autora define a la evaluación como uno de los tantos elementos del proceso de aprendizaje, donde están involucrados alumnos, docentes, expectativas, contenidos y además hay cambios y retroalimentación.

En nuestro caso, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), define a la evaluación educativa como “un factor fundamental para verificar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera oportuna y lograr el alcance de los objetivos educativos” (p.4). Inclusive, la evaluación, está establecida dentro del marco legal de educación, considerada como un proceso permanente y participativo. No obstante, algo muy significativo por parte del Ministerio de Educación es que considera que en los procesos de evaluación estudiantil no necesariamente deben implicar la asignación de notas o calificaciones. Esto lleva a entender que la evaluación no se trataría de un hecho final de asignación sino también de conocimiento durante un proceso que se puede realizar en el transcurso del aprendizaje y enseñanza.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación (2016) explica que la evaluación debe tener como propósito principal que el docente oriente al estudiante. En otras palabras, el docente debe guiar de manera oportuna, pertinente, detallada y precisa, para ayudar a lograr objetivos de aprendizaje. Inclusive recomienda realizar retroalimentaciones, por lo tanto, la evaluación debe estar ligada a ser realista, relevante, constructiva, comunicativa y flexible, donde se identifique habilidades, conocimientos y destrezas. De esta manera, el sistema educativo del país, sí reconoce a la evaluación como parte del proceso de enseñanza, tal vez no de la manera visionaria que se piensa, como por ejemplo Jussara Hoffmann (2010, como se citó en Viola y Torres, 2018) donde argumentaba que una evaluación justa respeta la diversidad. Es decir, debe ser claro el principio de que no se enseña a grupos homogéneos ni para la homogeneidad.

Este planteamiento expone la dificultad de las evaluaciones, principalmente desde su conceptualización, pero más allá también desde su reconocimiento. En este sentido, para Jorba y Sanmartí (2000) los diferentes estudios de la evaluación explican que la misma, es la práctica pedagógica que menos motiva y a su vez molesta a los profesores, al mismo tiempo es la actividad más temida y menos gratificante de los estudiantes. En consecuencia, Quinquer (2000) argumenta que muchas prácticas docentes consideran a la misma como herramienta para medir resultados de aprendizaje, cayendo en el modelo

psicométrico de pruebas estandarizadas. De esta manera, inclusive, aunque la evaluación contemple funciones de retroalimentación, en la práctica se tiende a convertir en un hecho terminal, restringiendo cualquier posibilidad de actuación por parte del maestro.

Como resultado de esto, Viola y Torres (2018) señalan que hoy en día no se abarca todavía la idea de considerar a la evaluación como motivador de aprendizaje, sino solo como una manera de poner una nota a un estudiante o hacer un juicio de valor con relación a sus desempeños. Esto lo confirma Vera y Arichabala (2022) acotando que la evaluación ha sido reconocida mayoritariamente como sinónimo de: control, notas, juicio, castigo, poder, aburrimiento, miedo, etc. Pero también la misma ha sido considerada minoritariamente como: proceso formativo, contraste, superación, éxito, etc. Paralelamente a esto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) en su instructivo de evaluación estudiantil, hace énfasis en que esta permite a los docentes valorar su labor y reflexionar en torno a ella, con el propósito de mejorar significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula o entorno. En este sentido, podría ser que los procesos formativos, la superación y principalmente el éxito recaiga en qué se entiende por evaluación y con qué objetivos se la realiza.

En relación a esta última perspectiva, Lamas (2005) plantea las preguntas básicas para la evaluación del aprendizaje como: ¿Qué es? ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa y cuándo se evalúa? Y por último, él ¿Cómo se evalúa? Estas interrogantes se vinculan a un nuevo modelo de evaluación donde se prioriza la planificación, la estrategia táctica y operativa. Paralelamente a esto, y de acuerdo con el primer capítulo acerca del aprendizaje significativo, la evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferente y capaz de responder al interés y dificultades de cada alumno y alumna, es decir respondiendo a la diversidad de necesidades del aula. De modo que, Narvarte (2011) defiende la idea de que la evaluación es un proceso con partes ordenadas y uno que involucra tanto enseñar como aprender. En otras palabras, para Viola y Torres (2018) es una oportunidad tanto para los estudiantes en poner en juego sus habilidades, visibilizar sus logros y aprender a reconocer fortalezas y debilidades. En cambio, para el maestro es una oportunidad para reflexionar sobre las formas actuales de enseñar y aprender.

De esta manera, Cappelletti (2004 como se citó en Fernández y García, 2020) abarcando todo lo nombrado anteriormente explican que ya en este punto, la evaluación es una dimensión importante del campo educativo, y que cuyas implicaciones afectan a toda la institución educativa. Es por eso que este proceso debe tener la mayor atención posible y en particular prestar atención cuidadosamente a cómo la evaluación impacta en los estudiantes. En definitiva, la evaluación es un proceso dinámico y continuo que implica

análisis de la información relevante del progreso académico, fortalezas y habilidades de los estudiantes. No se limita a un acto final, sino más bien, se realiza de manera regular y flexible, teniendo en cuenta las necesidades individuales y momentos oportunos. Cabe aclarar que en este proceso no solo involucra a los docentes, sino también a la institución educativa en general, así como padres y otros miembros de la misma, con el objetivo de mejorar y orientar el aprendizaje.

En este sentido, hoy en día ¿hablamos de una evaluación distinta? Se podría decir que se empezó a considerarla distinta o quizás teóricamente se le presenta a esta como un proceso diferente y bajo el principio de una evaluación no homogénea. Sin embargo, en la experimentación propia de prácticas laborales es todo lo contrario con ciertas excepciones. Inclusive, en este proceso, señalado así por Castro y Moraga (2020) es posible evaluar en cualquier momento, pues todo lo que ocurre durante el desarrollo de enseñanza y aprendizaje provee de información valiosa para la toma de decisiones. No obstante, las autoras plantean tres momentos principales para realizar la misma, es decir, al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje, en este sentido, estos momentos para evaluar irían de la mano con los tipos de evaluación.

2.2. Tipos de evaluación

Si bien es claro que existen diversas maneras de evaluar, sin embargo, ninguna actividad evaluativa es capaz de dar a conocer toda la información del proceso de aprendizaje de manera absoluta. Es por eso que Castro y Moraga (2020) coinciden en que se requiere un proceso sistemático y uno, en que la evaluación sea continua para desarrollar los resultados de aprendizaje. En el caso del instructivo de evaluación del Ministerio de Educación del Ecuador (2023) se consideran sólo tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Así mismo, para Narvarte (2011) sostiene que técnicamente se puede clasificar por su función al proceso de evaluación en: diagnóstica, de seguimiento, y por último, una evaluación que engloba la decisión final, es decir se trataría de la evaluación sumativa.

2.2.1. Evaluación Diagnóstica

El Ministerio de Educación (2023) considera a la evaluación diagnóstica como la manera de conocer las condiciones previas del alumno con los que ingresa al proceso de aprendizaje. De la misma manera, para Vázquez (2019) esta evaluación se centra en conocer las condiciones y posibilidades iniciales de los educandos sobre sus conocimientos previos acerca de alguna temática, con el propósito de fortalecer el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Igualmente, Jorba y Sanmartí (2000) explican que esta evaluación tiene como objetivo determinar la situación del alumno antes de iniciar un determinado proceso como el mencionado. Al igual que los autores señalados, Orozco (2006) considera que para conocer los conocimientos de los alumnos, se deberían tomar dos pruebas diagnósticas, es decir una al inicio y otra al final de la asignatura para comparar los conocimientos del antes y después del aprendizaje y percibir su progreso.

Además, para Narvarte (2011) sin la evaluación diagnóstica no se puede planificar el año escolar, es decir no se puede continuar el proceso, sin conocer el estado de la realidad que se interviene o sin hacer previamente un diagnóstico grupal. En este sentido, nuevamente Jorba y Sanmartí (2000) establecen la distinción entre dos términos claves en la evaluación educativa, sobre todo en la diagnóstica. Es decir, cuando una situación específica es determinada por medio de una evaluación diagnóstica que fue dirigida a un grupo toma el nombre de prognosis y si la misma es aplicada individualmente es llamada diagnosis. Por esta razón, Perrone y Propper (2007) enfatizan la idea de que esta evaluación es útil para conocer las capacidades de los alumnos y grupos antes de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2. Evaluación Formativa

Igualmente, para el Ministerio de Educación (2023) la evaluación formativa es considerada como la que se realiza en medio del proceso permitiendo ajustes a la metodología de enseñanza aprendizaje, exponiendo resultados parciales y avances en el desarrollo integral. En cambio, para Vázquez (2019) esta evaluación es significativa porque se enfoca en si han sido alcanzados los objetivos y a partir de esto se toma decisiones con respectos a alternativas de acción en dirección a mejorar el plan de trabajo. En otras palabras, esta evaluación ayuda a visibilizar si se está logrando lo que se desea enseñar y a su vez beneficia en mejorar las estrategias y prácticas docentes viendo como principal benefactor al alumno. De manera similar, Narvarte (2011) no determina como tal a una evaluación formativa sino más bien nombra a una evaluación de seguimiento. Esta tiene algunas características con ciertos rasgos similares a la formativa como: el diagnóstico continuo, seguimiento y valoración permanente de los alumnos.

Entendiendo que esta evaluación está basada en el alumno de manera informativa de los mismos, uno de los objetivos es favorecer el aprendizaje haciendo que los estudiantes sean conscientes de sus logros y errores. Orozco (2006) considera que esto se podría dar a través de constantes actividades en el aula como: debates, reflexiones, preguntas,

conclusiones, etc. Además, Saldaña (2022) argumenta que esta evaluación hace frente a los problemáticos exámenes que solo emiten calificaciones sin una determinada retroalimentación, dirigiendo a entender a la evaluación más como un resultado que como un proceso. Es decir, se plantea la necesidad de replantear la evaluación formativa porque al día de hoy las evaluaciones son generalmente cuantitativas y relacionadas a rendimiento académico (Saldaña, 2022).

2.2.3. Evaluación Sumativa

Por último, la evaluación sumativa es aplicada al final de un periodo académico para evidenciar los resultados acumulados de aprendizaje. Inclusive se señala que las evaluaciones formativas y sumativas deben responder a las distintas modalidades de educación, ya sea presencial, semipresencial y a distancia (Ministerio de Educación, 2023). Así mismo, Narvarte (2011) considera que debería existir una evaluación que englobe la decisión final, es decir, una evaluación sumativa. Otros autores como Castro y Moraga (2020) definen a esta como “una que tiene la finalidad de entregar información sobre los logros alcanzados por los estudiantes una vez que se ha finalizado una unidad curricular” (p.13).

En esta parte se evalúan todos los aprendizajes de una unidad, por lo tanto, para implementar de manera adecuada esta evaluación se debería preguntar ¿Cuáles son los principales aprendizajes que deben alcanzar mis estudiantes? Y ¿Cuáles son las principales capacidades que deben haber desarrollado mis estudiantes? En el caso de Viola y Torres (2018) defienden la idea de que quien concibe a la enseñanza como la transmisión de conocimientos, es más probable que utilice la evaluación sumativa. Esta manera de evaluar se centra en la repetición exacta de lo enseñado, para conocer si el alumno adquirió correctamente el contenido. Sin embargo, Castro y Moraga (2020) explican que aunque la evaluación sumativa entregue información sobre los logros avanzados, no se debería depender solo de ella para detectar problemas sino también tener en cuenta la evaluación formativa, que debe integrarse con la evaluación diagnóstica y sumativa.

2.3. La evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación

Como fue nombrado en el primer capítulo, los objetivos de aprendizaje deben ser conocidos por los estudiantes y servirán de guía de sus actividades. Por lo tanto, para Campos (2017) es recomendable hacer uso de la evaluación formativa para determinar aciertos y errores durante el proceso de solución del problema y tomar cualquier decisión de accionar

correspondiente. Ahora bien, de todos los tipos de evaluación, la formativa es la más se apega al modelo constructivista y a un aprendizaje significativo. Esto a su vez por la oportunidad que ofrece a diferencia de otras, entonces ¿De qué se trata la evaluación formativa y qué oportunidades ofrece? Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) “La evaluación formativa se refiere al tipo de evaluación que permite al docente adaptar su acción pedagógica en función de procesos y los problemas de aprendizaje que puedan ser observados o detectados en los estudiantes” (p.7).

Para Viola y Torres (2018) la evaluación formativa es acompañar los procesos de formación de los alumnos para tomar decisiones y ofrece el ajuste y mejora en la propuesta pedagógica, sin embargo, estas autoras sostienen que realmente es muy poco lo que se sabe sobre cómo planificar este tipo de evaluaciones. Esto se debe tal vez a que no se tienen claros los principios de evaluación de los aprendizajes, donde la dinámica de comprensión entre alumno-maestro debería estar presente, así lo asegura Rodríguez (2012) donde explica que son diez principios que debe cumplir la evaluación entorno a los aprendizajes y uno de ellos se trataría de que la evaluación debe ser parte de una planificación para enseñar y aprender. Es decir, la evaluación debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y su vez cómo se enseña, considerando a la misma como central en la práctica del aula.

De esta manera, al conocer de qué se trata la evaluación formativa debe estar presente también que es lo que ofrece este tipo de evaluación y por supuesto como lo hace. En este contexto, Jorba y Sanmartí (2000) explican que esta evaluación es conocida también como evaluación en el transcurso del proceso de aprendizaje y fue introducido en 1967 para referirse a los procesos de los maestros con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje que fueron observados en sus estudiantes. Pero además del concepto, los autores sostienen que la evaluación formativa ofrece diagnosticar dificultades de los alumnos y de esta manera se propondrá mecanismos necesarios para ayudar a superarlos. En otras palabras, su función principal estaría presente en los procedimientos y en los resultados del alumnado.

Al hacer énfasis que esta evaluación se centra en los procedimientos y en los resultados, el docente se vuelve la principal guía en esta etapa. Según Anijovich y Cappelletti (2017) el profesor brinda explicaciones en forma general al estudiante o grupo señalando errores y fortalezas, el docente subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y solicita que corrija. Así mismo, el docente subraya los errores del alumno y le formula una pregunta que lo ayuda a pensar sobre su producción. Es decir, en lo formativo no se está tratando

solamente de corregir sino también de involucrar al alumno en la revisión de sus aprendizajes. Sin embargo, para Anijovich y Cappelletti (2017) señala que las acciones señaladas no son suficientes para entender realmente el progreso de los estudiantes es por eso que argumentan utilizar una variedad de estrategias que estén al alcance de todos los niveles de escolaridad. No obstante, según esta investigación las evaluaciones en este caso están dirigidas a tercero de bachillerato, por lo tanto, sí se pensaría en este tipo de acciones al momento de retroalimentar a un alumno.

En relación con lo mencionado, para Pigrau (2000) la evaluación formativa es también formadora y esto porque el proceso de regulación de aprendizaje lo realiza principalmente el propio alumno. Es decir, que los alumnos crean en sus propias estrategias e instrumentos y que a su vez conocen sus intereses, posibilidades y dificultades en todo momento. Con estas palabras Pigrau, recalca también el rol del maestro donde muchas veces se dice que los docentes corrigen los trabajos realizados, pero en realidad sólo detectan errores y aciertos, ya que la corrección sólo la puede realizar quien realizó el trabajo. En este sentido, McMillan (2007, como se citó en López, 2013) introduce otro elemento importante pedagógico como lo es la retroalimentación, definiendo a la evaluación formativa como “la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento” (p.24).

Es así que para López (2013) el propósito oficial de este tipo de evaluación es promover el aprendizaje, por lo tanto, para alcanzar el mismo, sugiere tener en cuenta la interrelación entre tres aspectos fundamentales: evaluación del progreso de los alumnos, la retroalimentación permanente, inmediata y específica a sus desempeños y por último de las respectivas acciones correctivas. Coinciendo con López, Castro y Moraga (2020) reconocen la importancia de la retroalimentación en este proceso ya que permite proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, permitiendo mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas. De cierta manera, en el primer capítulo se nombró sobre cómo se adoptan nuevos significados y por lo tanto la retroalimentación es un factor importante en esta etapa porque permite que el estudiante integre sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes a partir de la retroalimentación que recibe de sus docentes.

Para López (2013) la retroalimentación tiene importancia porque brinda información a los estudiantes para que sepan en dónde están en el proceso de aprendizaje, hacia donde deberían ir y por supuesto que tienen que hacer para llegar a dicha meta. En este sentido para Saldaña Cruzado (2022) en el proceso de la evaluación formativa, la última parte es la

retroalimentación y la define como etapa donde el docente reitera conceptos o ideas que podrían haber quedado sueltas con el objetivo de que estos se solidifiquen, permitiendo que la evaluación sea formativa. Algo muy significativo de este autor es que defiende la postura de que la retroalimentación al ser realizada signifique valorar lo realizado y no otorgar elogios o críticas sin sustento. Es decir, si las observaciones posteriormente a la evaluación son realizadas sin argumentos o criterios de valor significativos para los estudiantes, se está apartando el principio de valorar lo realizado, así no esté del todo correctamente.

Siguiendo esta lógica y entendiendo que la evaluación formativa se centra en comprender el progreso del alumno. El contraste con evaluaciones que se basan principalmente en memorizar información y no reflejar la comprensión profunda de los estudiantes en cualquier tema implicaría que el alumno memorice y asimile contenido de manera momentánea y superficial. Por lo tanto, esto afectaría a la evaluación formativa, limitaría una retroalimentación y posteriormente afectaría al desarrollo de un aprendizaje significativo que se podría lograr con las evaluaciones de tipo reflexivo y comprensivo para los estudiantes. De esta manera, debemos entender a la evaluación más que un momento final o un tiempo de medir cuantitativamente, como un proceso y sobre todo no relacionarla completamente a estrategias de aprendizaje que estarían más ligadas a un trabajo de memorización sino a algo que va más allá. Es decir, estrategias que conlleven a comprender qué es lo que realmente conoce el alumno y qué piensa sobre algún tema.

2.4. Pensar históricamente o memorizar el pasado: estrategias evaluativas

El concepto de lo que conlleva aprender Historia fue aclarado en el primer capítulo, pero no cabe duda que si a esta asignatura la relacionamos completamente con la memorización dejaría de ser lo que en un principio se conoció como Historia. Es decir, el mismo Prats (2000) sostuvo que el estudiante considera a esta asignatura como algo que debería ser solo de memorizar y nada de comprensión, pues la finalidad era confusa si solo se limitaba a describir hechos históricos. En otras palabras, si se considera desde la academia a la Historia como algo que debería ser solo memorizado ya no es Historia como disciplina y simplemente porque la misma debe ser apoyada en planos y contextos sociales tanto del presente y pasado y no solo en la explicación de lo que se recuerda. De este modo, tanto la memorización como la comprensión, cuelgan del hilo de las diferentes estrategias y objetivos que se aplican en el aula de clases al momento de evaluar.

Entonces, ¿qué son las estrategias de evaluación? ¿Son lo mismo que los tipos de evaluación? En primer lugar, las estrategias no son lo mismo que los distintos tipos de

evaluación simplemente porque las estrategias son dependientes de los tipos de evaluación. Es decir, los tipos se relacionan con categorías de evaluación, mientras las estrategias son los enfoques específicos dentro de esas categorías. En concordancia con esto, para Vera y Arichabala (2022) “las estrategias de evaluación consisten en una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es constatar si los estudiantes están aprendiendo, para continuar y potenciar las metodologías utilizadas o, en el caso contrario, mejorarlas o cambiarlas” (p.195). Así mismo para Marcha (2014) las estrategias de evaluación “son cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen” (p.28).

En esta línea, Mendiola y González (2020) señala que existe una gran variedad de instrumentos para documentar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes con sus respectivas ventajas y limitaciones. Inclusive estas autoras explican que la responsabilidad recae en el maestro y en la institución sobre elegir cuál instrumento utilizar con relación al modelo educativo que se está utilizando. Por lo tanto, estos instrumentos se clasifican en: evaluaciones escritas, prácticas, observación, portafolios y autoevaluación. En este caso la que interesa por el modelo a seguir son las evaluaciones escritas que según como explica Mendiola y González (2020) están compuestas de ensayos, preguntas directas de respuesta corta, exámenes de opción múltiple, relación de columnas, dissertaciones y reportes. Además, argumentan que las evaluaciones deberían utilizar algunos criterios al momento de ser analizadas como: validez, confiabilidad, justicia, equivalencia, factibilidad, aceptabilidad y efecto educativo.

En este sentido, las estrategias de evaluación según López (2013) se utilizan para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes y se clasifican de manera vertical desde la más difícil o fácil de diseñar, la más difícil de implementar, la más fácil y difícil de calificar e interpretar y sobre todo la que más permite obtener información sobre los aprendizajes de los alumnos. Además, para López (2013) el tipo de estrategia de evaluación se desarrolla también según como se interpreta resultados, forma de calificar, cómo se evalúan los contenidos y según Como se da la retroalimentación. Esta última es novedosa porque se relaciona con la evaluación formativa teniendo en cuenta fortalezas, limitaciones del alumno y donde se necesita reforzar. Partiendo de esto, las estrategias de evaluación escritas según López (2013) abarcan distintos tipos de preguntas como, por ejemplo: de selección múltiple, de relación, falso y verdadero, etc.

Coincidiendo con López, Rodríguez (2012) plantea que entre algunos instrumentos de evaluaciones escritas están las de tipo ensayo, estas a su vez se pueden clasificar en examen de ensayo, ensayo en clase con libro abierto y ensayo para casa. No obstante, muestra también otras tareas de evaluación como, por ejemplo: prueba objetiva (opción múltiple), evaluación de rendimiento (diario, portafolio) y evaluaciones rápidas (respuestas cortas, diagramas de Venn). En base a todos estos instrumentos de evaluación se permite identificar qué tipo de aprendizaje se está obteniendo. En el caso de los tipos ensayo lo que se identifica es un aprendizaje menos memorístico, que incluya interrelaciones y mucha lectura, además de una organización y aplicación de conocimientos. Para las demás herramientas como la de prueba objetiva se identifica que el alumno comprenda reconocimiento, cobertura y estrategias. Así mismo, para las herramientas de evaluaciones de rendimiento y evaluaciones rápidas permitirá al estudiante aprender creatividad, reflexión, relación, recuerdo y comprensión (Rodríguez, 2012).

Paralelamente a esto, las estrategias de evaluación escritas como los ensayos brindan aprendizajes adicionales esto explica Campos (2017) cuando señala que al momento de evaluar por exámenes escritos no quiere decir que se evaluará solamente la memoria de los estudiantes sino los procesos intelectuales superiores de pensamiento como el análisis, síntesis, comunicación y diagnóstico. Además, señala que estos exámenes podrían desarrollarse con libros abiertos y accesos a materiales instruccionales manteniendo rasgos con ensayos expositivos. Coincidiendo con lo anterior, Quinquer (1997) señaló que la evaluación tiene un papel a desempeñar como instrumento de comunicación y que esto lleva a una verbalización y la explicitación de las ideas de los alumnos, mientras que las discusiones entre alumnos aparecen como medio eficaz para alcanzar el contraste y la reelaboración de los conocimientos.

En consecuencia, las distintas estrategias evaluativas con enfoque significativo se interesan por una búsqueda de comprensión, captación de significados, capacidad de transferencia de conocimiento a situaciones no-conocidas, no rutinarias. Además, se debe entender que las postulaciones de Ausubel dictan el no querer una simulación de aprendizaje significativo, por eso propone aplicar al alumno situaciones nuevas que requiera una transformación del conocimiento adquirido (Moreira, 2012). Por lo tanto, hasta el momento dos cosas deben ser claras, en primer lugar, es el maestro quien decide incorporar al aula dicha estrategia basado en la necesidad individual o sobre todo colectiva. Segundo, la evaluación no solo puede depender de una sola estrategia, puesto que siendo de esta manera solo se estaría evaluando algunas habilidades y conocimientos dejando otros al margen.

No obstante, como se ha visto hasta el momento, la evaluación escrita tipo ensayo es una de las maneras que más se aproxima a un aprendizaje significativo y evaluación formativa. Porque, hay que recordar que las conversaciones con objetivo formativo contribuyen a que los alumnos comprendan que son capaces de mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes, y lograr aprendizajes significativos (Anijovich y Cappelletti, 2017). Esto quiere decir que al momento de terminar una evaluación ese diálogo retroalimentativo por uso de estrategias objetivas y rápidas con respuestas cerradas u optionales son corregidas mediante el literal correcto, limitando al desafío y aprendizaje. En cambio, un examen escrito como el ensayo permite redactar una respuesta, fomentando lo que dicta el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) entorno al aprendizaje y uso de los procesos cognitivos los cuales son: identificar, analizar, reflexionar, exponer, crear, etc., sin centrarse en uno solo de los nombrados.

3. Microensayo expositivo como estrategia de evaluación de la Historia en el colegio Ciudad de Cuenca en 3 BGU

El enfoque constructivista abordado en los capítulos anteriores plantea que el aprendizaje sea activo y significativo, y sobre todo que sea el estudiante quien construya su conocimiento y percepción, tras la interacción entre la información y el entorno. Es por eso, que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje hay un elemento clave que es la evaluación, la misma que ha sido abordada de diferentes formas y considerada base para el surgimiento de distintas estrategias evaluativas. Por ende, una estrategia de evaluación que está ligada al paradigma constructivista es el microensayo, promoviendo el fortalecimiento de habilidades y destrezas en estudiantes para la comprensión de la Historia al momento de ser evaluados. Desde esta perspectiva, este último tema tratará de analizar cómo el uso del microensayo expositivo podría ser considerado como un método de evaluación para el aprendizaje significativo de la Historia en alumnos de tercero de bachillerato. Lo señalado se sustenta en la experiencia de docentes y alumnos de la institución y la observación propia en el uso de esta estrategia al momento de evaluar. Además, del análisis documental con respecto a indicadores de evaluación y orientaciones metodológicas que servirán como soporte para esta última parte.

3.1. En qué consiste un Microensayo

Hoy en día, la información sobre el microensayo todavía es escasa y más aún su uso como estrategia de evaluación. Es por esto que como no ha sido investigado ampliamente no existe tal cual una amplia referencia sobre lo que significa efectivamente este género. Sin embargo, desde una primera impresión es fácil reconocer que el término micro está asociado simplemente a un adjetivo, y que, por lo tanto, un microensayo sería un texto corto. Esto se debe a que según la Real Academia Española (s.f.), "micro" significa pequeño y "ensayo" un texto en prosa en el que el autor expone y desarrolla sus ideas acerca de un tema en específico. Ampliando esta idea, el Grupo de Investigación Discursos Sociales y Comunicación DYSICOM (s.f.) de la Universidad Autónoma Metropolitana sostiene que el ensayo es un texto que científicamente o culturalmente se relaciona con la libre exposición de ideas, donde se expone y reflexiona sobre un tema o motivo. Por lo tanto, cuando se aborda el tema de un microensayo, se hace referencia a un texto más breve en comparación con un ensayo extenso y cuando este establece una exposición de juicios o ideas, se obtiene un microensayo expositivo.

Ahora bien, entre las escasas conceptualizaciones del microensayo, Sención (2019) lo considera como un texto breve y sencillo con una extensión que suele variar entre 200 a 600 palabras, permitiendo exponer un tema sin profundización sistemática, pero enfocado en un tema específico. En concordancia con este autor, los estudiantes entrevistados supieron relacionar al microensayo con aspectos como: la reducción de un ensayo grande a uno más pequeño, además de que su extensión es máxima de 100 palabras y que contiene una estructura como todo escrito (E. Flores, N. Montaño, C. Pacheco, Comunicación personal, 4 de abril de 2024). Por lo tanto, se puede señalar que para los estudiantes no es nada nuevo hablar de ensayos, porque están familiarizados en base a las prácticas previas de haberlo realizado. No obstante, supieron comentar que son muy pocas veces las que se les ha pedido que realicen este texto a pesar de haber discutido sobre este género literario desde décimo de básica.

Además, cabe señalar que, aunque los estudiantes están familiarizados con lo que significa un microensayo, sus respuestas se limitan únicamente a la estructura y extensión. Sin embargo, como se explicó al principio, la característica primordial de los microensayos es la brevedad, y precisamente los estudiantes se acercaron a este concepto. Por lo tanto, (Clark, 2013, citado en Sención, 2019) coincide con los alumnos al proponer que la escritura breve tenga un límite razonable de 300 palabras para un texto conciso, enfocado en una exposición cerrada y precisa. Incluso recomienda que, al redactar un texto corto, el escritor se plantee las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi punto? ¿Qué intento explicar? ¿De qué trata realmente el trabajo?

Asimismo, (Johnson, 2011, citado en Sención, 2019) otro autor que analiza los textos cortos y explica que estos permiten plantear de manera más concisa y directa las ideas de una lectura, reflejando de forma breve la intención del enunciador. En la misma línea, Molina (2023) señala que los miniensayos son una herramienta útil para el aprendizaje y la enseñanza de diferentes disciplinas, asegurando que ayudan a desarrollar habilidades como la capacidad de analizar, sintetizar y exponer. Además, explica que potencian las funciones cognitivas en el aula y la comunicación de los estudiantes debido a los procesos mentales implicados, como la reflexión, selección de información relevante, organización y síntesis de ideas.

De la misma manera, Vásquez (2023) argumenta que los ensayos cortos son ideales para que el estudiante pueda redactar diferentes versiones de un mismo texto, lo que permite aprender a escribir, ganar coherencia y consistencia. Sumado a esto, explica que favorecen la dinámica de la clase, ya que, al ser cortos, se puede leer un mayor número de ellos,

fomentar la escucha entre pares y abrir al diálogo. Algo muy importante que señala también este autor es que los microensayos tienen el mismo rigor que los ensayos con más páginas; es decir, su dificultad no está en su extensión, sino en la necesidad de entender detalladamente cada parte y función de los aspectos más mínimos.

En definitiva, los microensayos mantienen la misma estructura que los ensayos comunes, de manera que son diferenciados principalmente por su extensión. Es por eso que Sención (2019) considera que los microensayos son una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico y reflexivo; incluso los ve como una estrategia que conduce al aprendizaje de contenidos disciplinares mediante una flexibilidad expositiva, personal y creativa, facilitando la fijación de contenidos y el manejo del lenguaje disciplinar. En otras palabras, con la escritura de textos cortos se puede evidenciar que escribir, sin importar la longitud, implica necesariamente un aprendizaje.

3.2. El microensayo en la evaluación de la asignatura de Historia

Como se explicó anteriormente, el microensayo se presenta como una estrategia que consta de características que la hacen compatible con el modelo constructivista, por ende, su uso se vuelve especialmente relevante al evaluar asignaturas como Historia. Esto lo señala (Quinquer, 2004, citado en Sanhueza Cáceres, 2014), indicando que el ensayo es una estrategia de aprendizaje que permite al estudiante simplificar lo complicado; es decir, le permite reconstruir la cultura y, sobre todo, utilizar su imaginación para construirla. En este contexto, la autora hace referencia a una imaginación histórica donde no necesariamente debe haber una estructura rígida en el ensayo, ya que la libertad de las distintas ideas permitirá presentar diferentes puntos de vista sobre un tema.

Del mismo modo, Sanhueza Cáceres (2014) considera este tipo de texto como un instrumento evaluativo inserto en la teoría del constructivismo, rompiendo con las estructuras clásicas de aprendizaje. Por lo tanto, utilizar este género literario para evaluar permitirá la flexibilidad para presentar ideas tanto en estructura como contenidos, sin estar vinculado precisamente al modelo tradicional. No obstante, se debe tener presente la idea de que su construcción se dará después de un proceso previo de asimilación y acostumbramiento. En la misma línea, uno de los docentes entrevistados de la institución pudo señalar con respecto a la evaluación de Historia que:

Creo que el proceso de formación debe tener una retroalimentación. Entonces me parece muy importante ir midiendo el avance, ir midiendo cómo se desarrollan las habilidades y también, en cierto punto, ir midiendo cómo los estudiantes van

asimilando y utilizando en su práctica educativa los conocimientos que van adquiriendo en las materias de sociales [...] Yo soy docente de bachillerato y ellos están en una edad en la que tienen que reflexionar sobre quiénes son, sobre qué es lo que está pasando a su alrededor y sobre cómo históricamente lo que estamos viviendo es parte de un proceso. Por ejemplo, a mí me parece muy interesante que los estudiantes analicen... ¿Cómo el problema de la colonialidad, del ser, del saber, del sentir, sigue pasándonos factura? Como si nosotros no reflexionamos sobre nosotros mismos, sobre el entorno cercano, vamos a terminar alienados, o dominados por políticos corruptos, o vamos a terminar... trabajando para intereses transnacionales en esta época del neoliberalismo, del neocolonialismo [...] Entonces creo que sí nos puede ayudar el microensayo en la investigación histórica y ayudarnos a ver lo que nos pasa ahora como un producto social, histórico. (R. Cañarte, comunicación personal, 4 de abril de 2024)

El docente asegura que escribir microensayos fomenta que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que está sucediendo y lo que ha ocurrido en el pasado. Por lo tanto, esta perspectiva se vincula con los objetivos actuales de un aprendizaje de la Historia donde comprender la realidad del presente a partir de los hechos del pasado es fundamental, conduciendo así a principios de un aprendizaje significativo. Así mismo, según otro docente entrevistado, este tipo de evaluación permite el desarrollo de la capacidad de explicación de los estudiantes, señalando lo siguiente:

Mira, ahora nomás pasábamos en una cuestión muy interesante ahora estábamos con los chicos de Tercero de Bachillerato analizando el llamado al movimiento de América y era un texto bastante interesante como para reaccionar a las diferentes ópticas, miradas que ha habido y que sigue habiendo en torno a este hecho histórico, ¿no? Pues real. Entonces había una mirada egocéntrica, una mirada mestiza, una mirada desde los pueblos originarios, una mirada desde el Estado de Amnistía, una mirada desde el proyecto civilizatorio. Entonces, mira, aquí nomás tenemos una multiplicidad de miradas para hacerlas dialogar. ¿Ven en qué comuna? ¿En qué no? ¿En qué se oponen? ¿Y por qué sobre todo se construye la historia desde varias ópticas? Entonces yo creo que la posibilidad del estudiante darle este tipo de evaluaciones permite ampliar ese horizonte, ese horizonte diverso que hay para explicar un hecho. (J. Morocho, en comunicación personal, 4 de abril de 2024)

Agregando a lo anterior, Vásquez (2023) explica que al escribir este tipo de textos se está desarrollando también el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que al no usar esta herramienta cognitiva se está obstaculizando su capacidad de pensar por cuenta propia.

Además, este autor señala que, al escribir, se permite enunciar la propia voz y, por lo tanto, no se estaría adaptando a un monótono discurso homogeneizado de la sociedad, donde se propagan más mentiras que verdades. Ahora bien, considerando que se está analizando el uso del microensayo expositivo, el mismo que según Arcentales (2024) lo considera como un texto preciso, objetivo y que pretende lograr la comprensión y no simplemente la comunicación de determinados fenómenos. Este enfoque es respaldado por Álvarez (2001, como se citó en Arcentales, 2024), quien explica que el propósito principal de este tipo de texto no es influir en el lector, sino transmitir información de manera jerarquizada y ordenada.

Hasta el momento, se ha revisado a través de la teoría y desde el punto de vista de los docentes, cuáles son las oportunidades y en qué consistirá escribir un microensayo para evaluar la Historia. No obstante, la perspectiva estudiantil es fundamental para conocer cuál es su postura sobre ser evaluados de esta manera. Por ende, uno de los estudiantes entrevistados argumentó que “al ser evaluado por medio de un microensayo se está dando paso a evaluar la parte más humana de una persona y no solo el conocimiento memorizado” (E. Flores, comunicación personal, 4 de abril de 2024). De la misma manera, otro estudiante señaló que “esta manera de evaluar permitirá exponer los pensamientos propios a partir de haber escogido lo que se desea aprender sin depender precisamente de evaluaciones memorísticas” (C. Pacheco, comunicación personal, 4 de abril de 2024).

En este contexto, con relación a lo planteado en el currículo vigente, las destrezas con criterio de desempeño que se presentan en este documento sugieren no solamente lograr el desarrollo de conceptos sino también de procedimientos. De esta manera, los estudiantes expresan que al elaborar microensayo están desarrollando o fortaleciendo destrezas como: exponer, expresar, descubrir, etc., Estas se plantean y están presentes en el currículo oficial. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista, los estudiantes explicaron que la mayoría de sus compañeros prefieren ser evaluados con pruebas de opción múltiple porque requieren menos tiempo para realizarlas y estudiarlas. Incluso, una estudiante entrevistada, al ser preguntada ¿Por qué crees que la mayoría de estudiantes eligen pruebas rápidas para ser evaluados en Historia?, pudo argumentar que:

Porque les da pereza estudiar. Yo creo que sí, porque, por lo que he visto y escuchado, a la mayoría no les gusta leer. Esto afecta, porque cuando uno lee, se va dando cuenta de cómo es la escritura, la forma de usar comas, puntos, y todo eso, la separación, ¿no? Y a diferencia de alguien que no lee, escribe. La escritura y la lectura son muy diferentes, especialmente en cuanto a las pausas al leer. (G. Calderón, en comunicación personal, 4 de abril del 2024)

Lo que señala la estudiante, se vincula con la problemática de un nivel bajo de población lectora en el país, pues como señala el Ministerio de educación del Ecuador (2021) según los registros del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) con el 43%, Ecuador tiene uno de los niveles más bajos de lectura con respecto a los demás países registrados de la región, convirtiéndose en una cifra preocupante. Es por eso que además de lo señalado por la estudiante, los demás entrevistados también coincidieron en que el nivel de lectura es un factor importante y que a su vez esto influye en la elección estudiantil de optar por pruebas rápidas. En este sentido, los docentes consideran que:

Es la poca o nula cultura lectora que tenemos nosotros los estudiantes. Los docentes, lastimosamente, no hay una cultura lectora que permita, digamos, ampliar categorías, discursos, reflexiones, ¿no? Entonces, claro, ¿qué es más fácil, aprenderse de memoria o ser críticos? Claro, aprenderse de memoria, sea con la polla, allí, como sea, pero podría, digamos, resolver y es más objetivo, más directo. Lo otro requiere un ejercicio ya... más allá que cognitivo, yo siempre digo un posicionamiento político frente a la sociedad, frente a qué hacer, entonces allí nadie se compromete, porque nadie quiere dar su punto de vista, entonces hay que, y esa es la educación ética, política, como actores de cambio. Entonces a los chicos motivarlos a que construyan un ensayo de esa visión muy complejo, muy difícil Pero bueno, ahí se hace la lucha. (J. Morocho, en comunicación personal, 4 de abril de 2024)

De la misma manera, otro docente explicó que unos de los aspectos que intervienen en la problemática son: la falta de motivación por la lectura, la reflexión y comprensión de los textos que implicaría algo más que solo leer, señalando lo siguiente:

Nos dieron los resultados de las pruebas de evaluación que les tomaron y lamentablemente lo que peor tienen los estudiantes es la comprensión lectora. Entonces, me parece muy importante que se motive, no sé, que se motive de a poco a que los estudiantes vayan reflexionando, que puedan hacer lecturas, que puedan hacer análisis de audiovisuales, que puedan leer la realidad. Creo que la lectura y la asimilación de información va mucho más allá de solo comprender textos y de solo leer y reflexionar sobre los textos. Creo que al estudiante le iría muy bien mirar un audiovisual y hacer un resumen y reflexionar sobre lo que vio en el audiovisual, pero creo que los estudiantes sí deben mejorar bastante, tanto en la asimilación de información, en la lectura de textos escritos, como en la escritura, porque los

estudiantes muchas veces fallan en las evaluaciones, es porque no comprenden la pregunta. (R. Cañarte, en comunicación personal, 4 de abril de 2024)

3.2.1. EL microensayo en bachillerato: ¿expositivo o argumentativo?

Ahora bien, comprendiendo que existen barreras como el nivel de lectura que afecta el desarrollo del microensayo, donde incluso los propios maestros lo consideran un desafío, surge la siguiente pregunta: ¿Por qué evaluar mediante microensayos, específicamente ensayos expositivos en lugar de argumentativos? Para la primera parte de esta interrogante, es evidente que con todo lo señalado hasta el momento, este género, por su extensión, estructura y posibilidades, es el que más se acerca a los intereses del docente que promueve un modelo educativo constructivista y un aprendizaje significativo.

De esta manera, Rodríguez (2018) considera que el ensayo posibilita: la expresión de subjetividades, la interrelación entre distintas disciplinas, facilita y profundiza la escritura, promueve la lectura entre pares, favorece la citación científica y posibilita la organización y sistematización del conocimiento. Pero principalmente, Rodríguez (2018), afirma que elaborar ensayos favorece el uso argumental de las reflexiones por parte de los estudiantes. Por lo tanto, la respuesta para la segunda parte de la interrogante planteada se centra en entender que, aunque prevalezca la idea de que el ensayo, o en este caso el microensayo, puede ser explicado como un discurso solamente reflexivo, libre y crítico, también puede ser presentado como estrategia didáctica (Flores, 2020).

En otras palabras, lo que se quiere decir es que el microensayo expositivo emerge como una herramienta crucial al igual que el género argumentativo ya que es esencial aprender a seleccionar información, ordenarla y exponerla. Por ejemplo, cuando se pretende construir una posición personal sobre algún tema, es necesario encontrar y presentar argumentos sólidos para que la misma sea bien sustentada. Por lo tanto, el aspecto diferencia y valor entre el microensayo expositivo y argumentativo carece de relevancia.

En este sentido, los microensayos expositivos utilizados en el nivel de bachillerato son adecuados ya que en estos niveles los estudiantes no desarrollan destrezas o habilidades para la elaboración de ensayos argumentativos, así lo explica Carlino (2004), que, según distintas investigaciones, los ensayos argumentativos son complejos incluso para estudiantes de educación superior, ya que sus escritos suelen ser superficiales al simplemente transcribir lo que leen sin cuestionarlo. Con esta autora, coincide la postura de un maestro al señalar que “es complejo que los estudiantes tengan una posición clara ya que argumentar requiere algo más que solo lo cognitivo sino tener también un

posicionamiento político y convertirse en un actor de cambio y lograr esto refleja lo complicado" (J. Morocho, en comunicación personal, 4 de abril de 2024).

Adicionalmente a esto, Domínguez (2002) argumenta que los estudiantes de secundaria no son competentes en la escritura, ya que no dominan los componentes básicos de la expresión escrita, como el código de escritura y la composición del texto. Asimismo, no destacan en el manejo de gramática, ortografía y sintaxis, aspectos indispensables al momento de construir un texto.

En definitiva, es cierto que el microensayo argumentativo es valioso por la posibilidad de fomentar la crítica y el análisis. Pero, cuando se trabaja con estudiantes de bachillerato donde inclusive por confirmación propia aseguran tener un nivel de lectura mínimo, el ensayo expositivo se postula como la opción adecuada, la cual también presenta sus méritos. Es decir, como explicó Molina (2023), uno de los primeros beneficios de usar microensayos en los entornos educativos es preparar gradualmente a los alumnos para una escuela de argumentación. En otras palabras, el microensayo expositivo en bachillerato proporcionará una oportunidad para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades de comunicación y, lo más importante, prepararse para posteriormente escribir ensayos argumentativos.

3.3. Experiencia en el Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca con los microensayos

Antes de abordar la experiencia basada en el uso de esta estrategia de evaluación por parte del docente en la institución mencionada. Primero, se debe entender que según el artículo 3 del título de generalidades del acuerdo ministerial, se establece la organización de los períodos académicos señalando lo siguiente: "Las instituciones educativas fiscales del Sistema Nacional de Educación organizarán los períodos académicos por trimestres en todos los niveles, subniveles y modalidades, con el objetivo de promover mayores oportunidades de evaluación formativa y retroalimentación efectiva a corto plazo" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023, p. 4).

Con este contexto, la institución mencionada se rige por lo que señala el Ministerio de Educación, permitiendo que los docentes sean quienes propongan las actividades y estrategias al momento de evaluar a los estudiantes en cada trimestre. En este sentido, analizando la estructura de la evaluación de la asignatura de Historia de tercero de bachillerato perteneciente al primer trimestre, se obtiene la siguiente información con

respecto a las indicaciones previas para el desarrollo del examen, elaborado por el docente de la institución, proyectado en la siguiente imagen.

Figura 1. Indicaciones para el examen de la asignatura de Historia

NIVEL:	Superior	SUBNIVEL:	Bachillerato	AÑO LECTIVO:	2023-2024
ÁREA:	Ciencias Sociales	ASIGNATURA:	Historia	GRADO/CURSO:	Terceros
DOCENTE:	Juan Morocho				
ESTUDIANTE:					
FECHA:					
INDICACIONES:	El ejercicio individual de reflexión permite al estudiante evidenciar la comprensión sobre los temas fundamentales de la asignatura, trabajados durante el Trimestre, para ello, el estudiante realizará una reflexión sobre la base de preguntas orientadoras por el docente.				
EJERCICIO INDIVIDUAL DE REFLEXIÓN DE LOS APRENDIZAJES					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	ÍTEMES	VALOR			
Utiliza categorías colonialismo, interculturalidad, colonialidad y decolonialidad para reflexionar la realidad	<p>Caso 1. El Ministerio de Educación abrirá escuelas interculturales bilingües en comunidades campesinas e indígenas de la sierra del Ecuador, para ello te ha contratado para que traduzcas los textos de Historia del español al Kichwa. ¿Cuál es tu posición frente a esta situación?</p> <p>Caso 2. La agencia de viajes te ha encomendado hacer una visión de los aportes de las culturas del Abya Yala, pues usted será el guía de turistas extranjeros por Ecuador, Perú y México. Le han manifestado que escoja lo más importantes. Es por ello que la consigna es que escoja uno de los aportes de las culturas de Abya Yala, el que más le interesa y explíquelo detalladamente: Chakana Andina, Quipus, Núeros Mayas, Ingapirca, Baños del Inca.</p>	10p			
Explica los aportes de las culturas de Abya Yala.					

Nota. Indicación previa para el desarrollo del examen de tercero BGU elaborado por el docente Juan Pablo Morocho.

Es claro que con esta orientación previa el maestro promueve la meditación del estudiante basada en lo aprendido en el mencionado periodo académico. Por lo tanto, esto concuerda con lo que señala Flores (2020) cuando explica que se puede hacer uso de la redacción de ensayos al final del ciclo de aprendizaje con el objetivo de que el alumno haga un recuento de lo aprendido y, a su vez, muestre a sus compañeros evidencias de su aprendizaje. Ahora bien, el docente previamente a la orden del trabajo, presenta un caso utilizando un corto preámbulo y lo plantea de la siguiente manera junto a la pregunta a desarrollar, como se muestra en la figura 2.

Figura 2.Casos y preguntas a desarrollar

EJERCICIO INDIVIDUAL DE REFLEXION DE LOS APRENDIZAJES		
INDICADORES DE EVALUACIÓN	ÍTEMES	VALOR
Utiliza categorías colonialismo, interculturalidad, colonialidad y decolonialidad para reflexionar la realidad	<p>Caso 1. El Ministerio de Educación abrirá escuelas interculturales bilingües en comunidades campesinas e indígenas de la sierra del Ecuador, para ello te ha contratado para que traduzcas los textos de Historia del español al Kichwa. ¿Cuál es tu posición frente a esta situación?</p> <p>Caso 2. La agencia de viajes te ha encomendado hacer una visión de los aportes de las culturas del Abya Yala, pues usted será el guía de turistas extranjeros por Ecuador, Perú y México. Le han manifestado que escoja lo más importantes. Es por ello que la consigna es que escoja uno de los aportes de las culturas de Abya Yala, el que más le interesa y explíquelo detalladamente: Chakana Andina, Quipus, Núeros Mayas, Ingapirca, Baños del Inca.</p>	10p
Explica los aportes de las culturas de Abya Yala.		
TOTAL: NOTA SOBRE DIEZ		

Nota. Casos a ser desarrollados del examen elaborado por el docente Juan Pablo Morocho

En un primer momento, el docente utiliza el primer caso que es utilizado como preámbulo para el desarrollo de la pregunta, y es aquí donde nombra diferentes agentes como el Ministerio de Educación, las escuelas Interculturales Bilingües y al estudiante. En este sentido, se debería entender que, con esto, existe un involucramiento del alumno no solo para que responda una pregunta, sino que lo hace parte de esa realidad y da a entender que su juicio será importante para esta decisión al momento de asignarle un rol en la situación mencionada.

Asimismo, el indicador de evaluación, que, según Camacho (2020), lo considera como enunciado concreto y de fácil comprensión que detalla las acciones que el estudiante debe realizar para evidenciar el avance gradual de los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, este indicador nombrado, está también siempre presente en el trabajo junto a la orden, cumpliendo el rol de orientar de lo que debería cumplirse y lo que obviamente se tomará muy en cuenta en la calificación. De la misma manera, el docente en el segundo caso utiliza la misma dinámica para el desarrollo del examen manifestando la orden y señalando el indicador de evaluación a cumplir, como se pudo observar en la figura 2.

Por lo tanto, las dos preguntas mencionadas junto a sus indicadores de evaluación están insertas en la misma hoja del examen con su respectivo puntaje, el cual corresponde a un total de 10 puntos. Cabe mencionar que las indicaciones sobre la estructura y extensión del escrito no se mencionan en esta evaluación, porque según el docente, la reflexión y construcción del alumno no deberían limitarse y lo más básico que debería conocer un alumno es que el microensayo debería tener título, introducción, desarrollo y conclusión, los mismos que ya fueron explicados en clases pasadas. Además, es pertinente señalar que la evaluación se desarrolló en un tiempo de 45 minutos.

Lo mencionado coincide con lo que señala Rodríguez (2007) cuando explica que en los textos expositivos lo ideal es que se cumpla con la siguiente estructura: Introducción, desarrollo y conclusión. Pero enfatiza que esta estructura no debe ser rígida ni estar sobrecargada de subtítulos; en el mejor de los casos, se debería tener presente que el ensayo debería ser un texto directo y comprensible, de manera que sea fácil para el lector seguir la secuencia.

Por lo tanto, en conjunción con las entrevistas a los alumnos y docentes, la teoría y lo observado en prácticas, se refleja en la siguiente figura que el estudiante independientemente del cumplimiento de la estructura, desarrolla el examen con ciertas referencias y a su vez toma una posición con respecto a la situación planteada. Inclusive utiliza palabras claves como interculturalidad y colonialidad, las mismas que fueron establecidas en los indicadores de evaluación. Donde claramente se evidencia como una orden clara y sustentada influye en el alumno no precisamente para dar un punto de vista claro y firme, sino más bien promover un posicionamiento y principalmente utilizar orientaciones metodológicas como la búsqueda de información para sustentar el trabajo.

Figura 3. Microensayo desarrollado con respecto al examen de primer trimestre

La interculturalidad no es solo tener varias culturas en un mismo lugar, sino que esas culturas se conozcan y aprendan uno de otros (Ministerio de Educación, 2018). En la educación, esto significa incluir diferentes perspectivas y conocimientos. Traducir los textos de Historia al Kichwa permite que los estudiantes indígenas aprendan sobre su historia en su propio idioma, lo que hace que la educación sea más significativa para ellos. Además, esto ayuda mantener viva la lengua Kichwa y romper la idea de que solo el español debe ser usado en la educación, algo que viene de tiempos de la conquista. Inclusive, según (Tamboroy y Floyd, 2022) explican que enseñar por medio del Kichwa no es como enseñar inglés ya que esto ahora es visto como para conseguir un buen trabajo, sino que bien se convierte en un acto de solidaridad y coherencia.

En resumen, abrir escuelas interculturales bilingües y traducir textos al Kichwa es un paso importante para hacer la educación en Ecuador más justa y diversa. Esto no solo promueve el entendimiento entre las diferentes culturas, sino que también desafía viejas ideas coloniales a valorar la cultura indígena. El Kichwa fortalece la identidad y construye una sociedad más justa y respetuosa.

Nota. Fragmento del microensayo desarrollado por estudiante del Colegio de bachillerato Ciudad de Cuenca para el examen de primer trimestre.

Figura 4. Segundo microensayo desarrollado con respecto al examen de primer trimestre

Colegio Ciudad de Cuenca	
Historia.	Profesor: Juan Morochi
<p>La creación de escuelas Interculturales Bilingües en Ecuador y la traducción de textos del español al Kichwa.</p>	
<p>Introducción. La idea del Ministerio de Educación de abrir escuelas interculturales bilingües en comunidades campesinas e indígenas de la Sierra del Ecuador es muy interesante. Sin embargo, hay que a ser justos y decir que el español es la lengua más usada y aceptada en el país y eso puede hacer que sea complicado integrar completamente el Kichwa en las escuelas.</p>	
<p>Desarrollo La interculturalidad en la educación significa que diferentes culturas y lenguas no solo existen juntas, sino que se viven y se aprenden mutuamente. Traducir los textos de Historia al Kichwa es un buen comienzo, pero hay un gran reto: el español domina todo. La mayoría de los libros, los profesores capacitados y los recursos están en español. Además muchas personas indígenas han tenido que adaptarse al español, y el uso del Kichwa ha disminuido en algunos lugares. Así mismo como nos explica Yanca Otaval (2021) en una entrevista explicando que la traducción de textos al Kichwa permitiría la comunicación con el año.</p>	
<p>Conclusión A pesar de los desafíos abiertos estas escuelas Interculturales bilingües es muy importante para dar valor a la lengua y cultura Kichwa. Aunque el español es la lengua dominante es crucial encontrar un equilibrio y promover el uso del Kichwa en la educación. Esto no solo enriquecerá la educación de los estudiantes indígenas, si no que también ayudará a construir una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad cultural. Aunque el cambio es difícil, los beneficios de tener una educación realmente intercultural y bilingüe hacen que valga la pena el esfuerzo.</p>	
<p>Referencias Ministerio de Educación, (2018). Historia 3 B4U. Ministerio de Educación Hoy unínteres por otras lenguas como el Kichwa. (2024, 9 abr.). Übersetzerhaus. Looken https://looken.net/en/blog/hoy-un-inter-0-0-c3-0-a95-por-valorar-lenguas-como-el-kichwa</p>	

Nota. Fragmento del microensayo desarrollado por estudiante del Colegio de bachillerato Ciudad de Cuenca para el examen de primer trimestre.

Así mismo, otra evaluación perteneciente al segundo trimestre del año lectivo 2023-2024, se trata de la construcción de un microensayo, pero este se diferencia de la evaluación anterior porque es parte de un proyecto disciplinar o integrador. Es decir, el mismo Ministerio de Educación señala que las calificaciones cualitativas y cuantitativas asignadas para cada trimestre se registran a partir de una estructura de distribución y ponderación de calificaciones. De esta manera cada proyecto integrador o disciplinar es considerado como

una evaluación del periodo académico. En el siguiente cuadro se visualizará de mejor forma lo mencionado.

Figura 5. Estructura de distribución y ponderación de las calificaciones cualitativas y/o cuantitativas asignadas para cada trimestre

Educación General Básica Media, Superior y Bachillerato										
1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre			Proyecto Final (10%)	Nota final (100%)
Aportes (90%)	Evaluación de periodo académico	Mecanismo de evaluación estructurado (5%)	Aportes (90%)	Evaluación de periodo académico	Mecanismo de evaluación estructurado (5%)	Aportes (90%)	Evaluación de periodo académico	Mecanismo de evaluación estructurado (5%)		
9 puntos	0,5 puntos	0,5 puntos	9 puntos	0,5 puntos	0,5 puntos	9 puntos	0,5 puntos	0,5 puntos	1 punto	Suma ponderada de los puntajes trimestrales y proyecto final
10 puntos			10 puntos			10 puntos			1 punto	
Puntaje trimestral: 3 puntos ponderados			Puntaje trimestral: 3 puntos ponderados			Puntaje trimestral: 3 puntos ponderados			1 punto ponderado	10 puntos

Nota. La evaluación del periodo académico consiste también en un proyecto integrador o disciplinar. Fuente: Ministerio de Educación (2023).

Por lo tanto, con todo lo mencionado, el docente tomó la decisión de evaluar a los alumnos mediante un proyecto disciplinar en el segundo trimestre, el cual consistirá en escribir un microensayo. Lo indicado se puede visualizar de mejor forma en la siguiente figura.

Figura 6. Introducción para el desarrollo del proyecto disciplinar de la asignatura de Historia

COLEGIO DE BACHILLERATO CIUDAD DE CUENCA
PROYECTO DISCIPLINAR

Datos Informativos.

Asignatura: Historia
Docente: Juan Pablo Morocho
Curso: AM – BM – CM – AT- BT
Trimestre: Segundo

APORTES CULTURALES DE LOS PUEBLOS DEL ABYA YALA

"La interculturalidad se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es un entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación" (Walsh, 2010)

La historia como la reconstrucción del pasado para entender el presente y cambiar el futuro es la concepción con la que se abre este curso de Historia para terceros de bachillerato. La importancia de abordar los pueblos originarios del Abya Yala desde la historia no contada, la de los vencidos es necesario en la medida que se pueden encontrar elementos que cuestionen no solo el currículum sino nuestra vida, ya sea en prácticas raciales, prejuicios y percepciones que se han naturalizado frente a los pueblos originarios, indígenas, afros, campesinos. La historia depende de quien la cuenta, de los sujetos que interpretan y por ende siempre debe ser cuestionada a la luz de las fuentes presentadas para su veracidad.

Abya Yala es el nombre nominal que tenía el pueblo Kuna para esta parte del mundo en la que se inauguró hace 530 años América. Y que desde los años 80, pero también hace más de quinientos años han resistido a los embates, primero de la conquista, la colonización y luego a la construcción del estado nación monocultural. Por lo que Abya Yala propone la horizontalización de los conocimientos, sabidurías y ciencias que históricamente han sido excluidos por la visión eurocéntrica de la sociedad.

Una de las percepciones que debemos desterrar para poder trabajar durante este año es la idea que los pueblos originarios están solo en el pasado, más bien la invitación es asumir que los pueblos a pesar de la conquista siguen vivos, y que nosotros somos partes de este "estar en el mundo" de lo Abya Yala.

No podemos olvidar que lo que se hable, discuta y haga en clases corresponde a una manera de ver y hacer el mundo. Nada es neutro, todo corresponde a una ideología que puede permitir perpetuar la exclusión, diferencia o, por el contrario, liberar. Este curso se apunta a la segunda opción, la de la liberación y descolonización de los pueblos del Abya Yala, incluidos docentes y estudiantes. Si al final del año se ha logrado contextualizar la importancia de la historia para la vida cotidiana, hemos logrado bastante. Por lo que te invito a trabajar en clase, más allá de las notas, en la necesidad de aprender para la vida.

En este segundo trimestre trabajarás un proyecto que visibilice los aportes de las culturas del Abya Yala que están en nuestra cotidianidad y que necesitan ser analizadas. Escoge una de las opciones que a continuación te presento, si tienes otras, son bienvenidas:

Nota. Introducción para el desarrollo del proyecto disciplinar elaborado por el docente Juan Morocho [Captura de pantalla].

El profesor inicia explicando más que conceptos, un sustento de lo que significa interculturalidad e Historia. Además, tras un breve contexto histórico acerca de los pueblos Abya Yala y la explicación de la importancia de la Historia para comprender el presente, permite que los estudiantes escojan entre algunas opciones el tema que más prefieran.

Incluso enfatiza que, si al final del año se ha logrado contextualizar la importancia de la Historia para la vida cotidiana, se ha logrado bastante. Por lo que invita a trabajar en clase, no solo por las notas, sino para "aprender para la vida".

Se debe tener en cuenta que lo que se indica en esta introducción al proyecto, como la frase "aprender para la vida" expresa por el docente, es un elemento que está íntimamente ligado a un aprendizaje significativo y, obviamente, a un modelo constructivista. Puesto, que con anterioridad a este tipo de modelo educativo se lo había vinculado con la construcción de conocimientos a partir de la experiencia y con el desarrollo de habilidades para hacer frente a problemas que se podrían presentar en la vida (García, 2017). Por ende, la siguiente figura expone una de las opciones para el proyecto.

Figura 7. Un caso opcional para desarrollar el proyecto disciplinar de la asignatura de Historia

COLEGIO DE BACHILLERATO CIUDAD DE CUENCA
PROYECTO DISCIPLINAR

a. Desde el Ministerio de Cultura y Patrimonio se va a condecorar a las mujeres y hombres que, a pesar de la modernidad capitalista, aún mantienen viva la memoria de sus comunidades. Para eso has sido contratado o contratada como historiador para construir su historia de vida-microensayo. La historia de vida se trata de un trabajo etnográfico de recopilación de sabidurías que están en hombres y mujeres de nuestra comunidad, barrio o ciudad. Pueden ser curanderas, parteras, tejedoras, elaboración de chicha, etc. El trabajo consiste en realizar un cuestionario de preguntas, acercarse al entrevistado, y del material obtenido hacer una redacción de microensayo de dos páginas sobre lo encontrado, se puede acompañar de material audiovisual o fotografías.

Nota. Un caso opcional para el desarrollo del proyecto disciplinar elaborado por el docente de la institución Juan Pablo Morocho.

Ahora bien, aunque esta orden tenga rasgos similares con la evaluación mencionada anteriormente en aspectos como el promover un rol al estudiante y el puntaje, la gran diferencia es que para la redacción de este microensayo existen más indicaciones, principalmente una introducción acompañada de un contexto histórico y objetivos del proyecto. Incluso al final presenta una rúbrica de calificación que no se asocia a una común donde el análisis de la nota es explícito, sino más bien una rúbrica donde está priorizado el cumplimiento y calidad del trabajo.

Figura 8. Rúbrica de calificación para el proyecto disciplinar

Sigue las indicaciones de cada uno de los trabajos	4 p
Aporta con una propuesta original	4 p
Entrega la fecha indicada	2 p
TOTAL	10 P

Nota. Rúbrica de calificación elaborada por el docente Juan Pablo Morocho para evaluar el proyecto disciplinar de tercero BGU

Además, cabe aclarar que, como parte de las indicaciones, se explica que el microensayo puede ser desarrollado con el apoyo de distintos materiales como audiovisuales y fotografías, e incluso de algunas fuentes bibliográficas. Es por eso que en esta parte la búsqueda de información está asociada a un microensayo expositivo, ya que se busca una reflexión del alumno mediante distintas fuentes de información.

Así lo explica Flores (2020) al argumentar que un trabajo de investigación por medio del ensayo busca un sustento para las ideas y afirmaciones del ensayista; por lo tanto, al escribir un ensayo expositivo implica una revisión del conocimiento que se posee sobre el tema a tratar. Arcentales (2024) coincide con este autor y expande acotando que al buscar fuentes bibliográficas se debería realizar un buen ejercicio de investigación, ya que el acceso actual a una gran cantidad de información disponible podría causar confusiones en la actividad académica.

3.3.1. El diseño, criterio y desafíos de una evaluación por microensayo: percepción docente

Tras haber presentado la experiencia del uso del microensayo en la evaluación de Historia bajo el marco de un modelo constructivista para un aprendizaje significativo, es importante también conocer la percepción del docente para futuras evaluaciones, especialmente en el diseño, criterios a evaluar y cómo abordar los desafíos que se presentan al momento de querer implementar un texto así en una evaluación de Historia. Uno de los docentes, con respecto a la pregunta: ¿Cómo diseñaría usted un microensayo expositivo efectivo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en un tema histórico particular?, supo contestar:

Creo que, en el diseño de trabajos, lo que dejamos mucho de lado los docentes es en escuchar al estudiante. Entonces, si uno ahí le dice al estudiante, ya vamos a hacer un microensayo, el estudiante va a poner una cara de que no, otra vez, profe. Pero si nosotros le preguntamos, a ver, ¿cuáles son sus intereses? qué es lo que a

usted le apasiona, qué es lo que a usted le gustaría. O si nosotros inclusive planteamos un tema, podríamos darle muchas aristas al estudiante de qué investigar. Por ejemplo, en el caso de los saberes populares del patrimonio cultural inmaterial, hay muchos aspectos del patrimonio cultural inmaterial que se podían trabajar. Cuenca es una ciudad patrimonial, es patrimonio cultural de la humanidad, pero hay muchos saberes, ¿no es cierto?, como el tejido de paja toquilla, como la chola cuencana y su traje, como la gastronomía, como los saberes relacionados a la medicina ancestral. Entonces, en vez de investigar muchos temas profundamente, investigarían uno particular. Y luego, al compartir esta información, todos los estudiantes tendrían una idea de lo que va, un tema muy amplio como el patrimonio cultural inmaterial. (R. Cañarte, comunicación personal, 4 de abril de 2024)

Otro docente con respecto a lo nombrado explicó:

Yo creo que los chicos deben tener unos ciertos antecedentes en el ensayo, un cierto desarrollo del tema, la parte del debate crítico, las reflexiones finales. Eso sería como una estructura muy básica con la cual podríamos evaluar. (J. Morocho, en comunicación personal, 4 de abril de 2024)

Con mayor sustento, Vásquez (2023) argumenta que, para el diseño de la escritura de un microensayo, se debería principalmente enseñar a los alumnos los distintos pasos para escribir este tipo de texto. Es decir, en primer lugar, considera que es necesario que el alumno elija un tema y redacte un primer párrafo para explicar de qué trata el trabajo. Segundo, con base en este párrafo aprobado por el docente, debería escribir el segundo párrafo con argumentos de autoridad que lo respalden. Tercero, elaborado el párrafo de autoridad, el estudiante debería redactar otro, al menos, con un argumento de analogía. Cuarto, Concluido el apartado de analogía, debe proceder a redactar el párrafo final de su microensayo. Quinto, Finiquitados los cuatro párrafos, realizar una revisión de los conectores empleados. El sexto y último paso sería revisar el título y confirmar si está en sintonía con la tesis de su microensayo.

En cuanto a los criterios de evaluación que utilizarían para este tipo de trabajos, los docentes creen que es mejor usar criterios como: la coherencia del texto, el diálogo del alumno, el debate entre autores, el punto de vista y mínimamente su posición frente al tema tratado. En la misma línea, otro profesor señaló “me gustaría calificar la temática principalmente centrada en una realidad local y cultural, además constatar los argumentos, las fuentes y su análisis, objetivos claros, pregunta de investigación, y por qué no la

conclusión respondiendo a la pregunta planteada" (R. Cañarte, comunicación personal, 4 de abril de 2024).

En coherencia con lo mencionado, Goyes et al. (2023) señalan que en un proyecto donde se buscaba ejercitar una escritura de textos argumentativos en estudiantes de educación superior se presentó una rejilla de evaluación, la cual contiene los criterios de evaluación para la elaboración del microensayo. Cabe mencionar que, para una mejor eficiencia de la rejilla, la verificación se dio entre pares, es decir, se llevó a cabo una revisión entre compañeros y, de acuerdo a eso, se dejaban comentarios y sugerencias. Posteriormente, el docente observaba dichos comentarios y accedía a colocar una calificación correspondiente. A continuación, se presenta la rejilla mencionada.

Figura 9. Ejemplo de rejilla de criterios de evaluación para una posible construcción de Microensayo

Criterios	Descriptores	Calificación			Comentarios puntuales
		Cumple	Parcial	No cumple	
		2 puntos	1 punto	0 puntos	
1. Presentación de la tesis	¿Presenta de manera explícita una tesis?				
	¿La tesis presentada tiene un carácter propositivo?				
	¿Tiene la tesis presentada una continuidad a lo largo del escrito?				
2. Uso de argumentos	¿Apoya la tesis con argumentos?				
	¿Usa diferentes tipos de argumentos (autoridad, analogía, ejemplo)?				
3. Manejo de conectores	¿Usa de manera apropiada los conectores entre párrafos diferentes?				
	¿Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo?				
4. Elaboración de párrafos	¿Los párrafos evidencian un orden en la organización de las ideas expuestas?				
	¿Cada párrafo se desarrolla a partir de una idea central?				
	¿Hay relación entre el inicio y cierre del escrito?				
5. Sobre del título	¿El título es sugerente para el lector?				
	¿Hay relación entre el título y la tesis desarrollada?				
6. Otros aspectos significativos	¿Muestra dominio ortográfico?				
	¿Presenta un uso adecuado y uniforme de las citas?				
	¿Hay variedad lexical a lo largo del escrito?				

Nota. Rejilla de criterios para la evaluación de miniensayo elaborada por Fernando Vásquez Rodríguez y entregada durante la realización del curso “Elaboración de miniensayos”.

Fuente: Goyes et al., 2023.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=poiesis>

Esta rejilla en contraste con la que utilizó el docente de la institución mencionada es más completa y rigurosa. Por ende, podría ser una opción viable para ser utilizada en una posible próxima evaluación, ya que esta mantiene relación con elementos del aprendizaje significativo como lo son: los conocimientos previos, la reestructuración y la organización de las nuevas ideas (Sanfeliciano, 2023). Por tal razón, esta rejilla tiene criterios importantes a evaluar como: presentación de la tesis, con respecto a que el texto deba tener un carácter propositivo. De igual manera, contar con el uso de argumentos vinculado a fuentes bibliográficas y la elaboración de párrafos a partir de tener una idea central, es decir, que el texto tenga una coherencia textual.

De la misma manera, como se mencionó anteriormente de por si la escritura de los microensayos ya tiene un nivel de dificultad, sobre todo si el estudiante no está muy vinculado con la lectura y estructuras de estos textos. Ahora bien, en la escritura de textos académicos como el mencionado existen otros desafíos y que a su vez se vuelven un limitante para ser utilizados para evaluar. Por ende, Sologuren et al (2019, como se citó en Anaya-Figueroa et al., 2023) consideran que uno de los mayores retos es transitar de consumidores a productores de conocimiento, es decir los estudiantes deben tener presente siempre que se aprende para escribir y se escribe para aprender y esto se dará así solo cuando el estudiante tenga el rol protagónico de su formación.

Así mismo, coincidiendo Núñez y Saneleuterio (2021) añaden que los desafíos que tiene un docente es que los estudiantes además de tener dificultades con respecto a aspectos de gramática y la expresión escrita, lo tienen también con relación a no comprender las características mismas del microensayo. De la misma manera, un docente entrevistado con respecto a la pregunta: ¿Cuáles serían los principales desafíos al implementar el uso de microensayos expositivos como herramienta de evaluación en el aula de Historia y cómo planea abordarlos? coincide con lo señalado ya que explica que “la educación bancaria sería el primer desafío, creo que otro es que los chicos puedan entender que el proceso de construcción de ensayos es un ensayo permanente, es un taller siempre, incompleto y susceptible de ser mejorado siempre” (J. Morocho, en comunicación personal, 4 de abril de 2024).

Por ende, el maestro considera que hacer frente a estos desafíos es prepararse para construir microensayos y considerar al mismo como un trayecto donde la estructura y dar sentido a una información es primordial. Entre otros desafíos existentes según (Anaya-Figueroa et al., 2023) son: la construcción de oraciones correctas, la repetición de palabras, no encontrar información correcta, escribir de manera coherente, integrar las ideas de otros autores de manera adecuada para evitar plagio. De esta forma, en base a la última parte otro docente coincide con lo planteado por Anaya señalando también que “la gran información disponible de hoy día no es del todo legítima e inclusive el acceso a la misma es mínimo por falta de recursos como el internet” (R. Cañarte, comunicación personal, 4 de abril de 2024). Igualmente argumenta que:

Uno de los retos más importantes es la desconexión digital a la cual estamos sometidas las instituciones educativas, el no contar con bibliotecas especializadas. entonces creo que el poder acercar a los estudiantes a bases de datos, el que los estudiantes puedan conocer bibliotecas en línea, el que puedan encontrarse con plataformas que les guíen, ¿no es cierto?, con documentos y que puedan seleccionar información, porque hay información muy valiosa en internet, pero una gran información de internet también son noticias falsas, y la sociedad está muy expuesta a la manipulación de la información. (R. Cañarte, comunicación personal, 4 de abril de 2024)

Por otra parte, los dos docentes coinciden en que uno de los retos fundamentales al día de hoy es la motivación y la falta de práctica sobre qué hacer con las distintas herramientas disponibles, principalmente como la inteligencia artificial. Pues consideran que primero toda la información no es correcta y que la mayoría se aprovecha para incumplir trabajos dejándole toda obligación a las herramientas digitales limitando el desarrollo de destrezas primordiales. Por ende, el aprendizaje en poder crear, escribir, investigar, analizar, reflexionar son realmente retos que deben ser considerados al momento de apostar por este tipo de evaluaciones. El maestro respalda lo dicho con lo siguiente:

Ahora pasa mucho que los jóvenes están empezando a usar la inteligencia artificial, pero la inteligencia artificial para crear trabajos académicos es ineficaz. Lo que puede hacer es darles como una idea de lo que se trata un tema, lo que puede hacer es como, como no sé, ayudarles a entender como una base de datos de información muy amplia, pero cualquier idea o cualquier cosa que consulten ahí debe estar verificada y debe ser profundizada, porque también la inteligencia artificial está en un momento en el que se inventa mucha información, o pone como citas que no son realmente verificadas, entonces creo que el reto está como que... ellos tomen todas

estas herramientas a su favor, pero aprendan a crear, aprendan a escribir, aprendan a investigar, a analizar, y que puedan presentar los microensayos centrados en un trabajo de reflexión y de investigación (R. Cañarte., J. Morocho, comunicación personal, 4 de abril de 2024).

Conclusiones

En la actualidad, es primordial vincular al aprendizaje con la demanda de enfrentar las diversas problemáticas sociales que se presentan, es decir, relacionarlo con uno significativo. En otras palabras, el aprender para la vida es uno de los objetivos que la educación actual debe satisfacer, promoviendo el desarrollo de habilidades y destrezas como el pensamiento crítico y la reflexión. Así, desde la educación formal, se han desarrollado distintos modelos educativos entre los cuales, sobresale el enfoque constructivista que tiene características como el de priorizar el protagonismo del estudiante.

Con respecto a esto, la enseñanza formal tradicional de la Historia está más relacionada con ser impartida como un conocimiento memorístico, y desde otra perspectiva, lo que se desea, es ajustarla con el enfoque del aprendizaje significativo. Dado que, por el requerimiento y la responsabilidad social como futuro docente, se debe ser parte de la formación y construcción de ciudadanos activos con criterio propio y reflexivo, capaces de analizar nuestro pasado y entender el presente mediante su realidad, fortaleciendo así cada vez más su pensamiento crítico.

Curiosamente, el pensamiento crítico es un factor muy presente en la teoría del currículo ecuatoriano del Ministerio de Educación en cuanto a las orientaciones metodológicas y al perfil de salida del bachillerato. Sin embargo, el material educativo y la información con la que se trabaja en los libros de Historia de tercer año de bachillerato tienen muchos vacíos que deberían ser llenados desde una perspectiva significativa y constructiva. Es decir, deberían alinearse con las necesidades de los alumnos, proporcionando información relevante y potenciando su participación en asuntos que podrían surgir una vez terminada la secundaria.

Adicionalmente, una cuestión relevante para esta investigación es el tema de la evaluación. Es primordial comprenderla como un proceso que puede ser implementado a partir de las necesidades observadas por el docente y no solamente como un momento final. Dicho de otra manera, evaluar permite conocer el estado del estudiante y mejorar las estrategias de evaluación respetando el principio formativo de no intentar medir lo que sabe el estudiante, sino construir conocimiento. La evaluación también facilita el desarrollo de mejores actividades en base al análisis de los errores que identifica el docente, postulándose además como un instrumento de comunicación.

Por otra parte, en la educación tradicional, un tema que incluso genera controversia es el enfoque memorístico en los exámenes, ya que siempre estará presente al interpretar lo que

un estudiante asimila o entiende. Por eso, el pensamiento histórico y la memorización es algo que no pasa desapercibido en la investigación. Así, considerando la experiencia y la especulación común, se señala que cuando el alumno es obligado a memorizar algo, este conocimiento tiende a ser olvidado porque no se relaciona con una retención de información profunda, sino más bien con una asimilación superficial.

Por lo tanto, una estrategia de evaluación que promueva solo la memorización provocaría efectos negativos, así explicaron los propios estudiantes y docentes del colegio mencionado. En especial, cuando se observó la aplicación del microensayo expositivo, los alumnos tuvieron dificultad de realizarlo a pesar de haber tenido la oportunidad de utilizar fuentes bibliográficas, pues su dinámica de trabajo era más recordar y priorizar lo que había dicho el maestro que construir una nueva información. No obstante, su mínimo involucramiento como opiniones hacen frente al factor de memorización.

Esto es solo una parte para distinguir de lo que realmente se trata y lo que sostienen autores sobre la Historia, es decir, esta ciencia no está direccionada solamente a lo que se recuerda, sino de relacionarla con contextos sociales reales y actuales. Es por eso, que, coincidiendo con esto, el docente que aplicó los microensayos expositivos, utilizaba contextos de nuestro país y posteriormente establecía la orden a desarrollar. En consecuencia, se está priorizando una distinta conceptualización de la Historia, por medio del paradigma del aprendizaje significativo. Fomentando habilidades y destrezas como el pensamiento crítico y la reflexión.

Ahora bien, con respecto a la información del microensayo como género literario es mínima y especialmente cuando se trata de analizarla como estrategia de evaluación. De acuerdo, a las conversaciones establecidas y la percepción de docentes, el microensayo es mínimamente considerado para los trabajos en las demás asignaturas. Por lo tanto, en Historia se han desarrollado estos textos más por coincidencia que por seguir una estructura, puesto que los alumnos no están enseñados a escribir textos largos. Por lo que, desde estas pequeñas irregularidades, este género literario se considera más como trabajos de escritura común que como herramientas de evaluación y aprendizaje.

Parte sustancial igualmente de este proyecto de investigación es la aclaración a la interrogante ¿Por qué utilizar un microensayo expositivo y no un ensayo argumentativo en tercer año de bachillerato? la cuestión conlleva a pensar que hoy en día los estudiantes de este nivel están suficientemente preparados para redactar textos. Sin embargo, hay una brecha cada vez es mayor entre la teoría y la práctica. El Ministerio de Educación ha

propuesto muchas veces programas para fomentar la escritura y lectura, pero en torno a la observación participante y la perspectiva de los docentes, los estudiantes no han sido capaces hasta ahora de desarrollar textos con una extensión mediana y totalmente argumentativos, sino más bien cortos y expositivos.

A esta problemática si consideramos una asignatura como Historia, donde la enseñanza y el aprendizaje actual demandan análisis crítico y reflexivo, la cuestión se complica aún más. Distintos autores contemporáneos han realizado investigaciones sobre este tema, asegurando que inclusive para los estudiantes de educación superior es algo complicado de alcanzar. Esto significa que, debido a diversas razones, pero especialmente el deficiente desarrollo en lectura y escritura académica desde la escuela, muchos alumnos no logran construir textos de esta medida y aún es más difícil para ellos expresar claramente su punto de vista o posición al redactar sobre temas sociales.

Por lo tanto, esta es una problemática que debe ser considerada, especialmente al contemplar el perfil de salida del bachillerato según el currículo ecuatoriano. El cual aspira tener ciudadanos con sólidas habilidades orales y escritas, y la capacidad de construir una identidad valorando nuestra multiculturalidad, además de resolver problemas. En consecuencia, es claro el por qué no se ha considerado por el momento aplicar por parte de los docentes ensayos argumentativos, y es por eso que para justificar el uso de microensayos expositivos se responderá conjuntamente con la pregunta de investigación del proyecto general.

Si bien, uno de los objetivos específicos del proyecto es conocer el uso del microensayo expositivo como estrategia de evaluación para el aprendizaje significativo de la Historia. Este mantiene relación obvia con la pregunta principal y para ser contestada se dividirá en dos partes. Primero, como se explicó en el desarrollo del proyecto con distintos autores, las estrategias de evaluación están vinculadas a esos conjuntos de métodos y técnicas para valorar la comprensión y aprendizaje del estudiante. Por ende, el microensayo consta de ciertas características que la definen como método y recurso. La elaboración de este género literario permite ser un método para evidenciar tanto el conocimiento de contenidos previos y nuevos, y la problemática en aspectos como la irregularidad de escritura y lectura.

De igual forma, es un recurso que permite potenciar el involucramiento del alumno en su realidad social por medio de la reflexión y criticidad. ¿Y De qué manera?, pues como se observó en el Colegio de bachillerato Ciudad de Cuenca con el uso de esta estrategia de evaluación por parte del docente. Aquí, se utilizó indicadores de evaluación como:

interculturalidad, colonialidad, decolonialidad que fueron estudiados previamente con la teoría del maestro y el libro de Historia del Ministerio de Educación. Igualmente, se utilizó órdenes claras y flexibles como por ejemplo el uso de cortos preámbulos que resumen algunos casos reales y que permiten conocer un contexto real antes de escribir el microensayo.

Esta evaluación utilizó además rúbricas de calificación, aquí se debe hacer hincapié en que no fue establecida una rúbrica común de calificación, donde generalmente se suele explicar que se tomará en cuenta criterios como: estructura, extensión y resultados. Sino más bien, esta rúbrica está direccionada a calificar algunos criterios como: coherencia del texto y la entrega en la fecha indicada. Es decir, esta rejilla de calificación está más asociada a evaluar el compromiso y cumplimiento de este trabajo y no existe como tal un desglose con más aspectos a calificar.

No obstante, en el diálogo el docente expandió su posicionamiento acerca de los criterios de evaluación, explicando de una manera más definida que lo que se espera obtener es algo más importante que solo la estructura y extensión del escrito. En este contexto, con los casos planteados aspira a evidenciar una coherencia textual, un diálogo y debate entre el alumno y autores, además de un mínimo posicionamiento frente al tema. Esta última parte, refleja claramente que en los planes del docente está motivar el posicionamiento frente a distintos casos coincidiendo con rasgos del aprendizaje significativo, pero no de alcanzar por el momento un nivel tan pleno de argumentación, más bien un razonamiento en cierta medida, puesto que nombra también el apoyo con la teoría y diálogo de distintos autores.

En segundo lugar, el microensayo al ser un género literario, necesita mantener normas que regulen la escritura y el uso correcto de las letras. Es por eso, que el desarrollo de este texto ofrece distintos aprendizajes entre los cuales están: producir una escritura coherente, reforzar aspectos de ortografía y gramática y a su vez consolidar habilidades como: investigar, seleccionar, organizar y darle sentido a una información histórica. En la evaluación desarrollada se pudo constatar que los alumnos repetían en mayor medida los mismos conectores y palabras. Sin embargo, se considera su labor de investigar y seleccionar información con respecto al tema. Inclusive en el proyecto disciplinar frente a los diferentes casos a escoger, los alumnos tienen la oportunidad de elegir uno y trabajarla, y es desde este punto que su involucramiento y su ejercicio de reflexión se manifiesta.

Cabe señalar que las habilidades nombradas son parte de las orientaciones metodológicas planteadas en el currículo del Bachillerato General Unificado de Ciencias Sociales,

asegurándonos que se está trabajando por esto. Por añadidura, uno de los aprendizajes más importantes que los docentes y la teoría revisada considera, es que escribir este tipo de textos, es un comienzo y parte fundamental para aprender a redactar posteriormente ensayos argumentativos. De igual manera, conjuntamente con los microensayos expositivos, se puede en cierta medida afrontar a la dependencia excesiva de la inteligencia artificial, pues al momento de empezar los exámenes el maestro les explicó que podían hacer uso de su texto de Historia, siendo un apoyo teórico al momento de trabajar.

Agregando a lo anterior, desde el diálogo con los estudiantes de la institución mencionada, se está aprendiendo a construir conocimiento. Sus consideraciones afirman que los microensayos conducen a mostrar la parte más “humana” de la persona. Ofreciendo conocer sus propias ideas y razonamiento, al igual que entender otra perspectiva del concepto de Historia, desde su dinámica de enseñanza y aprendizaje. En fin, trabajar con este género literario, contribuye con todo lo sustentado a un aporte significativo para el conocimiento académico en temas educativos para las actuales y futuras generaciones de docentes. Principalmente en factores como estrategias de evaluación y herramientas de aprendizaje vinculadas al modelo educativo constructivista y a la teoría del aprendizaje significativo.

A partir del estudio y de los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, se plantean las siguientes recomendaciones. Primero, implementar el microensayo en el plan de estudios desde la básica superior con respecto a lo que significa microensayo y el tema de estructura. A través de esto, se obtendrían mejores resultados en el desarrollo de los textos y posteriormente ensayos argumentativos como lo aseguran diferentes autores con investigaciones similares. Segundo, al momento de trabajar con este género literario el profesor debe tener claramente presente cuales son las fuentes que podrían utilizar los estudiantes y desde este modo se evitarían plagios con las herramientas digitales.

Igualmente, para llegar al momento de la evaluación, el docente previamente debe reforzar temas y dar con anticipación indicaciones claras como el tiempo coherente para desarrollar el texto, una rejilla de calificación completa y clara de lo que se va a tomar en cuenta del trabajo. Teniendo en cuenta que alcanzar este nivel de argumentación requiere un ejercicio complejo de razonamiento y debería ser parte de una construcción progresiva desde la primaria, para no enfrentarnos a esos resultados negativos que consideran con respecto a escribir y leer correctamente.

Finalmente, el docente debe utilizar propuestas educativas innovadoras que se complementan más tarde con las estrategias de evaluación a utilizar como la analizada. Mediante estas propuestas educativas se promueve enfoques distintos a los tradicionales con respecto a la asignatura de Historia. Esto se podría producir de la mano con diálogo de saberes que permita explorar y aprender diferentes posturas y filosofías, reduciendo la dependencia excesiva de los contenidos del libro de texto del Ministerio de Educación.

Referencias

Acuerdo 00012 de 2023 [Ministerio de Educación del Ecuador]. Para expedir la normativa para regular la evaluación, permanencia y promoción en el sistema educativo fiscal.

3 de abril de 2023

Anaya Figueroa, T. M., Brito Garcías, J. G., & Montalvo Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura.

Revista *Conrado*, 19(91), 86-94.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200086

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Grupo Planeta - Argentina.

https://www.google.com.ec/books/edition/La_evaluaci%C3%B3n_como_oportunidad/UNokDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover

Arcentales Avilés, L. K. (2024). *Diseño y desarrollo de un objeto de aprendizaje para brindar soporte a estudiantes de bachillerato en la elaboración de ensayos expositivos mediante el aprendizaje basado en proyectos y las TICS*. [Maestría en Tecnologías de la Información y comunicación para la educación]. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26878>

Arocho Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1 ed., Vol. 2, pp. 53-106). Trillas.

Barriga Díaz, F. A., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2do ed.). McGraw-Hill.

Benítez Vargas, B. (2023). El Constructivismo. *Revista Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 10(19), 65-66.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>

Camacho, M. (2020, May 26). *La evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia*. Universidad. 29 de junio de 2024.<https://www.universidadsi.es/evaluacion-online-covid19/>

- Campos Arenas, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje* (1st ed.). Ediciones de la U.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Castañeda Ramírez, I. G. (2008). El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores. *Revista Ethos Educativo*, (41), 27-40. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41-27.htm>
- Castro Larroulet, C., & Moraga Tononi, A. (2020). *EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES*. Instituto Profesional IACC. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-11. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Domínguez Y, G. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? *Revista del Centro de Investigación*, 5(19), 85-98. Universidad La Salle.
- DYSICOM & Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *Ensayo*. Inicio. Revisado el 8 de junio de 2024, <https://elensayohipertextual.azc.uam.mx/ensayo.html>
- Fernández, A. S. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200087&script=sci_arttext
- Fernández, J., & García, M. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35(1), 191–208. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>, 31(1), 191-208.
- Flores Samaniego, Á. H. (2020). *EL ENSAYO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA*. CCH. https://cfc.cch.unam.mx/assets/docs/libros-antologias/Ensayo_como_estrategia_didactica.pdf
- García, L. S. (2017). El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>

- Gómez, O., & Ortíz, O. (2018). El constructivismo y el construcciónismo. *Revista Interamericana*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Goyes Morán, A. C., Páez Martínez, R. M., & Vásquez Rodríguez, F. (2023). *El miniensayo. Una estrategia para ejercitar la escritura de textos argumentativos* (Universidad de La Salle, Ed.; 2do ed.). POIESIS.
- Jorba Bisbal, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). GRAO / Laboratorio educativo.
- Lamas, A. M. (2005). *La evaluación de los alumnos: acerca de la justicia pedagógica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lobo Bracho, G. L. (2020). La enseñanza tradicional e innovadora en Historia. Un análisis a través de los recuerdos de estudiantes de Comunicación Social. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(11), 145-159. <https://orcid.org/0000-0002-0780-1842>
- López Facal, R., & Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (69), 8-20. https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resourceresource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio Editorial.
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Marcha Fernández, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques* [Universidad politécnica de Valencia]. Instituto deficiencias de la educación.
- Mendiola Sánchez, M., & González Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias* (1ed.). Imagia Comunicación.
- Meza C, L. G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-10. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/matematica/article/view/1975>
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculum EGB y BGU, Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil* [Ministerio de Educación del Ecuador].
- Ministerio de Educación. (2021). *Política educativa para el fomento de la lectura "JUNTOS LEEMOS"*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación. (2023). *Instructivo de Evaluación* [Ministerio de Educación del Ecuador].

Molina Roa, N. A. (2023). Comprender la escritura del ensayo desde el cerebro. En *El miniensayo. Una estrategia para ejercitarse la escritura de textos argumentativos* (Universidad de la Salle ed., pp. 114-118). POIESIS.

Moreira, M. A. (2012). Al final, ¿qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurriculum*, 25, 29-56.

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>

Moreno Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

Narvarte, M. E. (2011). *Soluciones pedagógicas para la evaluación escolar*. Landeira Ediciones S. A.

Nasimba Mera, E. F. (2019). *Habilidades del pensamiento crítico para el aprendizaje de Historia en el estudiantado del Bachillerato Internacional*. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Mención Ciencias Sociales.]. Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/fa159703-648a-47ed-a877-1a761d2b76a0/content>

Núñez Cortés, J. A., & Saneleuterio, E. (2021). La enseñanza del ensayo en secundaria: análisis de secuencias didácticas. *Lenguaje y textos*, 53, 79-91. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15438>

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4 ed.). Pearson Educación.

Orozco Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. In M. J. Varela Salinas (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Ed. Bienza.

Pérez, M. A., & Bustamante, G. Z. (2002). *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Delfín Ltda.

Perrone, G., & Propper, F. (2007). *Diccionario de educación*. Alfagrama.

Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el trabajo cooperativo: un instrumento para la autoevaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 103-110). GRAO / LABORATORIO EDUCATIVO.

- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en educación secundaria. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 78-91. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, (3753), 22-23. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y geografía. Principios básicos. *Histodidáctica*, 3. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/600>
- Prieto Lahera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la Historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-29562021000100129&script=sci_arttext
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En P. Arguimbau (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori Editorial.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-19). GRAO / Laboratorio Educativo.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. s.f. <https://dle.rae.es/ensayo>
- Rodríguez Ávila, Y. D. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 147-159.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Rodríguez Ruiz, J. F. (2018). *Estrategias didácticas para la composición del ensayo en el aula*. Ediciones USTA.
- Rodríguez, Á. F. (2012). *Metodología y evaluación Desarrollo de competencias y destrezas con criterio de desempeño* (1 ed.). Letra Sabia.
- Salazar Sotelo, J. (2022). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado* (1 ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldaña Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

- Salvatierra, M., Obreque, A., & Cabaní, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: Percepción de los estudiantes (REDE, Ed.). *Diálogos Educativos*, 15(29), 19-33.
- Sanfeliciano, A. (23 diciembre de 2023). *Aprendizaje significativo: definición y características*. La Mente Es Maravillosa.<https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas/>
- Sanhueza Cáceres, C., Sanhueza Rodríguez, A., & Guzmán Contreras, P. (2014). El ensayo como propuesta metodológica para promover el desarrollo de la competencia de la imaginación histórica en dos escuelas de la región del Biobío. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 63-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751002>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?* (Issue 14) [Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO]. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4661/El%20futuro%20del%20aprendizaje%202%20Qu%c3%a9%20tipo%20de%20aprendizaje%20se%20necesita%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sención Brea, L. (2019). Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 58-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6855127.pdf>
- Tamayo Guajala, L. P., Tinitana Ordoñez, A. G., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., & Zambrano Pérez, V. L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 364-376. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.157>
- Vásquez Rodríguez, F. (2023). Razones para enseñar a escribir ensayos. En *El miniensayo. Una estrategia para ejercitarse la escritura de textos argumentativos* (Universidad de la Salle ed., pp. 11-14). POIESIS.
- Vásquez, F. R. (Ed.). (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Editorial Kimpres. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Vázquez, N. A. (2019). La evaluación educativa como estrategia didáctica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-6.

- Vera Maldonado, A., & Arichabala Torres, M. (2022). La evaluación desarrollada por los docentes de excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Universidad Nacional de Educación del Ecuador (Ed.), *UNIVERSIDAD, APRENDIZAJES Y RETOS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE* (1st ed., pp. 191-197). Editorial UNAE.
- Villegas Peñaranda, D. T. (2020). *Hacia un Aprendizaje Significativo en el Área de Historia en la Institución Educativa San José en Uramita, Antioquia* [[Tesis de Grado para optar al Título de Licenciada en Ciencias Sociales]]. Universidad de Ciencias y artes de Chiapas. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2188>
- Viola, A., & Torres, G. (2018). La evaluación en Ciencias Sociales. *Qué y para qué evaluar. Que hacer Educativo*, 28, 151.
<https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/1852-la-evaluacion-en-ciencias-sociales-que-y-para-que-evaluar>
- Zapata, Y. (2022). *Diseño de estrategia basada en el aprendizaje significativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia, bloque 1, primer año BGU* [Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Licenciada en la especialidad de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales]. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9080>

Anexos

MINISTERIO
DE
EDUCACIÓN

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cuenca, 28 de marzo de 2024

Yo, Jorge Stalin Chimbo Vélez, INVESTIGADOR PRINCIPAL del estudio titulado "El microensayo expositivo como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la historia en tercero de Bachillerato "pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación:

La presente investigación se propone proporcionar resultados pertinentes tanto para la comunidad académica como para las generaciones futuras de educadores, en relación con diversas modalidades de evaluación en el nivel de tercero de bachillerato, especialmente en asignaturas, como historia, que fomentan la reflexión y no imponen límites al momento de ser evaluadas. Además, este estudio busca indagar sobre la perspectiva de los alumnos y comprender directamente si el método de evaluación conocido como "microensayo expositivo" podría resultar beneficioso o no para su proceso de aprendizaje.

Participación del estudiante en el estudio:

El alumno solamente participará en brindar información para la investigación señalada, la metodología de investigación a utilizar será la entrevista, esta a su vez se desarrollará en la misma institución a la que pertenece el alumno y solamente su voz será grabada y no su imagen. Las herramientas a utilizar serán una grabadora de voz y una libreta.

Tiempo requerido: La duración estipulada para la entrevista será de diez minutos, durante los cuales participarán tanto el alumno como el investigador. Esta entrevista se llevará a cabo en una única ocasión y en el horario de recreo. En el caso de que la entrevista exceda el tiempo asignado y afecte las horas de clase, el investigador proporcionará una justificación adecuada para la ausencia de esos minutos adicionales.

Cronograma del estudio: Se tiene la expectativa de que las entrevistas se lleven a cabo durante los primeros días del mes de abril.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuese el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo. Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente. La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Jorge Stalin Chimbo Vélez

Entidad a la que pertenece: Universidad de Cuenca

Anexo A. Consentimiento informado

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Cuenca, 27 de marzo del 2024

Máster
Elsa Carpio
RECTORA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO
"CIUDAD DE CUENCA"

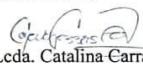
De mi consideración:

Luego de un atento saludo, me dirijo a usted, para solicitarle de la manera más comedida se permita al señor Jorge Stalin Chimbo Vélez, estudiante de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales realizar entrevistas a algunos estudiantes de la Institución que usted dirige, ya que éstas son fuente de información para la elaboración de su trabajo de titulación denominado: "El microensayo expositivo, como estrategia de evaluación y herramienta de aprendizaje significativo de la Historia en tercero de Bachillerato."

Este proceso se realizará siguiendo el debido proceso de consentimiento informado, a través del cual se respeta el principio de autonomía del entrevistado.

Agradezco de antemano su apoyo.

Atentamente,


Lcda. Catalina Carrasco A. Mg.
Docente Tutora
Trabajo de Titulación




27-03-2024.



Anexo B. Solicitud recibida por la institución para realizar entrevistas

Dirección: Parroquia Chiquintad

Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

- Participar en el estudio de investigación especificado.
- NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Grace Nataly Calderón Baculima.

Firma: 

Fecha:

Anexo C. Acuerdo de participación representante y alumno

Dirección: Parroquia Chiquintad

Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

- Participar en el estudio de investigación especificado.
- NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Cesare Sostin Pacheco Alvarez

Firma: 

Fecha: 1/4/2024

Anexo D. Acuerdo de participación representante y alumno

Dirección: Parroquia Chiquintad

Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

Participar en el estudio de investigación especificado.

NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Esteban Pinchusca Fernando Flores

Firma: 

Fecha: 04/04/2024

Anexo E. Acuerdo de participación representante y alumno

Dirección: Parroquia Chiquintad

Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

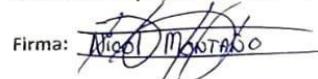
Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

Participar en el estudio de investigación especificado.

NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Harold Nicol Montaño Guanogoszo

Firma: 

Fecha: 01-04-2024

Anexo F. Acuerdo de participación representante y alumno

Dirección: Parroquia Chiquintad

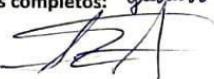
Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

- Participar en el estudio de investigación especificado.
- NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Gustavo Freddy Velez Belmex*

Firma: 

Fecha: 02/04/24

Anexo G. Acuerdo de participación representante y alumno

Dirección: Parroquia Chiquintad

Correo electrónico: Jorge.chimbov@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0989751977

Con esos antecedentes acuerda:

Participar en el estudio de investigación especificado.

NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Jorge Stalin Chimbov Alvarado*

Firma: *Jorge*

Fecha: *1/4/2024*

Anexo H. Acuerdo de participación