

Nuevas prácticas de evaluación. Experiencias en Geografía

Liliana Lapomarda

Claudia Serrano

Carolina Jodurcha

Bachillerato de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

lapomardaliliana@gmail.com

serranoclaudia@yahoo.com.ar

carolina-jodurcha@hotmail.com

Resumen

Nuestro trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia de evaluación en 5to año del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, establecimiento de educación secundaria especializado en artes.

Durante los últimos años, nuestra propuesta ha sido re pensar la evaluación en Geografía y nos hemos planteado como objetivo superar las limitaciones de la evaluación tradicional que pone énfasis en los resultados, solo útiles para el estudiante y docente en el contexto del aula tradicional. De acuerdo con Rebeca Anijovich el problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto (Anijovich, 2012: 10). Por ello consideramos que es central revisar nuestras prácticas de evaluación para garantizar una coherencia con la política institucional de inclusión y permanencia del colegio.

La dinámica del ciclo superior del BBA está basada en una organización temporal exigente (entregas de calificaciones bimestrales y finales) por lo que nos moviliza el deseo de superar las dificultades que surgen y resignificar el momento del examen ya sea bimestral o final como parte del proceso de aprendizaje en el que los resultados no solo demuestren los contenidos disciplinares

aprendidos, sino los modos de conocerlos y sirvan como instrumento para revisar, profundizar o modificar nuestras prácticas.

Pensar de este modo la evaluación también nos invita a entender a los estudiantes como sujetos sociales que desarrollan sus prácticas socioculturales en contextos diversos. Estos sujetos activos y autónomos, capaces de lanzarse a los descubrimientos educativos deben poner en juego saberes y estrategias para demostrar la comprensión de nuevos conocimientos.

Como docentes de geografía entonces, comenzamos a ensayar con instrumentos y formatos de evaluación que impliquen un proceso de elección de consignas y de producciones diversas, de acuerdo a la instancia, en las que los alumnos pueden dar cuenta de lo aprendido a partir de diferentes herramientas, contemplando así la diversidad de modos de apropiación de los saberes que poseen.

Palabras clave: Inclusión, evaluación, apropiación de saberes/ modos de conocer.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el eje temático “*Prácticas pedagógicas innovadoras*” y tiene como objetivo compartir una experiencia de evaluación en 5to año del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, establecimiento de educación secundaria especializado en arte cuya propuesta educativa consiste en articular los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales.

La inclusividad con calidad como concepción de política educativa es el marco ético político que encuadra las acciones institucionales vinculadas al ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes que desarrollan su trayecto académico en el Colegio. Ese carácter inclusivo y equitativo con calidad académica de la Institución, se materializa en la propuesta educativa que centra su atención en la formación de sujetos libres, capaces de expresarse, de comprender y transformar la sociedad de la que forman parte. Para ello será indispensable:

- la promoción de aprendizajes significativos y adecuados desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad y en la medida de las potencialidades de cada alumno, respondiendo a sus necesidades individuales y colectivas entendiendo la heterogeneidad desde el concepto central de la inclusividad,
- la implementación de estrategias institucionales que se articulan para garantizar igualdad de oportunidades, inclusión y permanencia sin resignar la calidad educativa.

Rebeca Anijovich sostiene que debemos orientar la educación hacia la atención, a la diversidad respondiendo a un principio de equidad, justicia y libertad. En un modelo educativo integrador, no selectivo, desde una función promocionadora de personas diferentes, la diversidad se entiende no como desigualdad que requiere igualdad en el sentido de homogeneización, sino como singularidad.

A su vez, la diversidad se interpreta en su doble sentido: por un lado, cada individuo requiere atención a sus necesidades, intereses, capacidades, motivaciones y estilos; por otra parte, la diversidad

sociocultural se nos presenta como el conjunto de fracturas de clase, poder, género y etnia que el espacio social determina. (Anijovich y Mora, 2010).

Debemos considerar la inclusión como un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad estableciendo para cada alumno, cada grupo, una pedagogía diferenciada, adaptando su objetivo a los tiempos que corren, sus intereses y motivaciones, sin anular las diferencias.

La atención a la diversidad, es un compromiso que ayuda a evitar la deserción y abandono de la escolaridad persiguiendo la terminación del ciclo con equidad en los aprendizajes, lo que implica, igual posibilidad de progresión en la adquisición de conocimiento a partir de los propios saberes previos; en consecuencia, de las potencialidades individuales.

Resultará entonces imprescindible llevar a cabo diversas acciones pedagógicas adecuadas a las nuevas formas de ser de los alumnos. Será necesaria la innovación permanente de propuestas educativas y la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas que no sólo sustenten los objetivos institucionales, sino también atiendan distintos modos de aprendizaje, nuevos enfoques y paradigmas, teniendo en cuenta las diversidades como sustento enriquecedor de nuestras prácticas docentes en el seno de una comunidad socioeducativa diversa, cambiante y compleja.

Entendemos que un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Esta composición de los grupos, nos hace pensar en la diversidad como enfoque educativo que reconoce estas diferencias y las incluye en el trabajo cotidiano en el aula. La enseñanza, es una actividad entre dos, entre los que hay que acordar acerca del gusto y el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar. (Anijovich y Mora, 2010).

En esta diversidad, retomamos la idea de aulas heterogéneas propuesta por Anijovich donde podemos reconocer la existencia de diferencias entre las personas, no sólo en lo discursivo sino también en las prácticas cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, nuevos diseños del espacio físico, nuevos modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y nuevas formas de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

La práctica docente

Construir nuestra práctica docente supone la indagación, el cuestionamiento, la crítica, la búsqueda de nuevas estrategias y además el ejercicio y desarrollo de capacidades intelectuales que permiten el pensamiento, las explicaciones y las nuevas relaciones que sustentan el encuentro de nuevas respuestas. Cada una de estas instancias se hace presente de manera permanente en la planificación del trabajo y su práctica en el aula, ya que el abordaje de nuevos saberes debe acompañarse de una transposición didáctica adecuada al grupo y a cada una de sus individualidades, desde la mirada de los alumnos como sujetos particulares y contextualizando cada situación en las circunstancias personales, familiares y sociales de cada niño o joven que requiera de estas estrategias de acompañamiento. Es nuestro desafío como docentes realizar esta práctica aportando individualmente a construir estrategias colaborativas de planificación entre colegas de la institución.

La reflexión como concepto en la práctica docente incluye a la escuela viva y resiliente es decir la escuela inteligente que convierte los factores negativos (debilidades y amenazas) en elementos positivos (oportunidades y fortalezas) para que impacten favorablemente en la posibilidad de aprendizaje del individuo, contemplando la inclusión de todos y cada uno de los actores, atendiendo a la diversidad surgida de los distintos contextos de donde provienen (Pogré, P. 2004).

Las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación son modos de pensar la clase; son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarse y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometerlos con su hacer (Anihovich). La enseñanza, se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos, si el docente considera que hay un único modo de enseñar y de evaluar al que los alumnos deben adecuarse; si cree que cuando un alumno no aprende es exclusivamente por sus imposibilidades para hacerlo; si el docente no tiene en cuenta el contexto específico de su clase, del grupo, la actualización de los contenidos y la comunidad en la que está situado.

A partir de ello trabajamos desde una enseñanza situada, donde la palabra y el accionar de los diferentes agentes educativos generen prácticas pedagógicas que sean más democratizantes y fomenten un aprendizaje colaborativo y recíproco.

Si las estrategias de enseñanza y los criterios e instrumentos de evaluación que diseñamos e implementamos en nuestras aulas tienen en cuenta estos objetivos transversales, estaremos contribuyendo a formar sujetos con conocimientos significativos, autónomos y capaces de aprender a aprender.

Reconocemos en las palabras de Celman (1998) que podemos pensar instancias evaluativas capaces de evidenciar procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, introducción y procedimientos, resolución de problemas (entre otros), si se ha trabajado en esa dirección antes, durante el periodo de enseñanza y aprendizaje. A partir de ello se piensa a la evaluación como un proceso comunicacional Celman, Olmedo (2011), en el que, las instancias de evaluación y calificación se construyen en la misma práctica áulica, donde estudiantes y docente dialogan sobre las formas de abordaje al recorte de contenidos seleccionados para trabajar. Es en este sentido que cobra importancia entender a la evaluación como proceso, no sólo en tanto al juicio de valor que se ejerce sobre el proceso/conocimiento de los alumnos, sino también como parte de la interacción de los saberes y prácticas de los estudiantes con los contenidos y estrategias presentados (modos de conocer), en donde la comunicación sea recíproca, no solamente para acreditar/promocionar a los estudiantes, sino para revisar las prácticas docentes. En el BBA este diálogo se evidencia con un potencial muy importante, ya que los estudiantes aportan una mirada muy especial desde su formación artística a comprender problemáticas en el marco de las ciencias sociales, y específicamente a la geografía de Argentina.

Contextualizándonos en el interior de las aulas del BBA, entendemos que las "verdaderas evaluaciones" serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué (Celman: 1998). Es decir, pensar a la evaluación como una instancia

del proceso enseñanza-aprendizaje, donde los objetivos de la misma serán el eje que guía el proceso. No se observará a dónde se llega, sino cómo y por qué.

Descripción de la propuesta de trabajo

En este marco, y tomando como apoyatura básica los conceptos esbozados precedentemente, el estudio de la Geografía en el Ciclo Superior (curso de carácter cuatrimestral con evaluaciones parciales bimestrales y una evaluación final) intenta impulsar la formación en el alumno de las competencias necesarias para su desempeño en un mundo complejo como el actual.

Para ello, se considera que se deberán aportar los elementos necesarios a fin de que pueda acceder a la comprensión de las principales dinámicas que se desarrollan en el territorio argentino, especialmente la de sus aspectos socio-económicos y en base a sus condicionantes histórico-espaciales, poniendo énfasis en la búsqueda de una explicación e interpretación de la acción de la sociedad como generadora de transformaciones territoriales.

A partir de estos aspectos se busca generar en el alumno una actitud reflexiva frente a los hechos y las dinámicas territoriales, en las que se encuentra inmerso el hombre de hoy. Los contenidos entonces, estarán relacionados en cuestiones centrales para la interpretación de nuestros mayores problemas, derivados de la relación sociedad-naturaleza, es decir de la construcción del espacio geográfico Y sus relaciones con respecto a referentes espaciales del tipo físico-naturales, geopolíticos y económicos, entre otros.

Es en el modo de evaluación de los aprendizajes donde se ha hecho hincapié, ya que entendemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta instancia es relevante y se constituye como parte del mismo. Se otorga a la evaluación un valor constructivo, entendiendo a ésta como un proceso implicado en la apropiación de conocimientos por parte de los sujetos que intervienen en la situación educativa (Litwin, 2008).

Es así como los alumnos son evaluados a partir de diferentes estrategias a lo largo de las clases, ya que entendemos a la evaluación en proceso y no solo como producto final de aprendizaje. A pesar de ello, nuestros interrogantes acerca de la evaluación surgían en el examen final. Nos propusimos entonces adoptar diferentes formatos que impliquen un proceso de elección para los estudiantes, contemplando de este modo la diversidad en el tránsito de su formación escolar de pre-grado universitario. El modo en que los estudiantes evidenciaron lo que aprendieron durante el cuatrimestre en Geografía admite formatos diferentes, y permite que los alumnos elijan con qué herramientas sienten que pueden dar cuenta mejor sobre lo que han aprendido. A través de prácticas sencillas como las que a continuación se detallan:

- seleccionar párrafos de un texto que refleje las temáticas trabajadas durante la cursada para que luego los analicen y amplíen,
- “jugar al TA-TE-TI” marcando los casilleros elegidos que serán aquellos que les permitan hacer “la jugada” y desarrollar los temas seleccionados (desde la lectura de un mapa, de imágenes, de gráficos y tablas con información estadística, de textos escritos, etc.)

- concreción de una producción y defensa del mismo, cuyo formato será a elección del alumno, (trabajo monográfico, video/documental, maqueta, etc.), pudiendo articular los contenidos aprendidos con los discursos artísticos de la especialidad en la que se forman, alentando el uso de los diferentes discursos artísticos, ensamblados con los saberes académicos específicos de la geografía.
- producción de obras de pintura, acuarelas, collages, etc.
- construcción de poemas o teatralizaciones vinculadas a los temas abordados
- creación de “memes”, “hashtags” o campañas de “viralización” vinculados a las redes sociales que los estudiantes utilizan cotidianamente.
- presentación de canciones de autoría personal o grupal

Consideraciones acerca de los resultados obtenidos con las estrategias de evaluación desarrolladas

Estas situaciones nos permitieron reconocer en la escritura y en las variadas producciones, los modos en que los estudiantes se apropian de los contenidos desarrollados y de esta forma, identificar en la elección, el grado de significatividad de los temas abordados, como también el impacto de las estrategias construidas y pensadas para llevar a cabo la enseñanza de la disciplina.

Pudimos comprobar que las consignas de lectura y de escritura más abiertas, así como las de producciones libres generan mejores posibilidades para que los estudiantes puedan encontrar y apropiarse del conocimiento y por otro lado, que ellos mismos puedan sentir esta instancia como parte del proceso de aprendizaje en la cual también es posible reflexionar, analizar fuentes y generar nuevas producciones a partir de lo aprendido. A modo de ejemplo, podemos tomar algunas reflexiones de los estudiantes al ser consultados sobre la modalidad flexible de evaluación:

... “me gusto porque me dejó explicar lo que aprendí sin ponerme nerviosa por el examen en sí, sacando del medio la ansiedad o la necesidad de aprender cosas de memoria para escribir en un examen ”...

... “me sentí más cómoda [que en un examen tradicional] porque pude usar cosas de otras materias [específicas de la orientación artística del BBA] para mostrar lo que había entendido en Geografía...”

“La forma de evaluación final me gustó mucho, por que al ser tan abierta nos daba una libertad que rara vez tenemos en los finales y que nos permitió explorar otras formas de estudiar y aprender contenidos que venimos incorporando siempre en forma muy tradicional, lo que nos significa a veces menos ganas de aprender y asistir a las clases ”

A partir de esto el proceso de evaluación que contemple estas cuestiones, evidencia procesos de enseñanza-aprendizajes más complejos, en relación a articulaciones, explicaciones, problematizaciones sobre el territorio. Donde la información ocupa un lugar importante, pero no menos que las formas de conocer o de dar cuenta en qué situaciones pueden aplicarlos.

Mapa / evaluación final realizada por dos estudiantes BBA 5to año 2018



Collage/ Evaluación final realizada por estudiante de 5to año. Grupo 1 BBA 2018



En esta modalidad de evaluación, no todos los resultados fueron “exitosos” o consiguieron aprobar, hubo estudiantes que decidieron no rendir el examen final y otros que no consiguieron construir una reflexión que abarque las dimensiones solicitadas por la docente en el marco de los criterios de evaluación. Estos casos se contextualizan en trayectorias académicas irregulares por parte de los estudiantes, donde no habían construido un aprendizaje significativo de los contenidos abordados durante el trayecto de la cursada.

Estamos convencidas de la importancia de estas experiencias áulicas colaborativas y evaluaciones “alternativas” en las que nos proponemos construir procesos de enseñanza y aprendizaje cada vez más comprometidos con el entorno socio- institucional que nos convoca.

Bibliografía

- Anijovich, Rebeca y otros (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, 1° edición. Buenos Aires, AIQUE Educación,
- Bertoni, A. (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelustz. Capítulos I y IV.
- Camilloni Alicia, Celman Susana Et. Al. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador
- Celman Susana, Olmedo Virginia (2011). *Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa*.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñara: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Parcerisa, A. (1994). *Cuadernos de Pedagogía* n° 223; España.
- Anijovich, Rebeca y otros (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.
- Anijovich, Rebeca y Gonzalez, Carlos (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique.
- Anijovich Rebeca y Cappelletti Graciela (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- IPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO (Ministerio de Educación de la Nación)
- Camilloni, Alicia (1991). “Pensar, descubrir y aprender”. Ed. Aiké. Buenos Aires. Argentina.
- Inés Dussel; Myriam Southewell. “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta.” En Revista El Monitor N°1. Año 2007. Ministerio de Educación de la Nación. Pcia. de Bs. As.
- Perkins, David (1997). “La escuela inteligente”. Gedisa. Barcelona. España.
- Pogré, Paula y Lombardi, Graciela (2004). “Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción”. Editores Papers. Buenos Aires. Argentina.