

## Índice

Resumen.....	2
Palabras Clave.....	2
Introducción.....	3
Problema.....	4
Palabras desagregadas.....	4
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos.....	4
Marco teórico.....	5
Marco metodológico.....	11
Trabajo de campo.....	14
Análisis de datos.....	16
Conclusión.....	26
Bibliografía.....	29
Anexos.....	31

## **Resumen**

La presente investigación aborda como tema central “La evaluación de los aprendizajes en las prácticas de enseñanza de Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos”. El trabajo de campo se realizó en una ESJA <sup>1</sup>de la ciudad de Victoria, provincia de Entre Ríos, se tomaron como caso docentes de Historia de dos divisiones de segundo año. Ello enmarcado dentro del paradigma interpretativo, en este sentido la metodología que sustenta la investigación es cualitativa, en la que se pretendió interpretar las acciones de los docentes en las prácticas evaluativas en el aula, específicamente en Historia, en una ESJA. Para la recopilación de datos se aplicaron instrumentos cualitativos como la entrevista no estructurada, la entrevista biográfica narrativa y la observación de clase. La recolección y el análisis de los datos nos permitió comprender los modos de evaluar los aprendizajes que ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos, teniendo en cuenta la complejidad que revisten los contenidos de Historia y el contexto social e institucional en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

## **Palabras clave**

Prácticas de la enseñanza - Evaluación de aprendizajes – Criterios de evaluación - Instrumentos de evaluación.

---

<sup>1</sup> ESJA Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos.

## Introducción

Quien aprende, como dice Meirieu requiere de “condiciones de seguridad para atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Frankstein educador. Barcelona, editorial 1998).

En este sentido, se considera que el aprendizaje exige acción, reflexión asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción del mismo como sujeto en el mundo. Es vincular aprendizaje, enseñanza y evaluación, es reconocer su carácter formativo contextualizado y en proceso.

La presente tesina se centra en la investigación sobre “La evaluación de los aprendizajes en las prácticas de enseñanza de Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos”, entendiendo a la evaluación como aquella que no solo proporciona información, que es más que un problema técnico, sino que tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa, es desplegar por parte de los docentes diferentes estrategias de enseñanza, que posibilitan finalmente acreditar, certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior del espacio curricular, en este caso la Historia.

El abordaje de esta investigación se sustenta desde el paradigma interpretativo, es volver a pensar en las acciones que realizamos los docentes en las prácticas evaluativas en el aula, específicamente en Historia, en una escuela secundaria de jóvenes y adultos.

El interés por investigar sobre esta problemática surgió del incentivo personal y profesional, debido a que consideramos que la evaluación de los aprendizajes es sustancial en todo el proceso formativo, cuyas nociones están presentes en los discursos de las normativas que nos vinculan en un marco de nuestras prácticas diarias.

Aspiramos a hacer un aporte teórico para los docentes que hoy se encuentran desempeñándose en el espacio curricular de la Historia en las escuelas secundarias de jóvenes y adultos, con la intención formativa de orientar hacia el pensamiento reflexivo sobre las prácticas evaluativas.

Esta inquietud intelectual, en los tiempos actuales, pone en valor el volver a pensar en la evaluación de los aprendizajes en los establecimientos educativos nocturnos para jóvenes y adultos, es atender a una serie de cuestionamientos sobre: -qué, cómo, a quién evaluar, teniendo en cuenta la complejidad que revisten los contenidos a enseñar propios del espacio curricular, Historia, y el contexto social e institucional que tensionan las prácticas de enseñanza.

## **Problema**

- ¿Qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos?

## **Preguntas desagregadas**

- ¿Qué instrumentos de evaluación de los aprendizajes confeccionan los docentes en la enseñanza de la Historia?
- ¿Cómo construyen los criterios de evaluación de los aprendizajes?
- ¿Cómo articulan los criterios con los instrumentos de evaluación de los aprendizajes?

## **Objetivo general**

- Comprender los modos de evaluar los aprendizajes que ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos.

## **Objetivos específicos**

- Identificar los tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes que confeccionan los docentes en la enseñanza de la Historia.
- Analizar cómo construyen los docentes los criterios de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la Historia en segundo año de la escuela secundaria de jóvenes y adultos.
- Interpretar la articulación entre los criterios y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la Historia en segundo año de la escuela secundaria de jóvenes y adultos.

## Marco teórico

La Historia en nuestro país, como espacio curricular forma parte de los planes de estudio e integra el área de las Ciencias Sociales desde hace tiempo, es decir, ha conquistado un lugar en la educación formal. La enseñanza de la Historia en la escuela secundaria de jóvenes y adultos, según el Lineamiento Curricular de esta modalidad debe brindar principalmente herramientas intelectuales a los jóvenes para que puedan analizar, comprender, explicar la realidad de la que forman parte y de los procesos históricos y cambios sociales de los que son protagonistas. (Resolución 4000/11). Es aquí donde los docentes ponen en movimientos sus saberes didácticos, pedagógicos, disciplinares y epistemológicos para alcanzar tal fin.

En este sentido el problema que abordamos en esta investigación es ¿Qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos? Es así como partimos por hacer referencia a la enseñanza en el contexto escolar ya que no podemos hablar de la evaluación como un elemento aislado sino como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Debemos pensar la enseñanza en el contexto escolar, considerando que el surgimiento de la escuela no resultó de un proceso natural, sino de procesos sociales, culturales, económicos. Más bien su triunfo y la supervivencia de la escuela a través del tiempo obedecen a una serie de rasgos del dispositivo escolar que reordenaron el campo pedagógico y materializaron la definición moderna de educación. (Pineau, citado en Cols y Basabe 2010.). Del mismo modo, la enseñanza tal como la conocemos debe ser entendida como una construcción social, pues los rasgos de la escuela como dispositivo pusieron a la enseñanza características particulares. (Cols y Basabe, 2010.)

En el contexto escolar la enseñanza es, la acción del docente a su vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural institucional. Como toda acción implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de procesos en curso. Así mismo supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia práctica. La enseñanza involucra una faceta relacional, que concierne al logro y el mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén del estudiante en el proceso de aprendizaje. (Cols y Basabe, 2010).

Atendiendo a nuestro problema de investigación sobre qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos debemos citar un rasgo importante, es que la enseñanza en la escuela está vinculada a la evaluación y a la acreditación de los aprendizajes. Si bien la evaluación es parte de los procesos formativos institucionalizados, adquiere en el dispositivo escolar un papel central como regulador del avance en el trayecto formativo. La importancia del carácter evaluador del contexto escolar para la enseñanza y para el aprendizaje no es menor. (Col y Badabase, 2010).

Actualmente en educación son muchos los pedagogos, psicólogos, docentes los que hablan de evaluación, pero cada uno ha elaborado sus propias conceptualizaciones de acuerdo a las perspectivas desde las que se mira, a las teorías a las que adhieren, a la experiencia personal y de la práctica docente. El concepto de evaluación ha sido, es y será un campo de lucha, por ello es objeto de múltiples acepciones. Debido al predominio que ha tenido el positivismo social en las teorías y prácticas evaluativas es habitual que se la confunda con acreditación, es decir, con el producto final. Desde esta perspectiva evaluar es sinónimo de clasificar: separar alumnos aptos y no aptos (Sanjurjo, 2003).

En el campo de la didáctica el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia en los últimos tiempos. Para Litwin dicha importancia fue adquirida como resultado de una patología: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. Es así como el docente empezó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían aquello porque el tema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones.

De esta manera en las prácticas de la enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, es decir, se estudia para aprobar y no para aprender. Los debates acerca de la centralidad podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza (Litwin, 2008).

Según Moran Oviedo se define a la evaluación como un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, sus miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc. Que la hace hacer una realidad distinta a las demás, la acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes de estudio y que tiene que ver con los resultados a la evaluación como dos procesos paralelos, aunque con diferentes grados de

complejidad, que tienen lugar en una experiencia grupal. La evaluación es un concepto más amplio que implica a la acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determinado que se cumplan satisfactoriamente los criterios de acreditación (citado en Sanjurjo, 2003).

Reducir la evaluación a la medición de productos, hace perder de vista los procesos más ricos que se llevan a cabo en el aprendizaje. Si evaluamos solo productos el alumno tratará de memorizar dichos productos, sin preocuparse sin reflexionar acerca de los procesos que permiten construirlo y esta reflexión es importante para alcanzar un aprendizaje significativo.

En este sentido se considera el aporte que nos hace desde otra perspectiva Liliana Sanjurjo (2003), en el debemos pensar a la evaluación como un proceso continuo de reflexión sobre los procesos realizados en la construcción de los aprendizajes. Para ello evaluar implica una permanente actitud de investigación, por parte de los docentes y alumnos, que intente descubrir y valorar todos los procesos, aun los no visibles nítidamente, es ahí donde adquiere real significación la autoevaluación. Es así, como la evaluación debe ser continua, porque es sustancial tener en cuenta toda la historia del proceso, cualitativa debido a que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, integral para que se rescaten y se promuevan en el alumno el desarrollo de todas las potencialidades posibles y la formativa, debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores, de las dificultades, de los modos de aprender, debe tender a la autoevaluación.

En la Resolución 1582/11 del CGE de la provincia de Entre Ríos se cita que:

La evaluación es un juicio de valor que se emite en relación al objeto de estudio, a partir de un proceso de recolección sistemática de información, posibilitando la toma de decisiones.

La evaluación es formativa porque su propósito principal es favorecer el conocimiento. Es reguladora de los aprendizajes ya que posibilita al docente estimar las diferencias entre distintos procesos de los / las estudiantes y la necesidad de la intervención docente. (p. 12).

Su propósito es mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza revisar las perspectivas teóricas en las que inscriben las prácticas institucionales y tomar decisiones en todos los funcionamientos escolares. (Res. 1582/11).

Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas de la evaluación elegiríamos a las que satisficieran las siguientes condiciones: sin sorpresas enmarcadas en la enseñanza, sin

desprenderse el clima, ritmo y tipo de actividades usuales a la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula, estas son atractivas para los estudiantes y positivas respecto de los aprendizajes. Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y por ello provoca consuelo.

Seguramente no hay una sola manera de evaluar. Es la expresión de la práctica cotidiana del trabajo en el aula, y por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. Deberán, por otra parte, favorecer y estimular las mejores producciones de los alumnos. (Litwin, 2008).

Es necesario construir instrumentos que mantengan coherencia con nuestra postura teórica acerca de la acreditación y de la evaluación. Es necesario que en nuestro proyecto de trabajo explicitemos claramente, no solo las formas de acreditación de la materia, sino los criterios seleccionados para evaluar y los instrumentos a través de los cuales se llevará a cabo la evaluación y la acreditación. Los alumnos tienen derecho a conocer las normas con las que van a ser evaluados, la participación de los mismos en la elección de instrumentos, es conveniente que participen en la discusión de criterios de evaluación. El desconocimiento provoca desinterés, el consenso genera compromiso y participación. (Sanjurjo, 2003).

La confección de los instrumentos de evaluación juega un lugar central. En un segundo momento, es necesario analizar la validez y la confiabilidad. La tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y comunicárselo a los estudiantes para que comprendan su valor. Se trata de tres momentos que a su vez entran diferentes y complejas tareas que contemplan propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso a transformar la evaluación en un nuevo acto de aprendizaje, cuando los estudiantes comprenden y comparten el sentido de los criterios con los que se realizó.

El análisis de la pertinencia de los criterios también nos permite establecer diálogo con los estudiantes. Al someterla al juicio de los estudiantes logrando también dar cuenta de nuestro compromiso por generar evaluaciones que transparenten las aspiraciones o expectativas del trabajo docente. (Litwin, 2008).

En función de los perfiles de los sujetos de las ESJAS<sup>2</sup> las situaciones de evaluación se elaboran desde la diversidad metodológica y de los contenidos para dar cuenta de los saberes

---

<sup>2</sup> ESJAS Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos de acuerdo a la normativa entrerriana.



no solo construidos en la escuela sino también en la vida de cada uno de los sujetos. (Res. 1582/11).

Entendiendo a la heterogeneidad que se presenta en el sistema educativo y en relación al sujeto que transita por la escuela secundaria de jóvenes y adultos simplifica tener presente determinadas características que hacen a la diversidad, expectativas, motivaciones, intereses, y necesidades en relación al aprendizaje (Resolución. 4000/ 11).

El aprendizaje debe ser entendido como un proceso de construcción activa de significados y de posibilidades de acción y comprensión por parte de quien aprende. Al aprender se ponen en juego no solo aspectos cognoscitivos sino también afectos, valores, intereses, actitudes y otros. El proceso de aprendizaje supone establecer relaciones entre lo que cada sujeto sabe y puede hacer y lo nuevo a aprender. Resulta ser significativo, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación (Pozo, citado en Krichesky, 2008).

En este sentido la evaluación de los aprendizajes estará orientada a valorar los procesos de construcción de conocimientos, los logros alcanzados por cada estudiante, y los progresos en un periodo de tiempo determinado. (Resolución 1582/11.).

En nuestro caso, en relación al espacio curricular Historia , la Resolución 4000/11 del CGE propone para la enseñanza de la Historia analizar las relaciones entre el pasado y el presente y entre todos los planos de la vida social e identificar diferencias, a situar a los estudiantes en su propio presente como ciudadanos /as, participes de su construcción. Esto coadyuva a formar a los / las jóvenes como ciudadanos capaces de examinar por sí mismo, juzgar y elegir conscientemente en el marco de su proyecto de vida. La propuesta permanente de jugar entre los contenidos históricos y el hoy o el acá del estudiante en las problemáticas que le permiten, responder a esta idea.

Se trata de abordar el conocimiento de la historia, desde los principios y /o categorías de análisis propios del espacio: causalidad múltiple, comprensión del tiempo histórico como proceso, no lineal, sino en un devenir de permanencias y cambios, desde la multiperspectividad, dimensiones de la realidad social y desde los puntales del paradigma de la complejidad: diversidad, incertidumbre, controversias, pluralismo, entre otros.

Los conceptos de cambios y permanencias son aporte específicos de la ciencia histórica , así como también algunos procedimientos que le son propios como el tratamiento de las fuentes de la información, la indagación o investigación, la explicación multicausal, la comprensión, la complejidad, de las dinámicas que las sociedades han generado para establecer una organización que las sostenga. (Resolución 4000/11)

Pero el abordaje de la Historia además de los criterios específicos de la Historia, si tomamos lo que nos dice la Resolución 4000/11 se deben contemplar aspectos actitudinales tales como los valores de tolerancia, empatía y solidaridad para contribuir en la formación del estudiante de la escuela secundaria de jóvenes y adultos.

En relación a ello, los criterios de evaluación deben contener los que cita la Resolución 4000/11, habilidades que se pretenden trabajar, tales como la fundamentación, ejemplificación, reconstrucción, justificación, comparación, contextualización, generalización, las que pueden dar cuenta del proceso aprendizajes.

## Marco Metodológico

La palabra investigar proviene del latín *in* (en) *vestigare* (hallar, indagar, adquirir) de allí el uso común del término como averiguar, indagar sobre algo. Desde ciertos conceptos instituidos investigar es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos de un determinado ámbito de la realidad. (Ander Egg, citado en Garcia de Geretto y Giacobbe, 2009).

Plantear ¿desde dónde se investiga? implica hacer entrar en juego el concepto de paradigma.

Para Morin es una visión del mundo, una ideología que rige la concepción de la ciencia, determina criterios de inteligibilidad, efectúa el control de su empleo y por ello guía el curso de las ideas y creencias, determina las prácticas. La fuerza con la que actúa es profunda, coercitiva y hasta inconsciente; se hace manifiesto a través de las teorías, de los discursos, de los conocimientos, de las creencias, en los procesos lingüísticos y lógicos. (Citado en Garcia de Geretto y Giacobbe, 2009).

A la hora de realizar un trabajo de investigación, el paradigma no solo nos guía en la selección de métodos e instrumentos, sino define el concepto de realidad y su modo de abordaje, conforma y valida los conocimientos. (Citado en Garcia de Geretto y Giacobbe, 2009).

Esta investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo, su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto escolar y desde la perspectiva de los docentes. Sus cuatro supuestos básicos se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social (Vasilachis de Gialdino, 1992). Estos supuestos son los siguientes:

- a) *la resistencia a la «naturalización» del mundo social*: a diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana respecto de la cual el análisis de los motivos de la acción, de las normas, de los valores y de los significados sociales prima sobre el de la búsqueda de la causalidad, de las generalizaciones y de las predicciones asociadas al mundo físico y de los estados de cosas;
- b) *la relevancia del concepto de mundo de la vida*: este mundo constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios

para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación;

c) *el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno*: la comprensión de la realidad simbólicamente preestructurada de cada contexto requiere de la función participativa del intérprete, que no «da» significado a lo observado sino que hace explícita la significación «dada» por los participantes; y

d) *la doble hermenéutica*: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48-49)

Los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo. Mason entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Citado en Vasilaschi de Gialdino, 2006 ).

Una vez seleccionado el tipo de investigación apropiado de acuerdo a nuestro problema de investigación ¿Qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos?, se realizó un sondeo bibliográfico en el que se sustenta el marco teórico y luego se procedió a la recopilación de datos.

Para ello se aplicaron la entrevista y la observación, las cuales están contempladas entre los instrumentos cualitativos. Estos se caracterizan por ser exploratorios, flexibles, abiertos que permiten la construcción de categorías a partir de la recolección de la información. Se entranan varios a fin de reforzar la “Validez” del conocimiento que, a partir de su utilización, se gesta. (Garcia de Geretto y Giacobbe, 2009.).

Las entrevistas son documentos personales que permiten registrar emociones, sentimientos, gestos, que de otra manera se pierden, porque son producto de la relación directa entre entrevistado y entrevistador. La entrevista de investigación pretende llegar al conocimiento de un problema; subjetivamente permite develar emociones, sentimientos a través de la reconstrucción de un discurso; con el objetivo de elaborar un saber socialmente comunicable. (Garcia de Geretto y Giacobbe, 2009).

En nuestro caso, atendiendo la problemática ¿Qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos?, luego de un abordaje bibliográfico sobre la problemática llevamos adelante el trabajo de campo; aplicamos las observaciones y las entrevistas a docentes de historia de dos divisiones de segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos ya que se las consideró informantes clave, es decir, portadoras de datos significativos para la investigación.

El tipo de entrevista que empleamos es la “no estructurada” y la entrevista biográfica narrativa. En las entrevistas no estructuradas las preguntas son abiertas dejando al entrevistado la libertad de respuestas, dentro de un clima conversación sincera y precisa que facilite la expresión de las opiniones y hechos personales. El entrevistador debe tener cuidado para evitar la sugerencia de respuestas y además de tener la habilidad para descubrir lo que se esconde o no se quiere decir. (Alfonso y otros, 2014).

La modalidad de entrevista biográfica narrativa, que conceptualiza y fundamenta Bolívar (citado en Sanjurjo, 2009) considerándola como el instrumento que permite develar la biografía escolar y académica del sujeto. Por lo tanto, a partir de las respuestas de sucesos de la narrativa que media entre el pasado y el presente de la persona que se entrevista, focalizando las experiencias y vivencias.

En términos de Bolívar, el análisis narrativo son estudios basados en casos particulares cuyo análisis produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. (Bolívar citado en Sanjurjo, 2009).

La entrevista es un instrumento relevante cuando se utilizan en conjunción con la observación, la cual es un instrumento de análisis de enfoque cualitativo que nos proporciona orientaciones de como recoger información, es decir, palabras, acciones, deseos, intereses y sentires de los observados.

Desde la perspectiva hermenéutica - interpretativa no solo se supone describir, sino interpretar las acciones y actividades, las prácticas de los sujetos en sus situación histórica y cultural. (Alfonso y otros, 2014). Para la etapa de procesamiento de la información obtenida se realizó en correlación al paradigma en el que se sustenta la investigación.

## Trabajo de campo

Durante el ciclo lectivo 2015 nos acercamos a una escuela secundaria de jóvenes y adultos solicitamos el ingreso para realizar observaciones y entrevistas a docentes de Historia, si bien el equipo de conducción no manifestó inconvenientes, al momento de acercarnos al campo de investigación, en dos divisiones de 2do año hubo actitudes de resistencia por parte de las docentes con respecto a la aplicación de las técnicas de recolección de datos; entre las vicisitudes que llamaron la atención fue que el tiempo se dilataba porque una profesora pidió licencia por algunas semanas y desde el establecimiento se demoró en nombrar un suplente.

Ante esta situación, se decidió solicitar el ingreso a otro escenario, en el cual se llevó a cabo el trabajo de campo, se trata de una escuela secundaria de casi 80 años de trayectoria pero que cuenta con un edificio que fue inaugurado hace dos años aproximadamente, son alrededor de 800 estudiantes pero debido a la falta de espacio físico está fragmentada en niveles, en el turno de la mañana se forma a los estudiantes en el Ciclo Básico Común, durante la tarde el Ciclo Orientado y en el turno noche la Escuela secundaria de Jóvenes y Adultos, en el horario de 19:00 a 23:00, una característica relevante es su numerosa matrícula por división; la única orientación que tiene en este turno es “Economía y Administración”.

Está en el microcentro de la ciudad pero recibe estudiantes de todos los barrios, quienes luego de cursar tres años acreditan el título secundario, en cuanto a las edades si bien es una escuela ESJA para mayores de 18 años, se contemplan casos excepcionales de estudiantes de 16 y 17 años, por maternidad o por trabajo.

El equipo de conducción en cuanto a nuestra solicitud se abrió a esta posibilidad de pensar sobre la formación en esta escuela, pero se presentaron dificultades cuando nos acercamos a dialogar con las docentes de Historia, ello fue manifestando en el caso de las observaciones ellas determinaron los tiempos y las clases en las que podíamos observar, se tardó el ingreso a las aulas, acusándose de que los chicos se ponían nerviosos, que era un momento tenso porque coincidía con el cierre del segundo trimestre, estos indicadores se tuvieron en cuenta por tal motivo se llevó a cabo en un marco político y flexible atender la representaciones de las docentes.

Tomamos la decisión de realizar las primeras entrevistas antes que las observaciones para generar un rapport con la intención de aproximarnos en un vínculo de confianza y acceder luego al aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo foco en la evaluación.

En el caso de la docente A, es Licenciada en Historia con orientación antropológica, con una antigüedad total de 26 años y siete meses y posee la misma en la Institución. A través de un dialogo afable, cordial se dio luego otra predisposición y accedió a que le realizáramos la entrevista y que también fuera grabada, incluso atendiendo a lo que implica la entrevista biográfica narrativa se le solicitó una segunda entrevista, basada en las respuestas que nos había dado en el primer encuentro rápidamente pudo concretarse.

En el caso de la docente B, quien es Profesora del Nivel Secundario en Historia, tenía en ese momento dos años y un mes de antigüedad total y diez meses en la institución, no quiso una entrevista personal, ni ser grabada, es así que se optó por entregársela para que ella se la llevara y de puño y letra la contestara, un dato relevante es que tardó varias semanas en volver a entregarnos las respuestas, y después de habérsela solicitado de manera reiterada, por tal motivo, tomamos la decisión de no insistir una segunda entrevista para no generar tensión.

## Análisis de Datos

La etapa del análisis de los datos empíricos recopilados están fundamentados con los aportes teóricos en torno a nuestro problema de investigación, qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos.

En relación a los modos de evaluación se ha percibido en los dichos de las primeras entrevistas y en las observaciones que las docentes en sus prácticas pedagógicas emplean una evaluación en la que predomina la reproducción del conocimiento, ello se ve reflejado cuando la docente A expresa:

*“...trato fundamentalmente de insertar no solo la parte escrita, sino que de la parte escrita que ellos investigan a través de preguntas y respuestas ellos puedan responder con la parte oral defendiendo y fundamentalmente lo que ellos han descubierto”.*

La docente B manifiesta que *“Durante cada trimestre se desarrollan grandes trabajos prácticos correspondientes a cada trimestre... Cada uno va acompañado de una exposición...”*

En relación a ello podemos decir que existe una intención de hacer visible los contenidos para poder medir, controlar y reproducir de modo escrito u oral. Desde el punto de vista epistemológico se fragmentan los conceptos para reorganizarlos de acuerdo a una cierta lógica, es importante retomar el pensamiento de Litwin (2008), en el campo de la didáctica el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia en los últimos tiempos. Para Litwin dicha importancia fue adquirida como resultado de una patología: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. Es así como el docente empezó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían aquello porque el tema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones.

De esta manera en las prácticas de la enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, es decir, se estudia para aprobar y no para aprender. El profesor, cuando enseña un tema central en su campo destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza en relación a la próxima situación evaluadora.



Lo patológico en la evaluación sería considerado como un lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes y no así como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes. Es también patológico que la evaluación estructure las actividades docentes. (Litwin, 2008).

Los datos empíricos recopilados de las entrevistas y las observaciones entran en tensión con el marco legal, la Resolución 1582/11 del CGE de la provincia de Entre Ríos plantea que:

La evaluación es un juicio de valor que se emite en relación al objeto de estudio, a partir de un proceso de recolección sistemática de información, posibilitando la toma de decisiones.

La evaluación es formativa porque su propósito principal es favorecer el conocimiento. Es reguladora de los aprendizajes ya que posibilita al docente estimar las diferencias entre distintos procesos de los / las estudiantes y la necesidad de la intervención docente. (p: 12).

En este sentido la evaluación procesual y formativa adquiera relevancia en las ESJAS, en función de los perfiles de los sujetos. Por ello la Resolución 4000/ 11 del CGE propone crear situaciones de evaluación desde la diversidad metodológica y de contenidos, para dar cuenta de los saberes no solo contruidos en la escuela sino también en las situaciones de vida de cada uno de los sujetos.

Entendiendo a la heterogeneidad que se presenta en el sistema educativo y en relación al sujeto que transita la ESJA implica tener presente determinadas características que hacen a la diversidad, expectativas, motivaciones, intereses, y necesidades en relación al aprendizaje.(p- 12).

Continuando con la línea de pensamiento de la docente A, quien dice:

*“Construyo (...) también investigaciones periodísticas que me parecen muy interesantes, que están enarboladas dentro de lo escrito, eh... sobre todo para que no estén tan alejados de la realidad y que estén, este... insertos en una relación entre la realidad y la unidad curricular en sí.(...) trato de articular como te dije por escrito y por oral, eh... para mí es muy importante la oralidad, porque me doy cuenta que llegan a un punto de la carrera en el que no saben realmente expresarse o interpretar o hacer, este... un*

*análisis, un categórico de una interpretación de textos valga la redundancia, entonces trato de articular siempre escrito y oral”.*

Ello da cuenta de posicionamientos controvertidos entre el discurso pedagógico didáctico y la práctica; porque si bien reconoce que la evaluación en el campo de la didáctica se define a partir de las prácticas de enseñanza a través de una articulación, interpretación, análisis y una vinculación con la realidad presente que se configura desde una perspectiva política en el marco de la Resolución 4000/ 11 que la enseñanza de la historia debe brindar principalmente herramientas intelectuales a los jóvenes para que puedan analizar, comprender, explicar la realidad de la que forman parte y de los procesos históricos y cambios sociales de los que son protagonistas; en las prácticas pedagógicas observadas se plantea una evaluación de los aprendizajes tomando como tema central la supervisión del docente y control de las actividades.

Observación de la docente A

*“La docente se ubica en el centro del aula y comienza hacer preguntas sobre los temas, en general los estudiantes comienzan a responder y va realizando otras preguntas. Las preguntas son sobre los temas de la historia nacional del siglo XIX y con el contexto internacional por ejemplo la docente expresa ¿Qué pasaba en Europa mientras se producía la Revolución de Mayo?, un estudiante responde: estaba Napoleón, la docente interroga y ¿quién era Napoleón? (...)*

*Seguidamente se continúa con la tarea, la docente pregunta cómo influyeron las ideas de la Ilustración en la Revolución de Mayo, los estudiantes van respondiendo.... Así sucesivamente durante toda la clase; por momentos se hacen chistes, se ríen y la docente solicita que bajen los decibeles para poder continuar”*

En esta instancia evaluativa adquiere un lugar de reconocimiento el ejercicio del docente estructurando la actividad mediante las preguntas y las respuestas en el caso de la docente A y de la exposición de la docente B. En el caso de esta, en su entrevista responde:

*“Construyo los criterios de evaluación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; en este sentido es muy importante el diagnóstico” (...)* Durante cada trimestre se desarrollan grandes trabajos prácticos (...) este cumple la función de articulador de contenidos”.

En la observación, no se evidencia una articulación de contenidos ni una diversidad metodológica de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, es decir, todos son evaluados de la misma manera. No se proponen formas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber.

En las prácticas evaluativas se evidenció en la clase observada de la docente B, que:

*“La docente procede a invitar al grupo n° 1 que cuenta con cinco integrantes, entregan el trabajo por escrito el cual se trata de una investigación bibliográfica sobre el tema, después pegan un afiche en el pizarrón en el cual han confeccionado un esquema que representa las ideas principales sobre “El socialismo y Capitalismo en el siglo XX”. Cada uno de los estudiantes va exponiendo su trabajo de manera fluida y con un discurso ameno a sus compañeros los cuales escuchan atentamente (...)”*

Al analizar las observaciones de las docentes a través del pensamiento de Litwin (2008) podemos afirmar que con respecto a la comunicación didáctica; se reconoce en primer lugar dos aspectos ficcionales de la comunicación educativa ya que las docentes entablan el diálogo con sus estudiantes para indagar lo que estos desconocen e intentan ocultar. El otro carácter ficcional de la pregunta que hace el docente es cuando solo la efectúa cuando sabe la respuesta, evidentemente no se pregunta lo que se sabe ni se indaga para descubrir.

Se reconoce en la conversación de las clases prácticas evaluativas solamente prácticas de medición, con esto queremos señalar que la ficción en la comunicación es una de las expresiones de los ritos en las clases. Podemos decir que, reducir la evaluación a la medición de productos, hace perder de vista los procesos más ricos que llevan a cabo en el aprendizaje. Si evaluamos solo productos el alumno tratará de memorizar dichos productos, sin preocuparse sin reflexionar acerca de los procesos que permiten construirlo y esta reflexión es importante para alcanzar un aprendizaje.

Sin embargo, al recuperar los datos empíricos recogidos en la segunda entrevista a la docente A manifiesta:

*“He podido comprobar eh... que solamente la expresión escrita eh... no es abarcativa, eh... del hecho cognitivo, es decir, creo que el conocimiento. Eh... lleva implícito el aporte crítico, la reflexión, el poder expresarlo, el sentir y sensibilizar una emoción, el realizar un aporte, eh... más que reflexivo eh... formativo sin llegar a lo inductivo, pero si acompañándolos para que ellos sientan que lo escrito no es solamente la pregunta investigativa que le he podido indicar sino que a través de las respuestas y la carpeta*

*abierta él pueda encontrar otros paradigmas que tienen, eh... que ver con sus propio pensamiento, su sensibilidad y una formación también política, crítica, y / e ideológica". (...) les cuesta mucho el hecho de expresarse porque está eso de que el que habla ¡y! mira le estudiaste, lo que pasa con los adolescentes, eh... pero también, este... está el que escuchó al otro y se dio cuenta que el otro podía y que él también podía y también lo hace y se forman grupos y esto es muy rico porque van a la investigación periodística".*

Podemos concluir que tales creencias representan una ambigüedad con respecto a la postura en los modos de enseñar y evaluar si contrastamos con los datos empíricos de la primera entrevista y la observación. Las creencias están sosteniendo disposiciones que no son explícitas y son difíciles de cambiar; éstas se relacionan con el conocimiento que la docente posee y sus modos de trabajar con los estudiantes.

A la luz de la teoría de Alicia Camilloni plantea que la didáctica ordinaria incluye mitos arcaicos sobre el papel de los docentes, sobre los tipos de docentes y los tipos de alumnos (Bruner, 1996) plantea de modo firme ideas acerca de qué es enseñar y cuáles son sus posibilidades y sus límites. Se presenta como un conjunto de ideas generales que se expresan como macro teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela. Tienen una marcada tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas. En razón de que muchos docentes suelen otorgar un carácter natural a estas concepciones, a las que no someten ni a la revisión ni a la crítica, tienden a pensar que las creencias que dan lugar a la construcción de la didáctica ordinaria constituyen una descripción objetiva de la realidad.

Creer que están dando cuenta de ésta tal cual ella es, y actúan enseñando de acuerdo con esas creencias. Por esta razón, sus concepciones, lejos de ser meramente descriptivas y explicativas, son en verdad normativas aunque sus defensores creen que se limitan a describir y explicar lo que ocurre cuando se enseña y se aprende. En estas creencias con frecuencia se presupone racionalidad tanto en el educador cuanto en el educando y, particularmente en la relación que se entabla entre ambos por consiguiente el educador, si sabe enseñar bien y, en consecuencia el alumno aprende. Si el alumno estudia entonces lo indicado por el docente aprende. Según una u otra concepción, uno u otro docente los límites de la educabilidad se encuentran en el exterior

El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la reproducción del conocimiento por parte de las docentes entrevistadas, en este sentido la actitud evaluativa no permitiría desarrollar

propuestas de construcción. En las observaciones pudimos vivenciar que los alumnos acumulan varias propuestas de reproducción, y en las entrevistas, cuando la docente A manifiesta en la segunda entrevista:

*“la carpeta es para ellos el documento, es decir, como yo no utilizo libros generalmente les hablo y les explico si ellos necesitan libros porque quieren más está totalmente abierto el panorama, el espectro como para que lo hagan, hasta ahora no me lo han pedido, (...)”.*

El almacenamiento de la información juega un lugar de privilegio y al evaluarlos la memoria, como una práctica constante. Desde una perspectiva cognitiva, el lugar de la evaluación se focaliza en la reproducción.

En este sentido es necesario recuperar la afirmación de Liliana Sanjurjo (2003), destacando que debemos comprender a la evaluación como un proceso continuo de reflexión sobre los procesos realizados en la construcción de los aprendizajes; la evaluación debe ser coherente con el proceso de enseñanza, los instrumentos y los criterios de evaluación.

En referencia a los instrumentos de evaluación, en las prácticas observadas y de acuerdo a los datos recogidos de las primeras entrevistas por ejemplo, en la instancia evaluativa escrita y oral de dicha situación, cuando las docentes preguntan más de una vez se encuentra con un estudiante que responde rápidamente, sin detenerse a pensar.

*La docente A se ubica en el centro del aula y comienza hacer preguntas sobre los temas, en general los estudiantes comienzan a responder y va realizando otras preguntas (...) Los estudiantes responden (.....) en el afán por participar hablan todos juntos entonces la docente le solicita que se ordenen porque sino, no se entiende.*

*La docente B (...) procede a invitar al grupo n° 1 (...) Cada uno de los estudiantes va explicando su trabajo de manera fluida y con un discurso ameno a sus compañeros los cuales escuchan atentamente y a la docente, esta última va realizando al mismo tiempo algunas preguntas como por ejemplo ¿Qué es la URSS? A medida que van respondiendo la docente expresa su valoración ¡bien!, ¡muy bien!, también va explicando dudas que van surgiendo. Y al finalizar les dice están aprobados en el oral.*

En el caso de las entrevistas las docentes reconocen que los instrumentos empleados son los trabajos prácticos escritos y con instancias evaluativas orales; retomando las apreciaciones podemos volver a citar a:

La docente B *“se desarrollan grandes trabajos prácticos (...) cada uno va acompañado de una exposición”*.

La docente A considera: *“Trabajos prácticos (...) monografías, eh...pero monografías, este... dentro de un contexto no tan investigativo, (...) sino de buscar preguntas como ya te dije respuestas aportes críticos dentro de una respuesta de recepción (...). Para ésta, además es importa la oralidad “trato de articular como te dije por escrito y por oral, eh... para mí es muy importante la oralidad, porque me doy cuenta que llegan a un punto de la carrera en el que no saben realmente expresarse o interpretar (...)”*.

Citando las afirmaciones detalladas en el párrafo anterior, en las observaciones de las clases y los informes de las primeras entrevistas nos permite analizar que las docentes preguntan, más de una vez buscando en el estudiante la respuesta rápida por las prácticas habituales de ensayo y de error, en este sentido podemos pensar que se evalúa solo para la acreditación de los saberes. Se arriba a modo de análisis que los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, a través de las técnicas de exámenes: oral – escrito le permiten al docente medir el campo del conocimiento explicado, y como ya hemos mencionado en el caso de la docente A, otro instrumento que de manera reiterativa menciona tanto en la primera entrevista como en la segunda es la carpeta completa.

Además, también tiene protagonismo en las observaciones el cuaderno en el que cada docente registra las conductas, comportamientos, expresiones, que observan de sus estudiantes, esta apreciación es un hecho sensible porque no tuvimos acceso a tales documentos.

Esta actitud evaluadora, que se aprende se desvirtúa del proceso educativo que como tal, es continuamente formativa. Tomando los aportes de Álvarez Méndez (Citado en Susana Celman, 2008), la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia., opta... entre lo que considera que tienen un valor en sí y aquello que carece de él.

Con este principio se pretende sacar a la evaluación de los lugares en el que comúnmente se ubica, un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y de aprendizaje.

Susana Celman (2008) considera que no se puede adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación, de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos lo han incorporado. En ambas situaciones de aprendizaje se observa en las profesoras A y B el posicionamiento de medir resultados a través de la información recabada mecánicamente en preguntas que operaban de modo anticipado a una respuesta que el estudiante ofrecía de contenidos reproducidos de la carpeta y la bibliografía.

Ahora bien, las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, analizar, criticar, juzgar, sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar; paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas; que quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todos coincidente con los propósitos del docente, pero lo hace. (Celman, 2008).

Se intenta mostrar de la evaluación de los aprendizajes que serán valiosos, en tanto nos permita conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido. Cabe preguntarnos pensando en las observaciones de las clases de las profesoras A y B cuando interrogaban y los estudiantes respondían información si esos contenidos eran significativos para su formación.

Ambas profesoras en la primera entrevista sostenían en su discurso procurarse y destinarse un tiempo considerable de trabajo a la preparación de una prueba de evaluación atendiendo a criterios e instrumentos que permitieran conocer el grado de información que poseían los estudiantes sobre temas puntuales “La URSS”, “La Revolución de Mayo”, etc., en lugar de analizar antes, qué es importante, desde un punto de vista educativo, respecto de los modos posibles de comprender la Historia.

Se pretendía en estos modos de evaluar, poner valor, a ciertos temas sin pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relación de categorías, generalizaciones, diferenciación, inducción y deducción de principios, resolución de problemas, etc, específicos del campo de la Historia.

Recuperando los datos empíricos, de las primeras entrevistas y las observaciones de clase consideramos que los criterios de evaluación en ambas docentes los fueron elaborando desde un posicionamiento personal sin tener en cuenta el espíritu de las resoluciones que invitan a la construcción de un proceso de evaluación comprometido con el otro, en diálogo

institucional, en relación a las demandas del estudiante en coherencia con el espacio curricular.

En palabras de Susana Celman (2008) se puede pensar que al diseñar las actividades específicamente destinadas a la evaluación los criterios y los instrumentos deben poner en juego en el estudiante procesos cognitivos, que permitan propiciar nuevos aprendizajes, como resultados de las nuevas relaciones que se desencadenan por esta situación. En las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula, éstas son atractivas para los estudiantes y positivas respecto de los aprendizajes.

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y por ello provoca consuelo.

Seguramente no hay una sola manera de evaluar. Es la expresión de la práctica cotidiana del trabajo en el aula, y por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. Deberán, por otra parte, favorecer y estimular las mejores producciones de los alumnos. (Litwin, 2008).

En la dimensión empírica, las tareas de las docentes fue determinar en la evaluación, instrumentos y criterios para promover el conocimiento disciplinar, sin embargo, se sustentan sus prácticas en criterios que se vinculan a lo actitudinal; en la primera entrevista, la docente A, expresa:

*“Construyo por ejemplo responsabilidad o dedicación en relación a la carpeta (...) Es uno de mis criterios fundamentales el vocabulario correcto y el saber expresarse (...) tengo planillas de seguimiento, si, si eh... permanentemente, eh... voy conceptualizando, eh... viendo la participación, viendo la preocupación, eh... observando la prestancia, en la llegada de ellos en lo que respecta a las faltas, este... y todo lo inherente también a la ortografía, a la expresión, a la acentuación, a la puntuación, es decir, a una educación integral”.*

En la observación de las prácticas áulicas de la docente A, algunos de estos criterios están presentes verbalmente, *“Durante la instancia oral la docente les solicita que se tomen con seriedad el tema, que tengan una postura crítica sobre los procesos históricos, es decir, que expresen opiniones y conclusiones sobre lo investigado”* pero quedan solo en el discurso porque no se les



da espacio, e incluso el instrumento la evaluación en su instancia escrita y oral no se articula con esos criterios.

Es por este motivo que al aplicar la segunda entrevista a la docente A, se repreguntó sobre qué criterios de la disciplina considera para la construcción de los saberes específicos de la historia, la misma expresó:

*“Sobre todo el poder ver diferentes opiniones, ideologías, historiografías, y desafiar a la cátedra, desafiar a la unidad curricular, estar con preguntas permanentes que nos lleven de atrás para adelante, al costado a la vuelta, al regreso, y que pregunten y que terminemos hablando del gobierno de hoy por ejemplo  
(...)no quiero ser la cátedra única pero he investigado mucho, pero dentro de mi investigación personal valga la repetición tomo corrientes historiográficas de muchos  
(...) Si sobre todo me interesa mucho la introspección, eh... que el chico se pregunte y que te diga ah... y nunca lo hubiera imaginado , ah... no lo pensé de esta manera”.*

Continuando con el análisis de las entrevistas ponemos en clave lo dicho por la docente A, ya que cita en su segunda entrevista criterios que son específicos de la disciplina, Historia, que no habían sido planteados antes. Reflexionando sobre su práctica podemos llegar a pensar que éstas son planteadas como un discurso que se divorcian de las prácticas de enseñanza observadas en el aula.

Se puede arribar a que en los modos de evaluar las profesoras tratan de decirle a los estudiantes lo que deben hacer y cómo deben continuar desarrollando sus actividades, es decir, se construye un vínculo de dependencia ya que se obtiene información de lo que se evalúa como un aspecto del proceso evaluativo.

Lo criterios que las docentes construyen en su discurso, no se articulan en su totalidad relación con los instrumentos empleados en las prácticas reales y con su concepción tanto de enseñanza como de conocimiento: un conocimiento ligado a la reproducción.

## Conclusión

Para elaborar las conclusiones debimos recuperar el eje, nuestro problema de investigación “Qué modos de evaluación de los aprendizajes ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia en segundo año de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de Victoria, Entre Ríos”, para ello llevamos adelante la investigación sustentada en el paradigma interpretativo, porque se interesa por las acciones de los profesores, por los sentidos, por sus perspectivas subjetivas, de este modo la recolección de los datos, se ha realizado de manera tal que permita entender la particularidad y complejidad de la realidad escolar.

Durante la investigación se han aplicado instrumentos de recolección de datos, para la construcción comprensiva del problema, desde esta lógica, cualitativa, se han utilizado grabaciones de entrevistas y observaciones de clases en dos divisiones de segundo año de una ESJA de la ciudad de Victoria, Entre Ríos.

En estos casos, se ha recuperado la voz de dos docentes a través de entrevistas no estructuradas y de tipo biográfico narrativas, en el espacio curricular Historia, y las acciones en las observaciones de clases; cabe destacar que una profesora posee aproximadamente en total dos años de antigüedad en la docencia y la otra más de 20 años de antigüedad y ésta tiene la mayor parte de su carga horaria en esta institución.

En relación a los modos evaluar los aprendizajes que ponen en práctica los docentes en la enseñanza de la Historia se ha percibido en los dichos de las entrevistadas y en las observaciones que las docentes en sus prácticas pedagógicas emplean una evaluación en la que predomina la reproducción del conocimiento.

Las profesoras se aproximan a una articulación entre su discurso - normativa, cuando sostienen que la evaluación es un proceso, en el que es importante la interpretación, la fundamentación, la integridad del estudiante, etc., pero entra en tensión con las prácticas evaluativas reales de las clases observadas. Se podría arribar a que el aula tiene el carácter de ámbito ficcional y sus actitudes dogmáticas, como por ejemplo cuando la docente A expresa “*no saben expresarse, deben usar vocabulario correcto, la prestancia, etc*” le dan un sentido a la evaluación, este discurso pedagógico se divorcia de las acciones evaluativas que concibe la Resolución 4000, ya que, esa relación de un sujeto activo con el conocimiento no se trasparenta en las observaciones de clase.

Se evidencia una ambigüedad con respecto a la postura en los modos de enseñar y evaluar de la docente A, si contrastamos con los datos empíricos de la primera entrevista y la

observación con la segunda entrevista, cuando dice, (...) *creo que el conocimiento lleva implícito el aporte crítico, la reflexión(...)* en sus afirmaciones sus creencias están sosteniendo disposiciones que no son explícitas, éstas se relacionan con el conocimiento que la docente posee y sus modos de trabajar con los estudiantes.

Los tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes que confeccionan las docentes en la enseñanza de la Historia, se reducen a la reproducción, al control y medición de un resultado, a través de las evaluaciones escritas y orales. Estos instrumentos se representan como aislados y descontextuados de un modo verticalista y esa particularidad se muestra en algunas cuestiones empíricas cuando en la observación las docentes le preguntan al estudiante y éste responde una información constituyéndola como un instancia de aprendizaje pero en realidad es una respuesta anticipada en relación a una acto reproducción de conceptos almacenados en la carpeta.

Este vínculo nos hace pensar en una reproducción de los saberes de Historita, pues las docentes preguntan la respuesta que quieren escuchar. Sus afirmaciones en las entrevistas y acciones en sus prácticas áulicas observadas son producto de un conjunto sus decisiones adoptadas en relación a sus modos de enseñanza.

Se sustentan estas prácticas de evaluación de los aprendizajes aplicando instrumentos como por ejemplo, el examen oral, un modo de manifestar públicamente los saberes legitimados en otro instrumento de gran significatividad para las docentes, la carpeta personal de los estudiantes; éstos instrumentos y los criterios que ellas construyen, para calificar y promover al estudiante aparecen como estáticos ya que no generan profundos cambios a las prácticas de evaluación.

Al analizar, cómo construyen los docentes los criterios de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la Historia en segundo año de la escuela secundaria de jóvenes y adultos, concluimos que, en estos casos, quiénes construyen los criterios son las docentes y los estudiantes se constituyen en receptores.

De acuerdo a las primeras entrevistas y las observaciones de clase, se pudo evidenciar que construyen criterios atendiendo a la dimensión actitudinal del sujeto, en relación a la responsabilidad, la participación, la ortografía, la expresión oral, es decir, no se piensan en criterios específicos de la enseñanza de la historia.

No se está señalando que no deben enseñarse los contenidos actitudinales porque la participación y la responsabilidad deben ser aprendidas en su ejercicio activo que pone a los sujetos en la posibilidad de tomar decisiones en un marco de responsabilidad moral sino que

además deben construirse en el espacio curricular criterios e instrumentos específicos de la Historia.

Es decir, recuperando lo citado en el análisis de datos sobre las primeras entrevistas y las observaciones podemos pensar que, elaboran criterios que en relación a el campo disciplinal de la Historia no son capaces de evidenciarse procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relación de categorías generalizaciones, diferenciación, inducción y deducción de principios resolución de problemas, etc, en propios del al espacio curricular, sino que apuntan a fortalecer cuestiones que tienen interés en el sujeto en relación a la escritura, la oralidad, presentación formal de la carpeta, etc que responden solamente al campo general y no al específico de la Historia.

Por este motivo al aplicar la segunda entrevista a la docente A, se repreguntó sobre qué criterios de la disciplina considera para la construcción de los saberes específicos de la historia, ella menciona criterios que no habían sido planteados antes. Reflexionando sobre su práctica podemos llegar a pensar que éstos son planteados como un discurso que se divorcian de las prácticas de enseñanza observadas en el aula.

Es relación a la articulación entre los criterios y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la Historia en segundo año de la escuela secundaria de jóvenes y adultos, de acuerdo a las entrevistas y las clases observadas, lo criterios que las docentes construyen en su discurso, no se articulan con los instrumentos empleados en las prácticas observadas; por ejemplo en el caso de la docente A en su discurso sostiene que construye criterios como “*el aporte crítico, la reflexión*”, y en la clase observadas no hubo espacio para ello, donde la intensión evaluativa se orientó la reproducción de los conocimientos históricos contenidos en un trabajo práctico individual que cada estudiante realizó con la carpeta personal.

En el trabajo de investigación nos preocupa que la docente B, no pudimos acceder a una segunda entrevista para que manifieste de qué manera construye los criterios de evaluación específicos en Historia, ya que consideramos que sus representaciones son significativas para volver a pensar a la evaluación en la enseñanza de Historia, teniendo en cuenta sobre todo indicadores como su antigüedad, su formación de docente novel, etc.

Nuevas preocupaciones surgen en el recorrido de la tesina, que en un futuro pueden se objetos de investigación, ya que la dialéctica invita a repensar y construir en esos intersticios otros temas que no estaban en un comienzo de la agenda de trabajo, pero al transitar la formación de esta investigación aparecieron estos temas tácitos.

## Bibliografía

- ✓ ALFONSO, I. y otros. (2014). Sanjurjo L (Comp) los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Editorial: Homo Sapiens.
- ✓ ÁLVAREZ MÉNDEZ, Citado en CELMAN, S y Otros (2008). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina. Editorial Paidós.
- ✓ ANDER EGG, Citado en GARCIA DE GERETTO, J y GIACCOBBE. (2009). Nuevos desafíos de la investigación: teorías, métodos técnicas e instrumentos. Editorial: Homo sapiens.
- ✓ BOLÍVAR, y otros. (2001). La investigación biográfica narrativa en educación, un enfoque y metodología. Madrid. La Muralla. Citado en SANJURJO, L (comp). (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Santa Fe. Editorial Homo Sapiens.
- ✓ BRUNER, J. (1997). La educación puerta de la cultura, Madrid, visor.
- ✓ CELMAN, S. CAMILLIONI, A y Otros. (2008). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina. Editorial Paidós
- ✓ COLS Estela, BADABASE Laura y otros. (2010). El saber didáctico. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✓ GARCIA DE GERETTO, J y GIACCOBBE. (2009). Nuevos desafíos de la investigación: teorías, métodos técnicas e instrumentos. Editorial: Homo sapiens.
- ✓ LITWIN, Edhit. (2008). “El oficio de enseñar.” Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✓ LITWIN, Edhit. Y Otro. Compilación. (2008). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Argentina. Editorial. Paidos.
- ✓ MASON, Citado en VASILACHIS DE GIALDINO (comp.) y Otros. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España. Editorial Gedisa.
- ✓ MORAN OVIEDO. Citado en SANJURJO L, Capítulo 5 “La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje”. En SANJURJO L, y VERA. (2003). “El aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”. Bs As Homo Sapiens.
- ✓ MORIN citado en GARCIA DE GERETTO, J y GIACCOBBE. (2009). Nuevos desafíos de la investigación: teorías, métodos técnicas e instrumentos. Editorial: Homo sapiens

- ✓ PINEAU, citada COLS E, BADABASE L y Otros (2010). El Saber didáctico. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✓ POZO, citado en KRICHESKY, M (coord.)(2008). Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio de la escuela. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✓ SANJURJO L, (comp). (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Santa Fe. Editorial Homo Sapiens.
- ✓ SANJURJO L, Capítulo 5 “La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje”. En SANJURJO L, y VERA .(2003). “El aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”. Bs As Homo Sapiens.
- ✓ VASILACHIS DE GIALDINO (comp.) y Otros. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España. Editorial Gedisa.
- ✓ VASILACHIS DE GIALDINO. (1992). Citado en VASILACHIS DE GIALDINO (comp.) y Otros. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. España. Editorial Gedisa.

Normativas:

- ✓ Resolución 4000/11 CGE Diseño curricular Educación. Secundaria de Jóvenes y Adultos. Provincia de Entre Ríos.
- ✓ Resolución 1582/11 del CGE. Provincia de Entre Ríos.

# Anexos

## **Anexo I.**

### **Primer entrevista a docente A.**

#### **¿Cuál es su antigüedad en la docencia?**

26 años y 7 meses.

#### **¿Cuál es su antigüedad en la institución?**

Exactamente la misma, comencé el 26 de septiembre de 1988.

#### **¿Cuál es su título académico?**

Licenciada en Historia con orientación antropológica.

#### **¿Cómo evalúa los aprendizajes en la enseñanza de la Historia en segundo año?**

Yo trato de evaluar no solamente la parte de escritura sino también la parte de oralidad, porque creo que hay una falencia muy enorme que no lo he descubierto yo, creo que lo hemos descubierto todos los colegas en lo que respecta a dar solo exámenes escritos o trabajos prácticos, o guías de actividades o investigaciones o ensayos, o monografías, y realmente la oralidad se pierde, entonces trato fundamentalmente de insertar no solo la parte escrita, sino que de la parte escrita que ellos investigan a través de preguntas y respuestas ellos puedan responder con la parte oral defendiendo y fundamentalmente lo que ellos han descubierto. **Es decir, ¿Qué no toma un solo instrumento sino que hace una evaluación durante todas las clases?** Permanentemente casi todas las semanas o cada diez días yo doy un tema nuevo o dos temas nuevos y vamos consecutivamente eh... amalgamando los conocimientos de manera tal que no se pierda el hilo conductor.

#### **¿Qué instrumentos de evaluación de los aprendizajes construye?**

Trabajos prácticos, guía - actividad, eh... monografías, eh... pero monografías, este... dentro un contexto no tan investigativo de terciario, sino de buscar preguntas como ya dije respuestas aportes críticos dentro de una respuesta de recepción y que ellos puedan investigar en otras fuentes u otros documentos. **¿Tiene en cuenta la carpeta? ¿Evaluaciones solamente orales?** No, no escritas y orales, eh... porque yo he comprobado a lo largo de tantos años, que cuando se evalúa solamente por escrito los chicos están muy atentos a ese examen y al que sigue y hay un interregno, ahí hay un puente un impase que ellos no complementan es como que se cortan individualmente en un examen, en otro examen, y en el medio no hay nada y no está unido el conocimiento y la respuesta está absolutamente dispersa.

#### **¿Cómo construye los criterios de evaluación de los aprendizajes?**

Construyo por ejemplo responsabilidad o dedicación en relación a la carpeta o también investigaciones periodísticas, que me parecen muy interesantes, que están enarboladas dentro



de lo escrito eh... sobre todo para que no estén tan alejados de la realidad y que estén, este... insertos en una relación entre la realidad y la unidad curricular en sí.

**¿De qué modo articula los instrumentos con los criterios de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la Historia?”.**

Y los trato de articular como te dije por escrito y por oral, eh... para mí es muy importante la oralidad, porque me doy cuenta que llegan a un punto de la carrera en el que no saben realmente expresarse o interpretar o hacer, este... un análisis, un categórico de una interpretación de... de textos valga la redundancia, entonces trato de articular siempre escrito y oral. **Es decir, que la expresión oral, el vocabulario correcto ¿es uno de sus criterios de evaluación?** Es uno de mis criterios fundamentales el vocabulario correcto y el saber expresarse. **Bueno eeehh mmm planilla de seguimiento para los alumnos ¿usted tiene?** Yo tengo planillas de seguimiento, si, si eh... permanentemente eh... voy conceptualizando, eh... viendo la participación, viendo la preocupación, eh... observando la prestancia, en la llegada de ellos en lo que respecta a las faltas, este... y todo lo inherente también a la ortografía, a la expresión, a la acentuación, a la puntuación, es decir, a una educación integral.

### **Anexo III.**

#### **Observación a docente A.**

Toca el timbre los estudiantes ingresan al aula junto a la docente, ésta los saluda “Buenas Noches Chicos” y estos le responden de manera amable.

Están presentes alumnos 22, se organizan sentándose cada uno en su banco dispuestos en filas mientras la docente les toma asistencia en su cuaderno didáctico.

Seguidamente la profesora les solicita a los estudiantes la entrega por escrito del trabajo práctico evaluativo individual los que no lo hicieron la clase anterior, para luego proceder a una integración oral de los contenidos. Les recuerda que el informe escrito tendrá una nota y la instancia oral otra, el promedio de ambas será la nota final.

El informe escrito consistía en que los estudiantes tomaran su carpeta personal, hicieran lectura de los temas abordados y a partir de allí hacer preguntas que apuntaran a la relación, a la integración de los contenidos. Durante la elaboración de las respuestas a esas preguntas, si algunas de ellas resultaba ser muy complejas, donde los datos registrados en sus apuntes no eran suficientes debían hacer una indagación bibliográfica a fin de profundizar y complejizar la tarea.

La mayoría de los estudiantes hacen entrega del trabajo escrito y se preparan para participar oralmente, la docente los registra en su cuaderno.

La docente se ubica en el centro del aula y comienza hacer preguntas sobre los temas, en general los estudiantes comienzan a responder y va realizando otras preguntas. Las mismas son sobre los temas de la historia nacional del siglo XIX y con el contexto internacional por ejemplo la docente expresa ¿Qué pasaba en Europa mientras se producía la Revolución de Mayo?, un estudiante responde: estaba Napoleón, la docente interroga y ¿quién era Napoleón? Los estudiantes responden (.....) en el afán por participar hablan todos juntos entonces la docente le solicita que se ordenen porque sino no se entiende.

En un momento la docente observa que una alumna tienen sus apuntes sobre la mesa y le llama la atención indicándole que esta instancia tiene carácter de integración y de evaluación por lo que deben guardar su carpeta, la estudiante le pide disculpa, guarda las hojas mientras se justifica que no había escuchado que no podían tener sus apuntes sobre la mesa.

Seguidamente se continua con la tarea, la docente pregunta ¿cómo influyeron las ideas de la Ilustración en la Revolución de Mayo? los estudiantes van respondiendo...y así sucesivamente durante toda la clase; por momentos se hacen chistes, se ríen y la docente solicita que bajen los decibeles para poder continuar.

Solo dos alumnos permanecen en silencio, no realizan intervenciones orales, ni entregan el trabajo escrito, están concentrados con sus celulares, la docente se acerca, les pregunta si ellos no van a participar y ellos dicen que no porque no entienden los que tienen que hacer.

La docente siempre en el medio registra en su cuaderno las apreciaciones, les explica que si el trabajo escrito tiene errores o está incompleto lo devolverá para que lo completen y en ese caso las notas para promediar serian tres, ya que al tener 2 notas del escrito corresponde tenerlas en cuenta a ambas.

Un alumno levanta los pies sobre una silla la docente le indica que se siente bien, que está en el aula.

Antes de finalizar la clase la docente devuelve algunos de los trabajos que le fueron entregados la clase anterior, en los mismos se observa una nota numérica, luego toma los entregados en la presente clase y les anota la fecha del recibido.

Toca el timbre la docente se retira del aula despidiéndose “hasta la semana que viene”.

#### **Anexo IV.**

##### **Observación a docente B.**

La docente ingresa al aula y saluda “Buenas Noches Chicos” ¿Cómo anda?, los estudiantes le responden en general que andan bien, son alrededor de 26 estudiantes de entre 17 y 30 años y se ubican en filas.

Seguidamente solicita a los estudiantes que mientras ella tome asistencia en su cuaderno personal, ellos por grupo se anoten en una hoja, para luego llamarlos ordenadamente para que hagan entrega del trabajo práctico por escrito y al mismo tiempo exponerlo en forma oral con la ayuda de un afiche.

Les recordó que evaluará con una nota el informe escrito y con otra nota la exposición oral, la nota final del trabajo será el promedio de ambas.

Seguidamente, la docente procede a invitar al grupo n° 1 que cuenta con cinco integrantes, entregan el trabajo por escrito el cual se trata de una investigación bibliográfica sobre el tema, después pegan un afiche en el pizarrón en el cual han confeccionado un esquema que representa las ideas principales sobre “El socialismo y Capitalismo en el siglo XX”. Cada uno de los estudiantes va exponiendo su trabajo de manera fluida y con un discurso ameno a sus compañeros los cuales escuchan atentamente y a la docente, esta última va realizando al mismo tiempo algunas preguntas como por ejemplo ¿Qué es la URSS? A medida que van respondiendo la docente expresa su valoración ¡bien!, ¡muy bien!, también va explicando dudas que van surgiendo. Y al finalizar les dijo que estaban aprobados en el oral, les pregunta si ¿tienen algo más para agregar? , responden que no y se sientan.

La docente desde el inicio de la clase había abandonado el escritorio y se había posicionado parada en el medio del aula, en su cuadernito personal iba anotando las apreciaciones.

Procede a llamar al grupo 2 cuyos integrantes expresan que han hecho el trabajo pero que se olvidaron el afiche el cual consideran muy importante para la exposición oral, la docente les dice que lo deben traer para la próxima clase para exponerlo, porque como son muchos todos los grupos no podrán pasar hoy, así que ellos junto a los demás que no alcancen hoy a pasar los harán la semana que viene.

El grupo 3, ellos pasan entregan el trabajo escrito y pegan un afiche que contiene las ideas principales sobre el tema, además le han agregado algunas imágenes de personas representativas de la época y han dibujado el escudo soviético. La docente pregunta ¿Quién dibujo el escudo? Algunos señalan al alumno A, los felicita por el trabajo y la dedicación pero para que quedara del todo bien les corrige algunos errores de ortografía.

Los estudiantes proceden a la explicación oral, también con un vocabulario específico del espacio curricular, una estudiante se muestra muy nerviosa se aprieta las manos, se mueve y la docente le dice que se tranquilice que están contándoles a sus compañeros los que han investigado. La alumna se ríe y continua con la explicación, luego otro estudiante se pierde no sabe cómo seguir y sus compañeros la ayudan, los demás escuchan en silencio, la profesora le pregunta al grupo clase ¿se entiende? ¿quieren hacer alguna consulta?, los estudiantes responden que sí se entiende, no hacen ninguna intervención.

La docente que permanece el medio del aula parada, escuchando atentamente, les dice que está muy bien, que en el oral están aprobados y que luego les dirá la nota final cuando lea el escrito, los estudiantes se sientan.

La docente durante las exposiciones de los estudiantes va aclarando oralmente todas las dudas que van surgiendo y va preguntando a los grupos sobre los temas, al finalizar les da una breve devolución, los compañeros y la docente aplauden. Les explica que falta poco para la finalización del trimestre, que la evaluación es un proceso, es decir, clase a clase y que van muy bien que no aflojen en este momento del año. Antes de que toca el timbre expresa que felicita a la gente que cumplió hoy.

Toca el timbre.

## Anexo V.

### Segunda entrevista a docente A.

**Usted ha mencionado que evalúa a los estudiantes de manera permanente ¿de qué modo lo lleva acabo?**

He podido comprobar eh... que solamente la expresión escrita eh... no es abarcativa, eh... del hecho cognitivo, es decir, creo que el conocimiento, eh... lleva implícito el aporte crítico, la reflexión, el poder expresarlo, el sentir y sensibilizar una emoción, el realizar un aporte, eh... más que reflexivo eh... formativo sin llegar a lo inductivo, pero si acompañándolos para que ellos sientan que lo escrito no es solamente la pregunta investigativa que le he podido indicar sino que a través de las respuestas y la carpeta abierta él pueda encontrar otros paradigmas que tienen eh... que ver con su propio pensamiento, su sensibilidad y una formación también política, crítica, y / e ideológica” . Eh... Luego de lo escrito te había comentado que íbamos al oral, porque el oral de alguna manera fundamenta esto que el alumno muchas veces no puede encontrar en lo escrito, solo a pesar de que lo que ha hecho en forma individual, el hecho de poder fundamentarlo oralmente es muy importante porque no solamente se escuchan sino que ellos mismo se corrigen, me piden, me piden que antes esto no, no sucedía fundamentarlo eh... y no se cansan de tanto escrito y de trabajo práctico entonces la evaluación pasa a ser un hecho integral, es decir, abarca un todo donde no solamente lo escrito y lo oral conforman la evaluación en sí valga la redundancia sino que hay todo una formación por parte de ellos solicitada, requerida, eh... tal es así que estoy con una carpeta vos me ves, este... que está repleta de evaluaciones, este... porque me las traen, es decir, eh... me cumplen, les cuenta mucho el hecho de expresarse porque está eso de que el que habla, ¡uy! mira le estudiaste, lo que pasa con los adolescentes, eh... pero también, este... está el que escuchó al otro y se dio cuenta que el otro podía y que él también podía y también lo hace y se forman grupos y esto es muy rico porque van a la investigación periodística y dentro de la investigación periodística actualizan y proyectan los conocimientos históricos en la actualidad a través del aquí y el ahora. **¿Es decir, que su evaluación no se limita a una clase sino que es en proceso?** Es en proceso constante, es en proceso constante, eh... por ejemplo si yo tomo el tema eh... revoluciones eh... no me quedo solo en la Revolución de Mayo sino que trato eh... de imponer iba decir, este... que terrible, trato de señalar todo un esquema que ubique otras revoluciones, que ubique otros contextos, y que sobre todo el chico pueda ir del presente al pasado y del presente pueda prevenir un futuro, es decir, que él se dé cuenta de que lo que está aconteciendo hoy puede

solucionarse en un mañana y que lo que paso le puede servir para el hoy y para sistematizar ideas que él no había tenido en cuenta. **Es decir que ¿ su evaluación es clase a clase?** Clase a clase, sí, sí, sí por eso te decía hoy no quiero faltar porque a mí me interesa, es un grupo muy numeroso y es muy difícil evaluarlos individualmente pero ellos me piden. Entonces eh... el no hacerlo enciclopédico, siglo XVIII, iluminista o ilustrativo hace que él pueda encontrar sus propias respuestas y que lo haga clase a clase, no significa gran cantidad de conocimientos sino procesos mas bien pequeños donde paso a paso ellos vayan encontrando respuestas que resulten útiles porque se escuchan entre ellos y el escucharse es muy enriquecedor porque ellos a mí me dicen aprendemos.

**Usted ¿dónde registra? ¿Qué instrumento utiliza para registrar lo que los alumnos van realizando clase a clase?**

Evaluaciones permanentes, todas las semanas hay una evaluación que no es un trabajo práctico porque ellos tienen que investigar las preguntas, de allí vienen las respuestas y vienen las fundamentaciones orales por eso yo hablaba en la entrevista anterior de carpeta permanente, porque la carpeta es para ellos el documento, es decir, como yo no utilizo libros generalmente les hablo y les explico, si ellos necesitan libros porque quieren más esta totalmente abierto el panorama, el espectro como para que lo hagan hasta ahora no me lo han pedido, entonces doy diferentes corrientes historiográficas, doy diferentes caídas ideológicas, y ellos pueden ir tomando de allí diferentes aspectos y diferentes opiniones. **Eh... ¿Tiene una planilla de seguimiento diario de las clases?**

Si, si, permanente

**En la entrevista anterior nos había comentado que los estudiantes se preocupan por un examen, por otro examen y después es como que se cortan individualmente, como que no hay una conexión ¿cómo advierte usted que los estudiantes se preocupan en una evaluación y en otra, en una evaluación parcial y en otra?**

Por esto que te comentaba, porque vamos en secuencia, vamos en sagas, hay un hilo conductor, es decir, el estudiante no estudia para un 20 de septiembre por decirte una cronología y luego para un tres de octubre como elementos estancos, como hechos autónomos que no tienen que ver uno con el otro y no hay un proceso aprendizajes de relación que a ellos les haga comprender el porqué de esas situaciones, hechos o procesos. **¿Es decir, que la evaluación oral a lo que lleva es a lo que mencionaba anteriormente a la integración de todos los contenidos que se fueron desarrollando?** Totalmente, la evaluación oral yo creo que es elemental, además voy a decir algo que quizás resulte demasiado obvio, tan obvio que es una obviedad, eh... mmm... aprenden a hablar

realmente, eh... porque el chico sabe y uno lo subestima y el escrito, escrito queda es un documento, es válido también, pero yo creo que es necesario que el chico se expanda, que uno le pueda descubrir sus aspectos de contradicción, sus desafíos, sus motivaciones, sus preguntas, es decir, sus interrogantes, cuando no está de acuerdo, el porqué de la pregunta, la necesidad de preguntar y el hechos de sentirse protagonistas de sus propios haceres .**¿Es decir, que la evaluación oral y la escrita también van más allá del aprendizaje solo de conocimientos propios de la disciplina?** Van más allá, van más allá de la disciplina, este.... te doy un ejemplo dimos Revolución, eh... perdón Dictadura Militar, este... y tomamos los Golpes de Estado del 30 no es que dimos dos Golpes de Estado , fuimos viendo el porqué de estos Golpes y en el aquí y en él ahora las distintas corrientes filosóficas que pueden responder a un golpe o no sin profundizarlas lo que puede ser un neoliberalismo, lo que puede ser un voto popular, lo que puede ser un gobierno nacional y popular, lo que puede significar para él protagonismo de una doctrina que a lo mejor se dio en la Revolución Francesas, pero que no quedó en Francia, que fue un legado y que no nos adoctrinó, lo importante es que el chico no se sienta adoctrinado, que el chico no se sienta ideologizado por doctrinas imperialista que hacen que el chico no tenga su propio pensamiento americano, argentino y sus propia identidad.

**Otra pregunta ¿Qué criterios específicos de la disciplina considera para construcción de los saberes, específicos de la historia?**

Específicos de la historia investigación, fundamentalmente la búsqueda a través de la investigación y sobre todo el poder ver diferentes opiniones, ideologías, historiografías, y desafiar a la cátedra, desafiar a la unidad curricular, estar con preguntas permanentes que nos lleven de atrás a adelante, al costado a la vuelta, al regreso, y que pregunten y que terminemos hablando del gobierno de hoy por ejemplo. **¿Ósea que las vinculaciones de los procesos históricos con la realidad actual, el posicionamiento crítico ante situaciones pretéritas, pasadas?** Totalmente, y lo reflexivo, y lo reflexivo. **¿Ello involucraría otros criterios como la interpretación, la ubicación en el tiempo y en el espacio?** si, se ubican, eh... cuesta, cuesta mucho porque muchas veces el pensamiento abstracto no está demasiado sistematizado, pero es importante cuando uno lo ubica en hechos concretos , con comparaciones concretas como él se ubica a partir de su propia persona lo va ubicar, entonces pensamiento, medios de comunicación que pueden ser muy negativos pero pueden ser positivos si los utilizamos relacionándolos con el aquí y el ahora, vuelvo a repetir el aquí y el ahora porque es muy importante y esa relación de procesos continuos hacen que él tenga una respuesta final **¿La interpretación y el análisis de fuentes históricas está presente?** Está



presente si, si, si, sobre todo hay mucha investigación personal, eh... no quiero ser la cátedra única pero he investigado mucho, pero dentro de mi investigación personal valga la repetición tomo corrientes historiográficas de muchos autores **¿Es decir, que hacen una mirada hacia un problema desde distintas perspectivas historiográficas?** Si sobre todo me interesa mucho la introspección, eh... que el chico se pregunte y que te diga ah...y nunca lo hubiera imaginado , ah... no lo pensé de esta manera, ah.... pero esto yo no lo sabía, ah... pero a esto no me lo digieren ah... pero escucho otra cosa, entonces el poder interpretar la realidad actual es muy importante como para entender los legados , yo creo que lo hacemos al revés , estudiamos los legados y lo que nos llega y yo creo que si uno se para en el hoy uno puede identificar y avizorar muchas problemáticas que nos han adoctrinado y nos han ideologizado de una manera total para que no tengamos un país o para que no tengamos una respuesta política o una respuesta social, o económica y cultural.