



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: UNA MIRADA POSIBLE. EL CASO DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (U.N.SUR)

Laura Cristina del Valle*

Mariano Santos La Rosa **

Universidad Nacional del Sur

laucris@bvconline.com.ar

En el contexto educativo, la evaluación tiene una importancia fundamental ya que permite obtener información para diagnosticar una situación y tomar decisiones, haciendo posible conocer cómo se están desarrollando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, a veces llega a ocupar un lugar tan central que termina por convertirse en la finalidad última del proceso educativo. Cuando la evaluación se convierte en un fin en sí misma y es manipulada sirviendo a los intereses del evaluador, es portadora de patologías según lo expuesto por Santos Guerra (2000). De esta manera, se transforma en control de comportamientos, de lo que los alumnos han estudiado, de lo que pueden "repetir" más o menos fehacientemente, más que una comprobación de lo que han aprendido, de lo que han podido construir. Al respecto, algunos estudios han demostrado que la forma en que los alumnos aprenden está determinada no sólo por cómo se les enseña sino también por el modo en que se les evalúa (Pozo, 1994:66).

* Profesora Adjunta de Didáctica de la Historia (Departamento de Humanidades, U.N.Sur). Docente Investigadora categoría III. Autora de trabajos de la especialidad. Directora del P.G.I. *Enseñar historia de y en Argentina: reflexiones y propuestas en torno a la historia a enseñar, la historia investigada y la historia enseñada. El caso de la nueva escuela secundaria bonaerense*. Período 2009-2013. Evaluado y subsidiado. Responsable del Proyecto *El acompañamiento de trayectorias escolares desde la Historia como estrategia para la retención escolar. El caso de la ESB 325 de la ciudad de Bahía Blanca*. Período 2010. Evaluado y subsidiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario.

** Ayudante A de Didáctica de la Historia (Depto. de Humanidades, U.N.Sur), Posgrado en curso: Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, cohorte 2009-2011). Autor de trabajos de la especialidad. Integrante/Investigador del PGI *Enseñar historia de y en Argentina: reflexiones y propuestas en torno a la historia a enseñar, la historia investigada y la historia enseñada. El caso de la nueva escuela secundaria bonaerense*. Período 2009-2013. Evaluado y subsidiado. Integrante del Proyecto *El acompañamiento de trayectorias escolares desde la Historia como estrategia para la retención escolar. El caso de la ESB 325 de la ciudad de Bahía Blanca*. Período 2010. Evaluado y subsidiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

No se trata, entonces, simplemente de calificar el rendimiento de los alumnos sino de evaluar realmente qué ha sucedido en el aprendizaje. Su finalidad es la de mejorar la intervención pedagógica del docente y permitir la comparación entre los resultados y las expectativas previas. Por lo tanto, es un medio (Antúnez, 1996:125) que se desdobra en dos aspectos estrechamente vinculados: la evaluación del proceso de enseñanza y la del aprendizaje de los alumnos. (Pozo, 1994:67).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en la convicción de estar formando profesores y en la necesidad de presentar a los estudiantes alternativas no tradicionales, desde la cátedra de Didáctica de la Historia del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur¹ hemos pensado e implementado estrategias a lo largo de los últimos años para que el examen final (que implica la acreditación de la asignatura) pueda convertirse en una construcción sustentada en la relación teoría-práctica; que sea el resultado de vincular la teoría, representada por la bibliografía y las clases, con la práctica, fruto de las observaciones realizadas en aulas de escuela secundaria.

Con esas características, el examen se constituye en una evaluación del proceso de aprendizaje del propio estudiante, del proceso de enseñanza desarrollado por los docentes y de las lógicas que se han establecido para llevar adelante este último y facilitar el primero. De esa manera, esperamos: a) que sea una instancia integradora no sólo de los contenidos y abordajes desarrollados en la materia a lo largo del cuatrimestre, sino también de cómo presentarlos, articulando el qué y el cómo; y b) que nos permita analizar la existencia de rupturas y/o continuidades en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje desde el inicio del cursado hasta el momento del examen final.

En función de lo expuesto, es interés de este trabajo presentar la recepción que tuvo en los estudiantes el modelo de evaluación propuesto a partir de las valoraciones que hicieron acerca de la experiencia de ser evaluados y del tránsito por ese proceso evaluativo. Para eso, durante este año al finalizar el cursado, realizamos una breve encuesta a los estudiantes que rindieron exámenes finales en los últimos tres años. Les pedimos que respondieran tres preguntas en relación con: a) su opinión acerca de la metodología de examen; b) la existencia o no de

¹ La asignatura Didáctica de la Historia corresponde al 1º cuatrimestre de 4º año del Profesorado en Historia (U.N.Sur) desde 2002.



vinculación entre la forma de evaluación y el desarrollo de la materia; y c) los recursos utilizados para preparar el examen final.

LA METODOLOGÍA DE EXAMEN FINAL IMPLEMENTADA POR LA CÁTEDRA

Una de las apreciaciones más generalizadas en las respuestas de los estudiantes es que el examen final es un tipo de práctica que rompe con los esquemas tradicionales que han vivido. Al respecto, nos resulta interesante destacar la opinión de un estudiante que sostiene que

...la metodología del examen final es acertada en tanto implica desarrollar otro tipo de capacidades a la hora de dar un final, en lugar de los tradicionales exámenes orales en los cuales memorizamos determinados contenidos que luego volcamos en el final a través de las preguntas que nos hace el docente. Y más teniendo en cuenta que en nuestra carrera la mayor parte de los finales son de este tipo “tradicional”, motivo por el cual me parece importante el hecho de que otros profesores hayan innovado en esta instancia evaluativa. Además, me parece que es un modo apropiado para englobar de una manera diferente los contenidos trabajados a lo largo de la cursada².

En varias respuestas se observa una crítica explícita a los exámenes finales tradicionales y se los considera como una instancia meramente reproductiva. En el establecimiento de las diferencias, es interesante destacar que en relación con la materia que analizamos queda instalada por los estudiantes la idea de una forma de evaluación novedosa, creativa o innovadora:

El examen final de la materia me parece novedoso, nunca antes había rendido un final parecido. Además me parece que es interesante ya que cada uno puede elegir el tema que le interesa y analizarlo a la luz de lo visto en clase³.

Considero que la metodología utilizada es muy buena, ya que deja de lado los exámenes tradicionales a los que estamos acostumbrados a lo largo de la carrera. En esta materia en el final se nos permite trabajar con lo que queremos y más nos interesa, además de buscar una forma distinta y creativa para ver los contenidos propios del programa, de esta manera creo que es más significativa la forma de apropiarnos de los contenidos, superando la mera reproducción de apuntes o autores⁴.

² Estudiante 1.

³ Estudiante 2.

⁴ Estudiante 3.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

En realidad, en la base del carácter novedoso o innovador del examen están ubicados aspectos como la libertad de elegir la temática que atraviese los contenidos de la asignatura partiendo del interés del estudiante para hacerlo, la posibilidad de pensar cómo presentarla y lo significativo de esta construcción para sentir que es quien estudia el que se apropia de los contenidos. De esta manera, la vinculación entre teoría y práctica, entre lo conceptual con lo didáctico, entre la investigación y las aulas, termina –o empieza- por ser el resultado de una construcción genuina, interesante, motivadora para quien la piensa y la ejecuta, y no por eso menos compleja. Así,

...la metodología... permite que cada uno se enfoque en temas que le generan más interés, sobre todo porque es una materia muy cercana a la práctica docente... Considero que la flexibilidad acerca de los temas y formas de trabajar da lugar a un intercambio provechoso entre docente y alumno...⁵

La percepción del examen como aprendizaje dada la construcción que posibilita, también está presente. Valgan como ejemplos los siguientes testimonios:

...es útil y que genera un verdadero aprendizaje, ya que permite integrar de manera articulada y coherente tanto la teoría como la práctica, y que los conocimientos generados en la cursada puedan tener una verdadera aplicación.⁶

La metodología... deja mucha libertad al alumno para hacer lo que más le guste, por ejemplo; preparar una clase, utilizar un recurso y explicarlo teóricamente o contextualizarlo en una práctica de enseñanza real, y siempre analizar lo realizado de acuerdo a conceptos teóricos⁷.

Me parece interesante la metodología del examen ya que permite demostrar la capacidad para establecer relaciones, profundizar las temáticas vistas durante la cursada, y principalmente plasmar la teoría en la práctica... Considero que apelar a la creatividad es fundamental⁸.

Las respuestas reconocen que no se trata de una repetición de lo estudiado para aprobar una materia. Y también se evidencia en ellas el continuo rescate de la libertad del estudiante al momento de elegir temáticas y formas de abordarlo, como un aspecto positivo que permite quitar tensión, *descomprimir* el momento de la evaluación y que además, constituye una forma de estimular la creatividad:

⁵ Estudiante 4.

⁶ Estudiante 5,

⁷ Estudiante 6.

⁸ Estudiante 7.



Me parece que es una metodología interesante porque nos da libertad para trabajar temas de nuestro agrado desde una propuesta propia desestructurando el momento de evaluación y permitiéndonos desempeñarnos con mayor soltura.⁹

Sinceramente el hecho de poder elegir la forma de darlo te saca presión. Te sentís con libertad de prepararlo como quieras... usando un recurso con el que te sientas cómodo. Fue una experiencia positiva para mí.¹⁰

Mi impresión luego de rendir el examen final, fue la de haber tenido una charla en el marco de devenir de la materia.... Ello habla de una coherencia, si pensamos a la evaluación como un proceso continuo y no como un acontecimiento clave en el "hacer" de los estudiantes frente a cada materia¹¹.

Encuentro una vinculación positiva ya que el final de esta materia sigue siendo un lugar de aprendizaje donde uno sigue reflexionando sobre lo estudiado en el desarrollo del cuatrimestre¹².

No obstante, en el contexto de una carrera en la que los propios estudiantes reconocen en la mayoría de los exámenes el uso de metodologías más tradicionales y de alguna manera –por así decirlo- están acostumbrados a eso. La libertad al momento de tener que preparar tema y de pensar la forma de presentarlo es percibida con algo de desconcierto:

Creo que es una buena forma de evaluación, al principio suena raro, nos saca de lo que estamos acostumbrados de exámenes finales memorísticos, y aunque no se exige saber completa y absolutamente la bibliografía, es necesario para preparar el tema leerla toda¹³.

Me parece una propuesta innovadora y significativa como futuros docentes, aunque un poco vaga, en el sentido de amplitud.¹⁴

LA RELACIÓN ENTRE LA FORMA DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA MATERIA

Otro de los puntos de interés al momento de analizar la propuesta de evaluación final de la materia es –justamente- su relación con el dictado de la misma a lo largo del cuatrimestre, para poder establecer si existieron rupturas entre la metodología utilizada entre uno y otro momento. En líneas generales, los estudiantes destacan las características del examen como parte integral de

⁹ Estudiante 8.

¹⁰ Estudiante 9.

¹¹ Estudiante 10.

¹² Estudiante 11.

¹³ Estudiante 12.

¹⁴ Estudiante 13.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

la concepción de evaluación continua de la cátedra y también como instancia de aprendizaje, ya que para algunos constituyó un cierre del conjunto de interrogantes y problemáticas abordadas. Algunos reconocen, incluso, la importancia de los parciales como base o ejercicio para preparar el examen final:

La vinculación se da sobre todo a través de los parciales, que si bien en ellos se dan los temas a trabajar el parcial es domiciliario y busca la elaboración, el ponerse a pensar, trabajar y reflexionar sobre lo que se propone. Estos parciales son un ejercicio que considero que continua en el examen final¹⁵.

La metodología me permitió tomar como base los parciales y ampliarlo para el final, logrando la articulación de todos los contenidos¹⁶.

Y otros hacen hincapié, además, en el hecho de que la metodología adoptada no estimula la “repetición” de contenidos en la evaluación final:

Me parece una vinculación coherente ya que la materia no esta organizada...en clases magistrales donde se repiten los contenidos. Hay una amplia posibilidad de participación por parte de los alumnos y es de igual forma en el final donde se nos permite elegir como rendir lo que no significa no rendir teoría sino que la teoría se utiliza como una herramienta para la practica y eso es bastante fuera de lo normal por lo menos en el profesorado de historia¹⁷.

No obstante, el modelo de construcción de conocimiento propuesto desde la cátedra, no necesariamente facilita la tarea a los estudiantes. En este sentido, nos resulta interesante rescatar el testimonio de uno de ellos que, aunque destaca la coherencia entre cursado y examen final, reconoce la dificultad que implica para algunos poner en juego un modelo de construcción de conocimiento:

La vinculación es directa, desde la materia se plantea un modelo de construcción de conocimiento, que aunque nos cueste adaptarnos, se respeta de forma coherente en el final de la misma¹⁸.

¹⁵ Estudiante 14.

¹⁶ Estudiante 15.

¹⁷ Estudiante 16. Un aporte similar fue realizado por el Estudiante 17.

¹⁸ Estudiante 18.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

La “necesidad” de adaptarse, de acostumbrarse, a una propuesta de este tipo nos acerca a la diferencia entre aprender o aprehender la construcción de conocimientos o, lo que es lo mismo, entre el discurso constructivista y la práctica de la construcción en la formación docente.

Para otros estudiantes, la coherencia entre el desarrollo de la materia y la metodología del examen final tiene que ver con un interés por no responder a esquemas preestablecidos, por salir de la *receta* metodológica. De esta manera, desde la cátedra, se estimula la reflexión crítica en los diferentes momentos e instancias como puede observarse en las siguientes consideraciones:

“durante la materia no vemos un "recetario" o método fijo y/o estructurado de dar historia, sino que durante la cursada se reflexiona y discute sobre las implicancias de enseñar historia, las características de esta a la hora de plasmarla en la enseñanza y las problemáticas que se derivan de este proceso. Por ende en el final nos planteamos algún dilema o temática relacionada con la didáctica de la historia, para reflexionar sobre ella y/o discutirla. Es una oportunidad de usar una metodología similar a la de la cursada pero centrándose en alguna temática específica de interés del que rinde”¹⁹.

En mi opinión el examen final es una continuación de la materia, la cursada brinda herramientas de análisis y técnicas a la hora de enseñar, y eso es lo que uno puede reflejar en el examen, buscando el tema que más le interese y aplicando todo lo aprendido, sin caer en repeticiones memorísticas²⁰.

LOS RECURSOS UTILIZADOS PARA PREPARAR EL EXAMEN FINAL

Para desarrollar sus exámenes finales, los estudiantes tienen la libertad de utilizar los recursos y estrategias que les resulten más eficientes y/o más interesantes. En estos últimos años, han diseñado sus propuestas a partir de temáticas históricas, de historia reciente, de problemáticas o dificultades surgidas a partir de la observación de clases, de crítica bibliográfica repensada desde sus residencias, entre otras. Para ello, han utilizado recursos como manuales escolares, sitios web, diapositivas en power point, películas y documentales, recortes periodísticos, fotografías, murales,

¹⁹ Estudiante 19.

²⁰ Estudiante 20.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

registros de observaciones de clases, encuestas a alumnos y docentes de los cursos en donde realizaron las inserciones, ejemplos de planificaciones y modelos de exámenes implementados en el nivel medio, textos de legislación educativa, guiones teatrales elaborados por ellos y representados en el examen final, láminas, etc.

A modo de ejemplo transcribimos la descripción de una de las propuestas de examen final:

El examen final lo rendí junto a dos compañeras. Para el mismo preparamos una representación en la cual cada una tenía un papel particular. Una docente, una directora de escuela y la madre de un alumno. En la misma la madre se presentaba enojada en la escuela pidiendo hablar con la profesora de historia para plantearle que estaba disconforme con lo “enseñado”. Su argumento se basaba en el uso de la carpeta de su hijo, sosteniendo que era poca la “información” y los “datos” plasmados en ella. Ante esa situación la profesora le explicaba sus estrategias interviniendo al mismo tiempo la directora avalando su accionar.

Para escribir el “libreto” nos basamos en la bibliografía de la materia y luego explicamos las dudas y las relaciones que habíamos realizado²¹.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, los comentarios realizados por los estudiantes acerca del examen final como una instancia de integración entre la teoría y la práctica, y con una marcada continuidad o vinculación con la metodología utilizada para el dictado de la misma fueron positivos. Estas consideraciones no son menores ya que colocan al examen final como parte integrante de un proceso de evaluación permanente que se inició durante el cursado y que no es independiente de lo que se realizó en él. Rescatamos también la importancia que le otorgaron a la libertad para elegir las temáticas y los recursos partiendo de sus propios intereses porque creemos que estos ingredientes lograron disminuir la tensión y la presión que genera el solo hecho de ser conciente de estar en una situación de examen. Como puede observarse, los elementos positivos ocuparon el mayor espacio en las consideraciones de los estudiantes.

En los exámenes que rindieron los estudiantes de Didáctica de la Historia, el diálogo fue fluido y los análisis dejaron ver conocimientos que eran fruto de la construcción, y que estaban

²¹ Estudiante 7.



atravesados no sólo por las lecturas de la teoría sino también por las observaciones de la práctica, e interpelados desde el qué, el cómo y el para qué.

En este contexto de análisis, es importante destacar que los exámenes no perdieron en ningún momento el carácter de evaluación, sólo que la evaluación no era del estudiante sino de los procesos que involucraban la construcción que se presentaba. Desde esa perspectiva, fue una instancia más de aprendizaje a la que asistimos y en la que participamos los actores que intervinimos en dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de estas experiencias, pensando en el futuro, es interés de la cátedra verificar si esta vivencia de alternativas de evaluación no tradicional impactó en los estudiantes al punto de favorecer la utilización de experiencias similares en los cursos en los que se desempeñen cuando terminen sus estudios.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, Juan Manuel. “El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 219, Barcelona, 1993.

Amézola, Gonzalo De. “La guerra del tiempo. Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de Historia de la escuela media” en *Serie Pedagógica* N°2, La Plata, 1995.

Antúnez, Serafín y otros. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, Graó, 1996.

Arostegui. *Enseñar historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Editorial Laia, 1989.

Dirección General de Cultura y Educación *Formación Docente. Evaluación y Acreditación. Documento de trabajo*, La Plata, 1998.

Benejam Arguimbau, Pilar. “Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado”, en Arrondo, Cristina y otra (comps.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2001.

Pozo, Juan Ignacio. “El Aprendizaje y la Enseñanza de Hechos y Conceptos”, en Coll, César y otros (comps.) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Buenos Aires, Santillana, 1994.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Pozo, Juan Ignacio, Mikel Asencio y Mario Carretero. “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asencio (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

Santos Guerra, Miguel Ángel. *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Bs. As., Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000.

Schaver, James. “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”, en Arrondo, Cristina y otra (comps.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2001.