

EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE. COMPARTIENDO EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN EL NIVEL SUPERIOR.

Profesora Maia Hrydziuszko.

Cátedra *Introducción a la Sociología*, Profesorado en Historia y Geografía, Instituto Superior del Profesorado Esteban Adrogué (ISEA), Adrogué, Provincia de Bs. As. maianoemih@gmail.com

Profesora Especialista Lorena Alejandra Gorlero.

Cátedra *Geografía de las Actividades Económicas*, Profesorado y Licenciatura en Geografía, FHAYCS- UADER (Sede Concepción del Uruguay). alegorlero21071970@gmail.com

El aula es un espacio de experimentación continua. Crear dinamismo, despertar interés y promover aprendizajes significativos para los estudiantes, nos obliga a repensar nuestras prácticas y abordar diferentes estrategias, no sólo trazando nuevas líneas de trabajo sino también delineando objetivos y propósitos a la hora de evaluar.

La evaluación tradicional apunta frecuentemente al control o reproducción de contenidos conceptuales. ¿Por qué no plantear la evaluación como *operación*? ¿Por qué no pensarla como *escenario* en el que comienzan a desplegarse conocimientos, aptitudes, habilidades y talentos que necesariamente deben ejercitar los estudiantes en su construcción como futuros docentes?

Teniendo en cuenta que los estudiantes se están formando como docentes, y entendiendo a la evaluación como *operación didáctica intencional*, en nuestros espacios curriculares proponemos protocolos de evaluación que generen oportunidades para que nuestros futuros colegas puedan desplegar propuestas originales, que los acerquen al trabajo áulico y principalmente donde aparezcan su impronta y estilo personal.

En las experiencias que aquí compartimos, la evaluación se piensa en tanto práctica y/o actividad a desplegar en el aula; la idea es articular contenidos específicos de la materia con algunas herramientas didáctica-pedagógicas que ponen el foco en *el cómo* sucederá la transmisión de un tema/problema. Acompañamos, entonces, este camino hacia un nuevo paradigma donde la evaluación no sea sinónimo de mera constatación sino de *experiencia creativa – constructiva* de conocimiento.

Como resultado, hemos comprobado que esta invitación ha sido muy bien recibida por los estudiantes quienes manifiestan sentirse positivamente desafiados y estimulados a pensar (se) como docentes frente a la tarea de explicar y desarrollar aquello que están estudiando.

Palabras claves: Evaluación como operación- Estrategias didácticas innovadoras- Experiencias creativas-constructivas.

EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE. COMPARTIENDO EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN EL NIVEL SUPERIOR.

“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más”. (Proverbio Hindú)

INTRODUCCIÓN

El aula es un espacio de experimentación continua. Crear dinamismo, despertar interés y promover el aprendizaje de los estudiantes nos obliga como docentes a repensar nuestras prácticas y proponernos diferentes abordajes, no sólo trazando nuevas líneas de trabajo sino también delineando objetivos y rediseñando propósitos a la hora de evaluar en el nivel superior.

La evaluación tradicional ha apuntado –y aún lo hace en la actualidad- a la “constatación” y reproducción de contenidos conceptuales, y por ende al control institucional sobre los alumnos. Pero ¿por qué no plantearla como *operación*? ¿Por qué no pensarla como *escenario* en el que comienzan a desplegarse conocimientos, aptitudes, habilidades y talentos que necesariamente deben ejercitar quienes se encuentran en el camino a convertirse en futuros docentes?

Teniendo en cuenta ello, y entendiendo a la evaluación como *operación didáctica intencional*, en los espacios curriculares de nivel superior en los que nos desempeñamos como docentes, planteamos trabajar con protocolos de evaluación cuyo propósito es el de generar oportunidades para que nuestros estudiantes puedan desplegar propuestas originales, que los acerquen al trabajo áulico y principalmente que aparezcan en ellos su impronta y estilo personal.

El objetivo del presente trabajo es compartir algunas de esas experiencias de trabajo, donde la evaluación es pensada en tanto práctica y/o actividad a desplegar en el aula, articulando los contenidos específicos de la materia con algunas herramientas o estrategias didácticas que ponen el foco más en *el cómo* sucederá la transmisión de un tema/problema que en su repetición memorística o desarticulada. Una propuesta donde la evaluación –parte constitutiva e imprescindible en el proceso de aprendizaje- es sinónimo de *experiencia creativa – constructiva* de conocimiento.

A lo largo del tiempo, hemos comprobado que esta invitación ha sido muy bien recibida por los estudiantes que manifiestan sentirse positivamente desafiados y estimulados a pensarse como docentes frente a la tarea de explicar y desarrollar aquello que están estudiando. Pero además, es un desafío permanente para nosotras, ya que nos encontramos en constante movimiento, (re) pensándonos e interpeándonos acerca de nuestros haceres y decires en materia de evaluación, poniendo en tensión las prescripciones y los lineamientos teóricos que surgen de las normativas vigentes, lo que se espera social e institucionalmente de un examen de nivel superior, las planificaciones y lo que efectiva y concretamente ocurre en las aulas.

Algunas de las preguntas presentes en este trabajo apuntan a reflexionar y analizar quienes evalúan y quiénes son los evaluados; en un sentido más metodológico (donde apunta nuestra ponencia sin dudas) cómo se evalúa, qué criterios se establecen y cuáles son las herramientas utilizadas. Y en el sentido político y filosófico que subyace, por qué y para qué se evalúa (Luchessi, 2016)

NUEVOS Y VIEJOS PARADIGMAS EN LA EVALUACIÓN

A) Una mirada crítica hacia la evaluación tradicional

Si bien la evaluación ha sido siempre parte de la agenda clásica de la Didáctica, durante mucho tiempo ocupó un lugar marginal o complementario relacionado, más bien, con los procesos de cuantificación, medición, acreditación o certificación de los saberes de los estudiantes. Sin embargo, hace ya algunos años, los referentes de un nuevo paradigma centrado en los aprendizajes de los alumnos comenzaron a analizar exhaustivamente las prácticas evaluativas y a ubicarlas en constante articulación, diálogo y tensión con los múltiples componentes que hacen al trabajo en el aula: sujetos, objetivos, currículum, estrategias, recursos, entornos, y desde luego, con la política y la filosofía educativa.

La evaluación comenzó a instalarse como una preocupación genuina no sólo entre los investigadores en ciencias de la educación, sino también entre los expertos disciplinares. Así, la evaluación pasó a ser estudiada como un campo de controversias y paradojas, pero también como un lugar para mejorar la buena enseñanza (Litwin, 1998).

Para Santos Guerra (1996) la evaluación debe tornarse en un proceso circular y dinámico que proponga el diálogo, la comprensión y mejora, pero esto no será posible en tanto y en cuanto su práctica presente las reiteradas *patologías* que el autor diagnostica para la mayoría de los ámbitos institucionales escolares: la unidireccionalidad, el estereotipamiento, la descontextualización, la incoherencia, el resultadismo y muy especialmente, las evaluaciones como mecanismo de control y disciplinamiento áulico.

El sentido democrático de la evaluación se diluye si la misma adquiere formas unidireccionales, es decir, en un único sentido que va del docente al alumno, sin contar con la posibilidad de que otros actores de la comunidad educativa sean evaluados. Considera a las evaluaciones tradicionales como estereotipadas, en tanto y en cuanto los protocolos de evaluación son repetitivos y estandarizados, sin respetar las diferencias dentro de un aula o de un curso con otro(s) y donde el docente (re)marca los aspectos negativos de las mismas. Descontextualizadas y distemporales, esto es, que lo que se examina es tan sólo un recorte de lo visto en clases y, por lo tanto, no contempla el proceso de aprendizaje como un continuo complejo, transformando a la evaluación en un hecho artificial. Incoherentes e inadecuadas, porque los instrumentos utilizados son en general estáticos, parciales y cuantificadores, pero también porque no se halla relación posible entre lo que se propone en clase, lo que se proyecta como protocolo y lo que efectivamente se ejecuta. Resultadistas y competitivas, ya que sólo importa el número obtenido, sin considerar cómo se ha llegado a él, en qué condiciones, con qué ritmo y sin apreciar el trabajo grupal y colaborativo. Y, sobre todo, una evaluación carente de ética

porque pretende ser dispositivo de control, disciplinamiento y mantenimiento del *status quo* institucional.

Sostener la democratización del aula involucra necesariamente a las prácticas evaluativas, porque ellas también son responsables de las exclusiones intramuros, los fracasos escolares e incluso, los abandonos que se observan muy particularmente en el nivel superior. Por eso, no sólo es importante discutir a la evaluación como un tema/problema técnico o metodológico, sino uno que haga foco en los currículum real y oculto y por tanto, que haga vistas en aquellos proyectos institucionales pedagógicos y sociales que se propongan como una opción teórica, ética y política basada en la perspectiva inclusiva (Terigi, 2007). Sin dudas, un aspecto más para favorecer y fortificar la construcción de ciudadanía desde nuestras aulas.

En el fondo, todo parte de un cuestionamiento filosófico respecto de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Siguiendo a Carretero (2014), dado que las Ciencias Sociales explican gran parte de los fenómenos sociales y políticos que nos rodean, se constituyen como un conocimiento necesario para ejercer una ciudadanía activa y responsable porque asisten a discutir, comprender y proponer acciones para participar de los asuntos de la “cosa pública”. Y como conocimiento cambiante y dinámico, requiere de una enseñanza activa, responsable, seria y *aggiornada* tanto en las mismas áreas disciplinares que la componen como en el campo más general de la Didáctica.

Son los docentes –como profesionales e intelectuales – quienes, en definitiva, toman las decisiones acerca de los procesos de evaluación que llevarán a cabo en sus espacios curriculares. Para algunos, evaluar es recoger información sobre lo que (supuestamente) saben sus alumnos luego de una determinada (y suficiente) cantidad de tiempo de cursada; para otros –y junto a la anterior - es el cumplimiento de un requisito formal y burocrático consignado como parte de los deberes institucionales a cumplir. Para muchos, una instancia de aprendizaje compartido. En el medio, los alumnos. Entre todos, la persistencia en la convicción de que se estudia para “aprobar” y no tanto para aprender.

El panorama que se observa en las aulas de formación terciaria y universitaria de nuestro sistema educativo, es la convivencia de múltiples enfoques; algunos más tradicionales junto a otros más innovadores.

B) Las experiencias de evaluación desde la perspectiva constructivista

Para el constructivismo el aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en la modificación de los mismos a través de los cambios que ocurren en los sujetos involucrados en el proceso. Entre sus múltiples aristas, al constructivismo le interesa estudiar y analizar las interacciones entre los conocimientos previos, los nuevos que se van incorporando y los resultantes del aprendizaje en su totalidad. Se cuestiona sobre los mecanismos que permiten una reestructuración de los conocimientos en los alumnos y cómo influye en ello las prácticas que llevamos a cabo los docentes en el cotidiano de nuestras aulas (Fairstein, 2015). Las investigaciones cognitivas comprobaron que para resolver un problema propio de una disciplina específica, es importante el manejo de las redes conceptuales específicas que posee el sujeto de

aprendizaje. Una nutrida red semántica que vaya sumando elementos y los vincule y active a través de la experiencia, redundará en un aprendizaje rico y poderoso. Un aprendizaje que le permitirá al alumno inferir, vincular, deducir, producir y reproducir criteriosamente nociones diversas de manera significativa y contextualizada (Carretero: 2014). En el corazón de esta concepción, los alumnos sólo construyen significados en la medida en que pueden atribuir sentido a lo que aprenden ya sea porque lo vinculan con otros saberes, les resulta próximo a su realidad, o porque descubren que hay entramado y relación entre distintos contenidos (Coll, 1993).

Junto a todo ello, y complementándolo, Salomón (2001) desarrolló el concepto de *cogniciones distribuidas*, esto es, la interacción entre miembros de un grupo que al apoyarse unos a otros y a través de la utilización de distintos mecanismos y soportes son capaces de hacer un producto colectivo enriquecido. Para el autor, al funcionar colaborativamente los componentes que trae cada individuo, los que existen en el medio ambiente o los que sugiere el docente, actúan de manera espiralada y terminan afectando la naturaleza del sistema en su conjunto. Según Vygotsky, este tipo de reciprocidad probablemente redundará - si logran darse las condiciones- en alguna reestructuración de los conocimientos individuales. Un nuevo nivel de desarrollo real puede alcanzarse si se opera con andamiajes que tengan en consideración las contribuciones con y del contexto.

Sin embargo las cosas, ¿cómo podemos los docentes comprobar que las transformaciones que viven nuestros alumns en las materias que dictamos son el resultado de un genuino cambio conceptual? (Martín Ortega, 2000)

Desde nuestra experiencia áulica, consideramos a la evaluación como un componente inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, y al mismo tiempo como un dispositivo didáctico artificial. Por ello creemos que puede ser entendida como un proceso dinámico que respete las trayectorias de los alumns, sus conocimientos previos, y que incorpore la voz y la participación de todos los involucrados en su construcción, al punto de modificarla toda vez que sea necesaria. Alejarla de formatos rígidos y meramente reproductivos, compuesta de preguntas con respuestas monolíticas y unidireccionales la aproxima a ese cambio conceptual tan deseado.

Presentamos a continuación las experiencias con formatos de evaluación en los que venimos trabajando desde hace algunos años. Creemos valioso compartirlos porque en cada uno de ellos los futuros docentes se han apropiado de los contenidos de las materias, encontraron sentido y significación a lo visto durante la cursada, consiguieron elaboraciones multicontextuales (Bernard, 2000); pero también lograron desplegar creatividad, se animaron a incursionar en los “haceres” del aula y en especial, fueron protagonistas de la evaluación.

EXPERIENCIAS EN LAS AULAS DEL NIVEL SUPERIOR

“Construir mejores instrumentos, más inteligentes, coherentes con el proceso de aprendizaje y con nuestros supuestos básicos, se convierte en un desafío que puede contribuir considerablemente con la modificación de las prácticas evaluativas”

(Liliana Sanjurjo)

1) EXPERIENCIA CON EVALUACIONES INNOVADORAS EN EL NIVEL Terciario.

Instituto de Formación Docente –Profesorados de Historia y Geografía

Cátedra *Introducción a la Sociología*, Profesorado de Historia y Geografía, Instituto Superior Esteban Adrogué, Provincia de Bs. As. Profesora Maia Hrydziusko

Desde la cátedra de *Introducción a la Sociología*, proponemos a los estudiantes de 2° año de los profesorados de Historia y Geografía un acercamiento a los marcos teórico-metodológicos y las categorías propias del campo sociológico para que, desde una mirada interdisciplinaria, funcionen como una herramienta más a la hora de pensar los fenómenos sociales.

Como futuros docentes, sea de Geografía o Historia, creemos oportuno ofrecerles una perspectiva sociológica que acompañe el análisis de cualquier contenido disciplinar a abordar teniendo en cuenta que las Ciencias Sociales trabajan en conjunto para alcanzar no sólo la comprensión de la(s) realidad(es) social(es) sino una reflexión crítica de la(s) misma(s).

La experiencia a relatar comienza con un grupo de 5 estudiantes; sólo uno es alumno del profesorado de Historia, los otros cursan el profesorado de Geografía. Sus experiencias, sus edades y sus realidades son diversas; algunos nunca han experimentado la tarea docente aún, uno de ellos es maestro de primaria y una de las alumnas ha transitado breves suplencias en el nivel medio. Casi todos han sido alumnos de otras instituciones de las que han decidido emigrar por diferentes razones.

Desde el inicio de la cursada insistimos en que, a pesar de ser ésta una materia curricular o también llamada de contenido, es fundamental que los estudiantes tengan presente que se están formando no sólo en conocimiento disciplinar sino en función de su futura labor docente; por eso los alentamos a explorar diversas estrategias didáctico-pedagógicas a la hora de encarar la Evaluación Final.

La primera parte del año comenzamos a trabajar sobre dos preguntas: *¿Qué estudia la Sociología?*, *¿Cuándo y por qué surge una ciencia social llamada Sociología?* Dichas preguntas, como herramientas disparadoras, guiaron las primeras lecturas y nos condujeron al contexto histórico específico de *“Doble Revolución”* y la radical transformación que experimentan las sociedades europeas capitalistas e industrializadas a principios del Siglo XIX. La reflexión de los estudiantes hizo hincapié en la necesaria comprensión de los aportes teóricos de la Sociología mostrándolos no como algo dado y cuyas condiciones de producción se mantienen en silencio sino como producciones socio-históricas construidas en un tiempo y espacio específicos.

Durante varias clases recorrimos algunas constelaciones conceptuales elaboradas por los pioneros de la nueva ciencia sociológica en Europa para destacar los lineamientos generales de la llamada Sociología Clásica. El paradigma positivista, la teoría marxista y la hermenéutica weberiana forman parte de un marco teórico necesario para cualquier futuro docente de Ciencias Sociales. Si bien se perciben como contenidos específicos de la materia, son mucho más que eso; son aparatos teórico-metodológicos que los estudiantes deben aprehender para, una vez docentes frente al aula, poder desplegar diversas

perspectivas de *lo social* que propicien una mirada siempre reflexiva, pero sobre todo crítica.

La primera instancia de evaluación fue la propuesta de realizar un parcial domiciliario. Los objetivos del mismo apuntaban no sólo a la comprensión de la construcción histórica de dicha ciencia sino a poder comparar categorías y metodologías sociológicas; es decir, ponerlas “en juego”. A priori, los estudiantes se manifestaron “aliviados” de poder hacer el parcial en casa. Sin embargo, rápidamente se encontrarían con múltiples dificultades y una sensación de confusión y frustración a la hora de revisar y reescribir su propia producción.

La escritura del parcial domiciliario desafió a los estudiantes a ejercitar habilidades tales como organizar, redactar, explicar y argumentar ideas a partir de la lectura de la bibliografía y el intercambio de reflexiones en clase; habilidades indispensables en la formación de docentes *intelectuales*. La experiencia fue ardua, pero sin dudas, positiva. Los estudiantes se encontraron con *sus modos de elaborar* y ello los enfrentó, por un lado, con sus limitaciones a la hora de expresarse, pero por el otro, les abrió camino a poder repensar, reelaborar, reescribir y enriquecer aquello que pretendían desarrollar.

En la segunda parte del año, y de cara a la preparación del examen final, nos propusimos abordar el complejísimo fenómeno *Globalización*. Esta serie de transformaciones geopolíticas, económico-sociales y culturales-identitarias que atraviesan nuestra existencia como individuos y sociedad, nos interpela como docentes y como estudiantes - futuros docentes a trabajar en conjunto para presentar sus múltiples aristas y proponer diversas perspectivas posibles de análisis.

El Examen Final Oral se convierte entonces en una instancia que, no libre de contradicciones, sigue siendo una oportunidad de aprendizaje. Teniendo en cuenta que los estudiantes serán los docentes del futuro, propusimos generar un espacio en el que puedan plantear una propuesta original, donde SU impronta y SU estilo “aparezcan”; poner el foco en *el cómo* sucederá la transmisión de un problema/tema, en este caso la Globalización.

Optamos, desde la cátedra, por desplegar una estrategia didáctica anclada en la interpretación de imágenes/fuentes como ejes del análisis sobre la Globalización. Contamos con un reservorio de historietas, grafitis, publicidades, caricaturas, dibujos, chistes, etc. que colectivamente hemos reunido con el aporte de docentes y estudiantes y que sigue nutriéndose de nuevas contribuciones año a año.

En el último encuentro con los estudiantes, delineamos algunas pautas para articular imágenes (que ellos mismos elegirían según sus intereses) con algunas de las hipótesis de trabajo de los autores propuestos en la bibliografía. La consigna para el examen consistió en pensarse delante de una clase; que desarrollen una exposición sobre el tema elegido y que diseñen una actividad que harían con sus alumnos en la que propongan alguna herramienta metodológica y el uso de vocabulario propio de la Sociología.

La propuesta fue muy bien recibida por los estudiantes; si bien al principio manifestaron tener dudas y miedos por tratarse de una evaluación “poco convencional”, también reconocieron sentirse desafiados y a la vez estimulados a pensar (se) como docentes frente a la tarea de explicar y desarrollar los/as temas/problemáticas que estudian.

Aquí dos de las propuestas que diseñaron estudiantes del grupo que recogemos como experiencias creativo-constructivas de evaluación. Uno de los estudiantes del grupo que se presentó a rendir el examen propuso como disparador para iniciar su “clase” un video confeccionado por él mismo a partir de imágenes seleccionadas para caracterizar el fenómeno Globalización vinculado a la Sociedad de Consumo (tema elegido por él de acuerdo a sus intereses). Antes de proyectar el video, pidió al “alumnado” (en este caso los docentes que estábamos evaluándolo) que diéramos una definición de Globalización. Luego, ofreció varias definiciones más de diferentes autores referentes de la temática.

El video no sólo contenía imágenes sino también música. El video propone las “dos caras” de la Globalización. Una primera parte hace hincapié en el confort y el bienestar proporcionados por el consumo mientras en una segunda parte, la música cambia y las imágenes también. Optó por musicalizar la segunda parte del video con una canción que plantea una mirada crítica y hace hincapié en la idea de Globalización como profundización de desigualdad.

Una vez proyectado el video (muy breve, de sólo unos pocos minutos) el estudiante comenzó su exposición partiendo de la pregunta: ¿Qué nos oculta *la Globalización*? En dicha exposición, recorrió las posturas de distintos autores para acompañar dicha pregunta. La idea central de su propuesta era la de generar un debate en torno a las consecuencias que el fenómeno *Globalización* genera en las sociedades actuales dominadas por el consumo. La consigna estaba cumplida; la propuesta fue creativa, se utilizó un recurso audiovisual como disparador, se abrió un debate sobre el tema planteado y se argumentaron ideas basadas en la lectura de la bibliografía seleccionada.

La segunda estudiante que se presentó a rendir el examen final presentó una propuesta bien diferente. En una tela, pintó el fenómeno *Globalización*. Su exposición recorrió las ideas de diversos autores que a su vez podían verse plasmadas en *la obra de arte*. El arte como herramienta de análisis, como canal para esgrimir conclusiones y plantear visiones sobre una temática fue un recurso novedoso, original y fue, sin dudas, muy atractivo para los que estábamos evaluándola.

A lo largo de estos últimos años, estas y otras experiencias de evaluación han demostrado ser realmente positivas no en términos de efectismo en la repetición de contenidos sino en términos de experimentación y aprendizaje significativo; los estudiantes han logrado abandonar la pasividad de *ser* evaluados tomando una actitud activa frente al conocimiento; se entusiasman, reflexionan y encuentran *otro sentido* a la evaluación. Seguiremos alentándolos a despertar la creatividad de cada uno para construir y expresar sus “*modos de enseñar*”; seguiremos trabajando para desandar un camino que se aleje intencionalmente de la evaluación tradicional y enriquezca los nuevos paradigmas donde la evaluación no es sinónimo de constatación sino de experiencia creativa – constructiva de conocimiento. El entramado se afianzará cuando ellos, ya docentes, lleguen a las aulas con sus experiencias y sus propias propuestas de evaluación.

2) EXPERIENCIA CON EVALUACIONES INNOVADORAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO. Profesorado y Licenciatura en Geografía

Cátedra *Geografía de las Actividades Económicas*, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay. Profesora Lorena Alejandra Gorlero

La institución: breve reseña histórica para entender las realidades presentes

La Universidad Autónoma de Entre Ríos tiene su origen tras la sanción de la Ley Provincial 9250 del año 2000. Considerando la problemática que se manifestaba en la provincia, donde la mayoría de sus jóvenes emigraba con el propósito de estudiar en carreras de grado universitario; y teniendo en cuenta que la mayoría de los graduados locales lo hacía con títulos no universitarios expedidos por Institutos terciarios dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia, la mencionada Ley perseguía como propósito fomentar la titulación de profesionales universitarios que pudieran permanecer en la Provincia y ejercer en ella.

Así, se estableció la transferencia de veintiséis Institutos Superiores, de Enseñanza Superior, Escuelas de Nivel Medio y Superior, Escuelas Superiores y Colegios Superiores de nivel terciario con realidades disímiles, a la órbita de la naciente casa de estudios. En la actualidad hay cuatro facultades (FHAyCS, FCyT, FCG y FCVyS) cuyas carreras se dictan en varias sedes y subsedes a lo largo y ancho del territorio entrerriano. La sede de Concepción del Uruguay de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales absorbió instituciones de histórica raigambre en la formación docente no universitaria de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades como la Escuela Normal "Mariano Moreno" (Varela: 2006)

Desde entonces, jóvenes de distintas ciudades de la Provincia tales como Basavilbaso, Rosario del Tala, Villaguay, San José, Colón y localidades como Pronunciamento, Villa Manteros y Colonia Caseros estudian en las aulas de la FHAyCS. Esto le otorga un cariz muy particular al alumnado de la facultad, ya que sus estudiantes provienen tanto de áreas urbanas como rurales, más cercanas o más lejanas a Concepción, pero con el común denominador de haber tenido en su mayoría una escolarización secundaria anclada en estructuras y prácticas pedagógicas de tipo tradicional.

Respecto a la carrera de Geografía el número de alumnos que cursan es poco en comparación con otras carreras de la misma Casa de estudios. En general tenemos un promedio de 10 (diez) alumnos, aunque en los últimos años se ha incrementado el número de asistentes. En su mayoría cursan el Profesorado y una vez egresados continúan realizando la Licenciatura.

Geografía de las Actividades Económicas: un materia interdisciplinaria para pensar el aula.

La materia Geografía de las Actividades Económicas se dicta en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Geografía. Su objetivo principal es dar cuenta de la dinámica e incidencia de las actividades económicas en la conformación de la estructura socio-económica y política de la Argentina, desde el lento proceso de construcción del Estado nacional en el siglo XIX hasta nuestros días, y la resultante en tanto configuración espacial de notoria y creciente asimetría.

Atendiendo a la complejidad social del mundo en el que vivimos, y por defecto de formación, decidí conferirle un perfil interdisciplinario a este espacio curricular que pretende conjugar las miradas provenientes de la geografía, la historia y la economía, bajo la perspectiva regional y atendiendo el trabajo con distintas escalas territoriales de observación y de temporalidades que permiten trazar rupturas y continuidades.

Geografía de las Actividades Económicas es una materia disciplinar. Ello no impidió pensarla como un lugar donde los futuros docentes de geografía aprehendan algunas herramientas, procedimientos y estrategias de utilidad para la práctica escolar tanto para trabajo en el nivel medio como en educación superior.

Eso nos lleva directamente a presentar los formatos de evaluación que venimos desarrollando desde hace algunos años y a los que consideramos elemento estructurante de la materia.

Una evaluación construida a lo largo de la cursada

En líneas generales la materia es cursada por una cantidad variable de alumnos con perfiles e historias de vida disímil y proveniente de distintos puntos de la Provincia de Entre Ríos. El primer día de clases quedan consignados datos personales pero también de qué secundario proceden, cómo les enseñaban geografía y cómo ha cambiado su percepción sobre su aprendizaje a lo largo de los dos años y medio de cursada en el nivel universitario. Este inicial diagnóstico comienza a delimitar la metodología de trabajo que seguimos durante el cuatrimestre. En esa misma primera clase, y luego de realizar un flashback con conceptos estudiados en una materia correlativa (las actividades fueron enviados previamente por mail), se pautan varias tareas que comenzarán a perfilar el examen oral final integrador de la materia.

Para el próximo encuentro, los alumnos tienen varias tareas que resolver. Para empezar, deben conformar grupos según su elección y preferencia. Una vez armados los equipos las consignas son:

- Ponerse de acuerdo entre todos los alumnx en la confección de un mapa de Entre Ríos lo suficientemente grande como para colocar en el pizarrón y trabajar en su superficie con comodidad.
- Investigar todas las actividades económicas que se desarrollan en la Provincia de Entre Ríos en la actualidad.
- Ubicar en el mapa a través de un sistema propio de referencias todas esas actividades económicas. Una vez completado el mapa entre todos los presentes, cada equipo tendrá que preseleccionar dos actividades.

Todas estas actividades persiguen varios objetivos relacionados entre sí. Que los alumnos:

- Se aproximen al conocimiento de las actividades económicas presentes en la provincia en la que viven.
- Utilicen un elemento fundamental para la geografía tal como es la cartografía.
- Logren autogestionarse

- Trabajen colaborativamente
- Encaren una breve presentación exposición oral de manera ordenada.

En el plazo de dos semanas cada grupo debe finalmente elegir una actividad económica. En clases informarán y argumentarán al resto de sus compañeros los motivos de su elección. En los años que llevamos adelante esta experiencia, hemos comprobado que generalmente los jóvenes eligen aquellas actividades económicas que se desarrollan en sus ciudades/áreas próximas a ellas y de la que conocen bastante.

Habiendo finalizado el dictado de las dos primeras unidades (de cuatro) del programa, se propone la realización del primer parcial con formato de trabajo en parejas y de tipo domiciliario. La misma pretende observar la comprensión y articulación de conceptos (unidad 1) y la capacidad de comprender la conformación histórica de la matriz económico-productiva primaria de la Argentina (unidad 2). En la ponderación de la nota, se tiene muy en cuenta el desarrollo de habilidades cognitivas de uso frecuente en las Ciencias Sociales (análisis, relación, comparación, argumentación, etc.), la calidad de la escritura (coherencia, cohesión, ortografía), y la originalidad y el trabajo integrado con el compañero. Debemos reconocer que al principio los alumxns se encuentran ciertamente desconcertados ante este tipo de evaluaciones porque no están acostumbrados a ellos, y porque no saben muy bien cómo hacerlas.

Encontrándonos en la mitad de la cursada, voy acercándoles las pautas para que puedan ir elaborando la evaluación final de la materia, que consiste en dos partes: A) un proyecto de investigación sobre la actividad económica que el grupo eligió. B) cómo desarrollarían una clase sobre esa actividad económica.

Para el proyecto de evaluación se solicitan los siguientes puntos:

- ✓ Un resumen de no más de 250 palabras. Cuatro palabras claves
- ✓ Al menos un objetivo principal.
- ✓ Al menos un objetivo secundario.
- ✓ El desarrollo de un plan de investigación que contenga:
- ✓ Pregunta problema
- ✓ Marco teórico (basado en lo analizado en la materia)
- ✓ Posibles pasos a seguir en la investigación
- ✓ Bibliografía (tanto de la materia como aquella que consideren necesaria)
- ✓ En cuanto al dictado de la clase, deberán especificar nivel dentro del sistema, características del grupo, algunos materiales que utilizarían, actividades que harían, implementación de TIC y una posible evaluación a realizar.

Mientras tanto continuamos con el dictado de la materia y avanzamos sobre cuestiones referidas tanto al sector secundario como a la infraestructura, los transportes y las comunicaciones como elementos claves para entender el desarrollo de las actividades económicas. Respecto al segundo corte evaluativo, y de acuerdo al grupo, se proponen distintas mecánicas que pretenden que los alumxns:

- Estudien las relaciones entre las actividades económicas y los procesos de producción y estructuración del territorio, así como los condicionantes que este último ofrece a la organización de la producción.

- Utilicen y valoren las nuevas tecnologías incorporadas a las clases.
- Aprehendan herramientas y técnicas de trabajo áulico para una posterior aplicación en sus prácticas pedagógicas.
- Puedan encarar la preparación de un tema como si estuviera delante de una clase.
- Se apropien de los textos de la cursada e intervengan en ellos.
- Construyan /elaboren materiales de estudio.

A esta altura los estudiantes se hallan más acostumbrados y confiados sobre estas formas más desestructuradas de evaluación y comienzan a reflexionar sobre su papel más activo en ellas. Y logran percatarse que el examen final de la asignatura es una *construcción procesual* en la que van integrando cada unidad de Geografía de las Actividades Económicas, pero también de otros espacios curriculares tanto disciplinares como del área de la formación docente-pedagógica.

Aproximándonos a fin de cuatrimestre los alumnos van acercando sus avances en el proyecto de investigación y sus dudas sobre el dictado de la clase. Pero además, cuentan con la posibilidad de hacerlo a través del grupo de Whatsapp donde todxs participan comentando y colaborando con el resto de sus compañeros. Por último, una vez finalizado el dictado de la materia, cada grupo puede mandarme sus trabajos por mail para que pueda ir haciéndoles sugerencias de cambios o correcciones. Porque al fin de cuentas, la propuesta en el espacio Geografía de las Actividades Económicas es aprender haciendo, y las evaluaciones son una herramienta valiosa para lograrlo. Entre todxs.

CONCLUSIONES

Siguiendo la perspectiva constructivista, la evaluación debe encararse abordando múltiples aristas, aspectos, instrumentos y por ende variadas técnicas que se traduzcan en protocolos de evaluación diversos y ajustados a las realidades de cada grupo. Y esto es así porque el proceso evaluativo –diagnóstico, formativo y sumativo- debe favorecer, acompañar y sostener una construcción de aprendizaje integral y significativo para los estudiantes (Bernard: 2000). Así se pueden incluir: bitácoras, diarios, construcción de artefactos, elaboración de materiales de estudio, resolución de problemas, ensayos, proyectos; pero también exámenes escritos en parejas o grupo, por etapas, o aquellos donde los alumnos planteen las preguntas, tanto en sus vertientes presenciales como domiciliario; o evaluaciones orales que contengan dinámicas de *role play* y simulaciones, o con uso de TIC (juegos, PPT, ETC); armar una radio, un blog, un periódico en papel o en la virtualidad.

Sugerir distintos protocolos de evaluación encarados procesual e interdisciplinariamente resulta en aprendizajes más poderosos para los estudiantes del nivel superior en Ciencias Sociales. Para empezar porque existe una coincidencia entre la manera de evaluar y cómo se entiende la enseñanza de las mismas desde hace algunas décadas. Luego, porque consideramos a las disciplinas sociales espacios ideales para favorecer el ejercicio de la ciudadanía de manera amplia y responsable, por tanto colocar a nuestros alumnos ante situaciones problemáticas, favorece su perspectiva crítica y analítica sobre los fenómenos sociales que componen sus carreras. Junto a ello, se

contribuye a la consolidación de un círculo virtuoso y democrático de saber, ya que el empoderamiento, la confianza y el transitar su formación académica con protagonismo, redundará en profesionales que enseñarán a sus futuros alumnos de la misma manera.

De las experiencias relatadas, quisiéramos rescatar que los formatos de evaluación propuestos fueron un mecanismo/dispositivo que facilitó y acompañó el aprendizaje integral de contenidos, destrezas, habilidades, cambios de actitudes y posicionamientos en el aula. Nuestros futuros colegas docentes lograron adquirir en este tiempo de trabajo, nuevos conocimientos y capacidades que han ido aplicando y extrapolando a múltiples situaciones pedagógicas y disciplinares. Conocimientos y capacidades que les permitan comprender crítica y analíticamente el complicado mundo en el que vivimos, y para el cual la enseñanza de la geografía es tan valiosa. Y necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. Evaluar para conocer. Examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Bernad M., J. A. (2000). "Modelo cognitivo de evaluación educativa: es- cala de estrategias de aprendizaje contextualizado". Narcea. Madrid
- Bertoni, A.; Poggi, M. y M. Teobaldo. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Bonvecchio de Aruani, M. y B. Margoni (Colab). Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes. Univ. Nacional de Cuyo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Camilloni, A. R. W. de y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Carretero, Mario. El Sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Carretero, Mario. Clase magistral en la Diplomatura Superior en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO, 2014.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en aula. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Coll, César. El Constructivismo en el aula. Graó, Madrid, 1993
- Fernández Caso, V. –Gurevich, R. (Coord) Geográfí. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Biblos, 2007.
- Frigerio, G. Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000
- Gimeno Sacristán, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires: REI, 1988.
- Gurevich, R. (2011). Ambiente y educación. Una apuesta al futuro. Paidós: Buenos Aires.
- ISP JV González. Didáctica de la Geografía y Espacio de la Práctica. Ficha de Cátedra compuestas por ejemplos de ex cursantes de la instancia curricular.
- Gurevich, Raquel. "Nuevas geografías: territorios entre lo nacional, lo local y lo global. En Diploma de posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO Argentina.

- Langevin, L. y M. Bruneau. Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario. Paris: ESF Editeur, 2000
- Litwin, Edith. “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni y otros, La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Martín Ortega, Elena. ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? Tarbiya n° 26 Revista de Investigación e Innovación Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Menín, O. y L. Sanjurjo. “La evaluación del proceso de aprendizaje”. En Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional N° 4, IRICE (CONICET – UNR), Rosario 1986.
- Morán Oviedo, P. “Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal”. En Revista Perfiles Educativos, N° 13, UNAM-México, 1986.
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. (Edts.), 1996. Enseñar Geografía. De la teoría a la Práctica. Colección Espacios y Sociedades. Serie General n° 3. Editorial Síntesis: Madrid.
- Perrenoud, Ph. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- Santos Guerra, M. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Algibe, 1996.
- Santos Guerra, M. La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Editorial: Bonum, 2007.
- Souto, M. La observación de los grupos de aprendizaje. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2000.
- Souto, M. Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Souto González, M. (2002). Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio. Ediciones del Serbal: Barcelona
- Steinman, Jorge. Más Didáctica (en la Educación Superior). Miño y Dávila, 2008.
- Terigi, F- Jacinto, C. ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Buenos Aires, UNESCO, 2007.
- Tardif, J. “L'évaluation dans le paradigme constructiviste”. En Hivon, R. (dir.). L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Université de Sherbrooke, 1993, pp. 27-56.
- Torp, L. y S. Sage. El aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires: Amorrortu., 1999.
- Varela, J y otros. “La fundación de la UADER, conflictos y disputas”. Publicación en I Jornadas Internacionales de Historiografía Regional. Resistencia Chaco. 2006.
- Zambrano Díaz, Alicia. Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión-Chile. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, 2014.

Links

- Anijovich, Rebeca. Nuevas Miradas sobre la evaluación de aprendizajes. Memoria Académica, La Plata, FaHCE. 2009, año 3, número 3, pp 45-54. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Cano, Elena (edit). Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red. Transmedia XXI, 2012. Disponible en: http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/pdf/4_AprobaroAprender.pdf
- Hamra, Diana. Evaluación en el aula de Ciencias Sociales. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. 2017. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-la-evaluacion.pdf>
- Sallán, Joaquín. Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales. Universidad de Cataluña, 2009. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Saorín-Miralles Martínez- Trigueros Cano. La evaluación en Ciencias Sociales, geografía e historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1 Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/706/70630580013/>