

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias



Las representaciones que tienen los estudiantes del primer año de la carrera de historia sobre las prácticas de evaluación en el ámbito universitario.

Autora: Prof. Yanina del Carmen Imhoff
Directora: Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (UNL)

San Jerónimo Norte, Santa Fe, Argentina
Junio 2020

Índice.

Dedicatoria.....	6
Introducción.....	7

Capítulo 1. Consideraciones teóricas.

1.1 Orientaciones teóricas y conceptuales.....	17
1.2 Antecedentes consultados.....	19
1.3. Representaciones.....	25
1.3.1 Representaciones sociales sobre la disciplina historia	31
1.3.2 Representaciones y contexto histórico.....	35
1.3.3 Representaciones y aprendizaje.....	41
1.3.4 Representaciones y evaluación.....	47
1.4 Evaluación.....	53
1.4.1 La evaluación desde la perspectiva didáctica.....	58
1.4.2 La evaluación desde el lugar del aprendiz.....	63
1.5 Prácticas de evaluación.....	67
1.5.1 El papel de la enseñanza.....	72
1.5.2 La evaluación como proceso.....	77
1.5.3 Escolaridad y articulación.....	82

Capítulo 2. Consideraciones metodológicas.

2.1 Orientaciones metodológicas.....	87
2.2 Estrategias cualitativas y cuantitativas.....	90
2.3 Población.....	93
2.4 Técnicas de recolección de la información: observaciones de clase,	

cuestionario cerrado, encuesta semiestructurada, entrevista.....	95
2.5 Resignificando el aula universitaria desde el papel de la observación.....	100
2.6 Mirar al sujeto para reflexionar estudiantes	103
2.7 Apreciaciones personales sobre la tarea de investigar.....	108
2.8 Sobre el proceso de escritura de la tesis.....	113

Capítulo 3. Descripción, análisis e interpretación de registros.

3.1 Universidad. Historia y tradición.....	115
3.2 El papel de la universidad en relación a la cultura.....	119
3.3 Apreciaciones de los estudiantes sobre el conocimiento	126
3.4 Apreciaciones de los estudiantes sobre las formas de participación en clases ...	142
3.5 Apreciaciones de los estudiantes sobre las estrategias metodológicas implementadas por sus docentes.....	150
3.6 Apreciaciones de los estudiantes sobre las formas de estudio.....	162
3.7 Apreciaciones de los estudiantes sobre el examen.....	167
3.8 La construcción subjetiva del estudiante: anécdotas y recuerdos en función del examen.....	183

A modo de cierre.

Conclusión.....	188
Aportes para continuar reflexionando.....	195

Anexo documental.

Plan de estudios del profesorado de historia.....	199
---	-----

Programa de asignatura correspondiente al primer ciclo.....	202
Observaciones de clase.....	206
Consignas Trabajo Práctico N° 1.....	233
Consignas Trabajo Práctico N° 2.....	235
Modelo cuestionario cerrado.....	236
Modelo encuestas semiestructuradas.....	238
Modelo entrevista.....	241
Transcripción de entrevistas.....	243
Entrevista N° 1.....	244
Entrevista N° 2.....	252
Entrevista N° 3.....	259
Entrevista N° 4.....	265
Entrevista N° 5.....	270
Entrevista N° 6.....	278
Entrevista N° 7.....	285
Resultados:	
Cuestionario cerrado a estudiantes.....	290
Encuesta semiestructurada a estudiantes.....	294
Triangulación de la información	299
Bibliografía general y antecedentes consultados:.....	329

Dedicatoria:

Todo camino en la vida empieza con decisiones y un toque de buena voluntad; con esperanzas, anhelos; aciertos y desaciertos y que, producto de las circunstancias, se van combinando para hacer posible los sueños. En este caso, muchos factores fueron partícipes de este proyecto: un recorrido que fue dejando huellas de alegría y soledad; de emociones y sentimientos encontrados, donde el conocimiento fue protagonista, una vez más, de tantas aspiraciones que enriquecieron mi vida personal y donde las puertas de la imaginación hicieron de ese trayecto, toda una aventura en relación al aprendizaje.

Una investigación que desde sus inicios combinó pasión y perseverancia, ya que toda resolución de proyectos depende siempre de una cuota de esfuerzo y devoción, donde la satisfacción del deber cumplido prima en el largo plazo inspirada por la convicción de superarme cada día.

Agradezco a la vida la oportunidad de seguir creciendo desde lo ético y profesional, entendiendo que sólo así y de esta manera, es posible concretar metas de la mano del apoyo incondicional de familiares y colegas los cuales me legaron la importancia de sostener, desde los valores, las múltiples convicciones que acompañan la labor educativa. Es por eso que se vuelve irrenunciable apostar al siguiente principio que mucho dice sobre la vocación docente "...transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador..." (Freire, 1997: 34)

Introducción:

El tema de investigación propuesto surge en principio como parte de la motivación personal e interés por **indagar, más en profundidad, las representaciones que tienen los estudiantes del primer año de la carrera de historia sobre las prácticas de evaluación en el ámbito académico universitario.**

Dicha problemática se ancla en la propia experiencia como estudiante del profesorado de historia, hoy egresada de la universidad y desempeñándome en la enseñanza de dicha disciplina, cuyas vivencias en relación a los exámenes han propiciado la elaboración de creencias y concepciones que marcaron, por así decirlo, las distintas instancias de evaluación y a grandes rasgos también, los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a la necesidad de acreditar las materias correspondientes al plan de estudios de dicha carrera¹

En este sentido, algunas ideas que se fueron reforzando a medida que avanzaba en los estudios estuvieron ligadas en mayor medida a la noción de acreditación, lo cual ha significado asociar dicho término a principios como la calificación, la idea de control, medición y rendimiento, todas ellas vinculadas al paradigma positivista desde el punto de vista cuantitativo.

¹ En términos de Díaz Barriga (2005) cuando nos referimos a la idea de “plan” o “programa” de estudios, estamos remitiendo a la existencia de un orden secuencial en cuanto al cursado de las materias relacionadas a toda propuesta educativa, en este caso relacionado al profesorado de historia, el cual obedece al paradigma liberal en educación donde la racionalidad es una cuestión que prima al momento de caracterizar su organización interna. De este modo, los estudiantes inician desde el primer año un recorrido por las asignaturas que responden a un régimen de correlatividades que van condicionando su posterior trayectoria y que de alguna manera obedece a una concepción “evolucionista” del conocimiento: de lo simple a lo complejo; de lo que resulta básico e introductorio hasta alcanzar lo más específico y complejo en el marco de la carrera.

Más allá de los recuerdos y anécdotas personales, el hecho fue que dichas representaciones entendidas como espacio de construcción de sentido en este caso en relación con los exámenes, fueron cobrando fuerza entre el estudiantado, en su momento compañeros de carrera, con lo cual el conjunto de visiones dejaban de ser individuales y aisladas, para convertirse en un fenómeno social. Por esta sencilla razón y apoyándome en los aportes bibliográficos en relación al tema, se pudo percibir que aquellas percepciones solitarias del sujeto que hacen a sus experiencias de vida en relación con las circunstancias, adquirieron relevancia al momento de trasladarlas al entorno social en el cual se mueven y es por eso que “muchos confunden lo cotidiano con lo situacional, con los acontecimientos y anécdotas que suceden a diario y es un error, porque la vida cotidiana contiene la huella de la historia, de lo general”. (Landreani, 2014: 29)

He aquí que las representaciones se refuerzan colectivamente, transformándose muchas veces en espejo y reflejo de la realidad misma, a tal punto que se viven y reproducen como única verdad.

De este modo el presente trabajo permitió correrme del lugar de la experiencia y del sentido común para indagar si en el presente, aquellas visiones inmediatas, espontáneas, a menudo elaboradas por los estudiantes de manera consciente e inconsciente respecto de las prácticas de evaluación, aún permanecen y en qué medida invaden los espacios del conocimiento.

A grandes rasgos, los objetivos que han orientado esta investigación tienen que ver con la necesidad de **identificar, conocer y analizar las representaciones que tienen los estudiantes de la carrera de historia sobre las prácticas de evaluación de sus docentes, haciendo hincapié en las valoraciones y significados que**

construyen respecto de ellas, las cuales atraviesan las experiencias académicas en el ámbito universitario.

En virtud de lo expuesto, se hace referencia a un amplio cuerpo teórico y conceptual capaz de profundizar en la temática elegida, el cual recorre las distintas perspectivas, posicionamientos y paradigmas historiográficos en relación a tres categorías de análisis pertinentes a los fines de este trabajo como lo son **representación, evaluación y prácticas de evaluación**, siendo las mismas inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje donde lo educativo no es excluyente del aspecto social y subjetivo.

Para ello bastó reconocer los aportes de la psicología como ciencia cuya la mirada puesta en el individuo y en las estrategias que éste desarrolla para apropiarse de la cultura a partir de su formación escolar, pudo devolverle un lugar preponderante en contexto y en las condiciones del entorno sociohistórico. En consecuencia tanto el sujeto como las instituciones situadas en tiempo y espacio demostraron que "...la cultura y la enseñanza conforman el aprendizaje, el conocimiento y las maneras de pensar, imaginar y sentir de los alumnos". (Temporetti, 2006: 90)

Cabe mencionar que el abordaje de la problemática encontró similitudes y paralelismos respecto de la selección de otras líneas de investigación, tesis de maestría y doctorales, que si bien no agotan su estudio, su consulta permitió reconstruir un panorama general respecto del estado de la cuestión, tomando como referencia aspectos centrales que posibilitaron trazar nuevos recorridos en función de los intereses propuestos. En este sentido, los aportes bibliográficos, en sintonía con los antecedentes, permitieron enriquecer el análisis como así mismo sugerir nuevos criterios y puntos de vista en relación a la temática.

Paralelamente la necesidad de contextualizar dichas representaciones a espacios físicos concretos, llevó a un abordaje específico de la institución universidad como dimensión educativa y sociocultural, donde la materialidad de dicho escenario académico permitió comprender las prácticas de evaluación a través del análisis de sus estructuras organizativas y la selección de documentos institucionales. Entre ellos se analizó el plan de estudios de la carrera de historia y el programa de cátedra correspondiente a una materia propia del primer ciclo de la carrera.

En simultáneo, esta investigación centró la mirada en las experiencias situadas de los estudiantes como sujetos protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo de campo quedó conformado por diversos dispositivos tendientes a la obtención de información directa a saber el registro de las observaciones de clase; los cuestionarios cerrados, encuestas semiestructuradas y entrevistas, así como la producción de trabajos prácticos donde puedo plasmarse, de manera explícita, las concepciones que subyacieron sobre la evaluación en referencia a los resultados. En términos generales el análisis de dichos registros permitió también conectar estos principios de tipo psicológicos con la realidad empírica cotidiana que caracterizaron el tránsito por la formación superior.

Tanto los antecedentes consultados en su diversidad y las perspectivas teóricas seleccionadas como el cuerpo bibliográfico así lo expresa, fueron los cimientos de este proceso de producción escrita que tuvo a su vez, la pretensión de plasmar una vez más, que toda investigación en el marco de las ciencias sociales y humanas está proyectada a la:

“...democratización de la gestión, en la elaboración de proyectos y en la toma de decisiones. Los aires de diversidad teórica y metodológica... constituyen claras evidencias de una transformación política: el comienzo del fin del

monopolio de la palabra, de la hegemonía del pensamiento y del método único. En este contexto la autonomía del pensar, el decir y el hacer junto a la reflexión, el debate y la confrontación de ideas... constituyen antidotos para contrarrestar la repetición obsecuente, la alienación dogmática y la estupidez o torpeza para comprender” (Temporetti, 2013: 3 y 4)

En relación a los recursos metodológicos implementados, esta investigación combinó aportes cualitativos y cuantitativos que interactuaron a lo largo del trabajo favoreciendo el tratamiento de los datos obtenidos. Las perspectivas culturales de carácter antropológicas y etnográficas presentes en el análisis enriquecieron la propuesta permitiendo la descripción minuciosa de situaciones particulares muy cercanas a los estudiantes en situación de examen, las cuales se expresan a través de los discursos que acompañaron sus trayectorias.

En este sentido cabe mencionar que el grupo de teorías fenomenológica, biográfica y fundamentada sirvieron de apoyo en el largo camino de interpretar y reconstruir la vida de los estudiantes en la cotidianidad de las escenas académicas, en cuyas rutinas se construyeron relatos significativos en cuanto a la composición subjetiva de las representaciones y donde el espacio universitario apareció en todo momento, interpelando con fuerza el accionar mismo de sus actores.

Vale la pena recordar que “...lo cotidiano... permite una visión particular del movimiento histórico, justamente porque en lo particular está contenida la historia social” (Landreani, 2014: 29)

Esta investigación demostró a grandes rasgos que las representaciones construidas por los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación en el ámbito universitario es un fenómeno visible, presente en la trayectoria de los

mismos, las cuales se han manifestado en el desarrollo de las clases, frente al interés y preocupación por aprobar las distintas instancias evaluativas.

En palabras de los estudiantes la necesidad de avanzar en una carrera del nivel superior ha tensionado, en muchos casos, la vida personal de los mismos quienes se enfrentaron al desafío constante de concretar la meta de recibirse en principio, sin descuidar las obligaciones cotidianas que conviviendo con los estudios, obstaculizaron muchas veces, sus propias trayectorias.

Estas realidades observadas en las dinámicas de cursado como en los distintos comentarios efectuados a través de los dispositivos de investigación, dieron cuenta de que las instancias de examen generaron un mundo de representaciones caracterizado por el conjunto de sensaciones a saber miedos, nerviosismo y ansiedades, las cuales confirmaron la complejidad que significa afrontar las instancias de evaluación. Dichas sensaciones se hicieron visibles bajo la modalidad de trabajos prácticos como en instancias ulteriores de examen final, donde las formas de estudio implicaron efectivamente un nivel de exigencia mayor al habitual.

Estas conductas mencionadas que se registraron de manera individual muestran a su vez un parámetro social de comportamiento que en su frecuencia repetitiva, demostraron un conjunto de experiencias compartidas del orden real y simbólico, que se reprodujeron de estudiante a estudiante y de estos seguramente a las nuevas generaciones producto además del propio contacto entre los mismos. Al respecto vale la aclaración que en medio de los procesos de transmisión social del que se dio cuenta, las acciones aisladas de los sujetos particulares activaron mecanismos de supervivencia dentro del sistema académico que posibilitaron pensar en espacios de transformación. Aquí la información biográfica evidenció recorridos y anécdotas particulares que indicaron subjetividades diversas, en función de contextos diferentes.

Ahora bien, esta transformación a la cual refiero es también un proceso lento, casi invisible, que se expresa en términos de recuerdos en los relatos de los estudiantes, pero que guarda, así mismo, un claro reflejo de que ellos nunca sucedieron de manera aislada sino rodeada de otras personas que significaron sus prácticas.

Es así que se podría afirmar que “la educación es una regulación del proceso de llegar a participar en la conciencia social; y la adaptación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social” (Dewey, 1977: 5)

A modo de disponer de una mejor organización de la información y a los fines de orientar las consultas de los lectores, la tesis se dividió tres capítulos que de manera relacional abordaron la problemática en cuestión intentando dialogar entre sí, sin perder de vista la complejidad del análisis.

Al inicio del trabajo se exhiben consideraciones generales acerca del problema, la hipótesis y los objetivos planteados cuyos primeros lineamientos actuaron de referente para luego avanzar en el contenido propuesto.

En el marco del primer capítulo de esta investigación se abordan las perspectivas teóricas y conceptuales que enmarcan la propuesta como así también los antecedentes consultados, los cuales participan de este trabajo sirviendo de apoyo y sustento para la interpretación de los datos relevados. Esta parte del trabajo pone en evidencia la variedad de planteos que se suman a la propuesta de investigación, cuya selección bibliográfica complementa y enriquece los meros ensayos pedagógicos propios del ámbito educativo al cual corresponde este tema.

A grandes rasgos el capítulo se caracteriza por plantear los conceptos que acompañan el recorrido del trabajo en su totalidad: representación, evaluación y

prácticas de evaluación, cuyo desarrollo busca desglosarse a partir de perspectivas y enfoques teóricos de los más variados. Cabe destacar que dichos aportes lejos de plasmarse en solitario, interactúan con el material empírico en sus múltiples formas, a los fines de complejizar el análisis y responder a los objetivos expresados.

El segundo capítulo hace referencia a las estrategias metodológicas adoptadas para garantizar la interpretación de la realidad del aula como espacio de construcción de conocimientos cuyo análisis enmarca las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y las representaciones sobre evaluación que caracterizan las trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario.

Además se expresan los recursos e instrumentos utilizados para recabar y analizar la información obtenida a la luz de los intereses planteados al inicio del trabajo. Los aportes de numerosos autores y las experiencias académicas registradas en los distintos seminarios que comprendieron la formación académica de posgrado, han significado insumos invaluable para tomar como referencia. A partir de ellos, diversas técnicas e instrumentos para la recolección de la información fueron aplicados oportunamente para la concreción del trabajo de campo, que se valió de diversas etapas mediadas por instancias de revisión, que permitieron ir filtrando lo valioso de cada una de ellas para así evadir la repetición y redundancia de los datos obtenidos.

De esta manera para el análisis de los registros primarios en términos cualitativos se incluye la descripción e interpretación teórica del material obtenido cuya tarea se combinó con recursos cuantitativos, donde ambas vertientes de análisis interactúan acompañando la dinámica general del trabajo.

Se dedica un espacio particular dentro del capítulo para referir a los pasos, decisiones y contratiempos surgidos en el proceso de escritura de la tesis, cuyos lineamientos suelen ser de agrado al lector al momento de iluminar otros proyectos.

El tercer capítulo comienza reflexionando sobre la cultura institucional universitaria como ámbito en el cual se formaron los estudiantes quienes transitando en la actualidad la carrera de historia, se proyectaron más allá del presente con la finalidad de que la misma los prepare para el mundo laboral y sus múltiples desafíos. Aquí se desplegaron también concepciones y miradas de los estudiantes sobre dicha casa de estudios cuyos relatos combinaron además, aspectos históricos y culturales que reforzaron dichos principios.

En este sentido la importancia del contexto universitario para pensar y recrear las representaciones que circulan en el nivel superior en relación a las prácticas de evaluación, es de suma importancia para entender si dicho escenario actuó como mecanismo de reproducción de las estructuras de poder o si fue posible reconocer, a partir de este trabajo, claros intentos de apostar a una educación transformadora que desde la visión crítica concibe al sujeto – estudiante - como actor social del cambio.

Así mismo se dedica especial énfasis a la interpretación de las distintas apreciaciones construidas por los estudiantes sobre los principales temas abordados a partir de esta investigación. Es así que el trabajo de campo encontró a la luz de la teoría, razones suficientes para abordar dicha problemática desde el concepto “representación” donde se desarrollan concepciones de los estudiantes asociadas al conocimiento, las formas de estudio, el aprendizaje, el examen, las estrategias metodológicas de los docentes así como algunas anécdotas personales a partir de las cuales se visualizaron distintas miradas sobre la evaluación y cuyas narrativas enriquecieron, el análisis cursado.

Hacia el final del trabajo la conclusión ofrece una mirada de conjunto del trabajo realizado la cual pone en evidencia los alcances y limitaciones de los lineamientos iniciales, volviendo interesante la posibilidad de trasladar estos resultados a otros

planos de análisis con la aspiración de que los mismos, sirvan además de estímulo para pensar nuevas investigaciones capaces de reivindicar el valor de la evaluación en cuanto formación de personas en proceso.

Cuando se piensa y se discute el qué, el por qué y para qué evaluar, basta con recordar que la actitud reflexiva sobre nuestras propias prácticas se nutre de un ensayo constante que se ejercita muchas veces de modo inconsciente. Para entender lo que pasa en las aulas y en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, "... es necesario investigar un determinado campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él, y quizá para aprender a actuar con precisión" (Wittrock, 1986: 147)

Vale la pena reivindicar la evaluación como uno de los grandes temas de la agenda didáctica y más cuando se trata de plantear la mejora en la articulación entre la educación secundaria y el ámbito de la formación superior. Aquí la temática adquiere, quizás un carácter más urgente, ya que las representaciones de los estudiantes en su paso por el primer ciclo de la carrera de historia evidencia a grandes rasgos, una cuestión cultural de temor e incertidumbre hacia el examen, arraigada a los fenómenos de la realidad académica que naturalmente tienden a reforzar dichas miradas.

A grandes rasgos y ojala que así sea, este trabajo pueda contribuir a revisar nuestras prácticas docentes en un sentido ulterior de transformar las propuestas didácticas y metodológicas a futuro.

Para finalizar se expone el anexo documental; espacio donde se expresan los registros primarios utilizados, los instrumentos de investigación aplicados al grupo de estudiantes, las observaciones de clases y otros recursos que a lo largo del trabajo materializan el análisis en función de la problemática expuesta.

Capítulo 1. Consideraciones teóricas.

1.1 Orientaciones teóricas y conceptuales.

La evaluación como parte intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje reviste en sí misma un complejo mundo de significados e intereses que atraviesa no solo las cuestiones académicas y curriculares básicas, sino también aquellas otras que se relacionan con las personas y las formas en que las mismas se piensan y vinculan a diario con ella, como práctica social y subjetiva desde una perspectiva amplia del concepto. De este modo, hablar de la evaluación en el plano educativo no solo sugiere pensar en el conocimiento específico en relación a un tema o disciplina en particular, sino también en las representaciones que envuelven a dicha práctica frente a la cual el sujeto responde de diversas maneras, según condiciones personales y del contexto.

La presente investigación reúne como principal inquietud lograr obtener una aproximación a las representaciones que tienen los estudiantes del primer año de la carrera de historia sobre las prácticas de evaluación en el ámbito universitario, asumiendo que las instancias evaluativas en sus múltiples formas, son inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema.

Siendo un tema sensible a las personas que toca muy de cerca los recuerdos y la sensibilidad de las mismas dichas percepciones sobre la evaluación están asociados comúnmente al desempeño escolar, delineando circunstancias de aprendizaje que atraviesan preferentemente el espacio académico. En este sentido la mirada atenta y reflexiva en cuanto a los significados que dichas experiencias asignan a las trayectorias escolares, se transforma en propulsor para identificar y reconocer desde distintas expresiones, las valoraciones individuales y colectivas que construyen sobre el tema. En este sentido cabe agregar que el conjunto de concepciones que elaboran los estudiantes sobre la evaluación tienden en muchos de los casos a reproducirse a lo

largo del tiempo, instalándose un imaginario social en relación al tema sumamente interesante de indagar.

Ciertamente lo complejo de descifrar y desnaturalizar dichos patrones culturales cobra sentido al asumir como propio, la pluralidad de miradas, actores y escenarios que participan en su definición. Es así como el conjunto de representaciones son parte de una construcción social que se refuerza a partir del accionar individual de los estudiantes en su cotidianidad. La evaluación como práctica habitual ligada al régimen de enseñanza expresa miradas, historias y experiencias personales y colectivas que permiten definir a la misma como un conjunto de mecanismos que sirven para premiar o calificar, estimar o desestimar, la trayectoria de los estudiantes en base a principios de rendimiento.

Comúnmente muchas de las concepciones que rodean a las instancias de examen están asociadas a la promoción de los conocimientos acentuando la percepción de evaluación como criterio de exclusión dentro del sistema educativo, condicionando muchas veces el lugar de los estudiantes en el marco de situaciones concretas. Queda claro entonces que:

“Comprender el mundo social quiere decir comprender el modo en que los hombres definen su situación... Se investiga una realidad pre- interpretada, siendo el sentido común la base para ulteriores elaboraciones más críticas y profundas. La complejidad de cada situación social... hace que no existan situaciones idénticas... Por ello, la esencia de la realidad social no está dada por lo general sino por sus particularidades significativas que originan conceptualizaciones que ponen en evidencia su lógica interna, su estructura íntima, superando las primeras representaciones...” (Ageno, 1989: 17)

1.2 Antecedentes consultados.

El abordaje del objeto de estudio propuesto a partir de esta investigación se encuentra atravesado por un corpus teórico diverso que comparte el análisis e interpretación de las representaciones sociales desde la perspectiva psicológica, pedagógica y sociocultural de los fenómenos socioeducativos, cuyo recorrido permitió reflejar la complejidad que revisten dichos principios para pensar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta encontró en los antecedentes consultados algunos lineamientos iniciales a partir de los cuales comenzar a problematizar la temática sugerida advirtiendo el amplio interés que despertaron estas cuestiones en el campo de la investigación científica, cuya disponibilidad de aportes implicó la selección de materiales a los fines de potenciar los objetivos propuestos para su desarrollo.

Los trabajos seleccionados en su totalidad aludieron a problemáticas vinculadas a la evaluación como práctica pedagógica cuyas miradas abordaron el tema de las representaciones como proceso de construcción social, donde la interacción de personas actuaron movilizándolo sentidos en espacios materiales concretos.

De esta manera la evaluación supuso pensar en prácticas contextualizadas cuyo principal referente fue la universidad, la cual implicó reflexionar sobre la cultura institucional misma que permitió enmarcar las experiencias académicas estudiantiles. La investigación al respecto adoptó frente a ella una mirada reflexiva sobre su historia y funcionamiento, a los fines de considerar su incidencia en la construcción y refuerzo de las representaciones sociales existentes.

El principio de selección aplicado a los materiales que a continuación se detallan halló en algunos trabajos la cuestión del contexto asociado a la realidad de la

educación superior. Al respecto algunas de las investigaciones consultadas que abordaron dicha mirada con mayor precisión corresponde a la tesis de Navarro Carrascal (2008) donde la evaluación se presentó como una práctica asociada al vínculo entre el enseñar y el aprender, cuyo proceso involucró a docentes y alumnos de psicología de la universidad de Antioquía. En el marco de este trabajo, la evaluación generó múltiples sentidos tanto prácticos como emocionales, que caracterizaron el perfil del estudiante frente a circunstancias concretas.

El trabajo expuesto reveló a partir de sus conclusiones el conjunto de representaciones que los estudiantes construyeron en torno a la evaluación cuya mirada tecnicista se identificó a partir del predominio de categorías como “instrumentos” y “herramientas” tendientes a medir resultados, donde la institución reforzó en todo caso dichos principios en base a considerar el sistema de calificación numérica.

Esta perspectiva de análisis evidenció la importancia del contexto al momento de evaluar la eficacia de las prácticas pedagógicas cuyo factor llevó a incorporar el trabajo de Mustafá Eraso y Ramírez (2014) centrado en valorar la importancia de situar las propuestas teóricas y metodológicas en el ámbito de la educación rural, donde los aprendizajes quizás fueron más disímiles que en cualquier otro espacio de Colombia, atendiendo a las características sociales, económicas y culturales del espacio y su gente. La propuesta resultó atractiva de consultar debido a que marcó de manera paradójica la distancia existente entre las propuestas normativas del gobierno sobre los fundamentos de la nueva educación y las realidades de tantas escuelas del país, incluidas las rurales.

En este sentido las propuestas ministeriales analizadas en este trabajo si bien novedosas en su presentación, no generaron en la práctica cambios sustanciales

debido a que los propios maestros estuvieron alejados de la formación suficiente como para absorber de manera cualitativa, las intencionalidades del discurso. Es así que las prácticas evaluativas y las representaciones sobre las mismas continuaron asociadas a criterios positivistas.

Esta lectura en términos generales contribuyó a pensar las prácticas evaluativas universitarias atendiendo preferencialmente al contexto, sin el cual hubiese sido imposible analizar correctamente las representaciones de sus actores inmersos en los escenarios de formación.

Del mismo modo la obra de Nodarse Hernández (2000) titulada “la evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?” centró su análisis en observar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes de química frente a las instancias de evaluación, considerando el hecho de que las mismas actuaron como mecanismos de control y presión transformando dichas experiencias, en momentos desagradables de la historia académica que generalmente pocos olvidan.

El planteo del autor puesto en mirar el impacto de “premiar” o “castigar” por medio de la nota, descuidó la importancia que la evaluación reviste en torno a formar sujetos pensantes. En este sentido la investigación hizo un recorrido sobre las múltiples estrategias evaluativas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las cuales algunas fueron motivadoras al momento de construir conocimientos y de desarrollar la propia personalidad del estudiantado.

En referencia a esto otro estudio situado en la región de Murcia España, indagó sobre el nivel de competencias básicas que a nivel curricular debieran tener los estudiantes en el área de las ciencias sociales en el marco de las reformas educativas actuales. A partir de este trabajo se puso el acento en el abordaje y apropiación de “... ciertos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para un completo

desarrollo personal y social. Por tanto, las modificaciones en la enseñanza conllevan también cambios en las prácticas de evaluación, con sus métodos e instrumentos...” (Monteagudo Fernández, 2015: 62)

En este caso el autor refiriéndose a las estrategias metodológicas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje propuso atender a las concepciones teóricas y prácticas que se pusieron en juego para favorecer o no ciertos objetivos pedagógicos.

El estudio de las representaciones sociales abarcó así un conjunto variado de corrientes teóricas que alimentaron a lo largo del tiempo las prácticas pedagógicas y evaluativas en lo concreto, definiendo el papel del sujeto en esa trama escolar y en su rol particular de aprender. En relación a ello, el trabajo de Arcanio, Falavigna y Soler (2010) reflexionó sobre la relación del sujeto con el conocimiento cuya investigación centró su análisis en la cohorte de estudiantes ingresantes a los estudios superiores.

En este sentido, me pareció que la definición del tema expuesto por dicha investigación tuvo criterios en común con mi propuesta, ya que la misma condujo a indagar sobre las sensaciones que experimentaron los estudiantes al iniciar una carrera, las cuales se debatieron entre el desconcierto y la desolación, atendiendo a la bisagra que significó pasar del nivel medio al superior donde lo nuevo y lo desconocido, generó temor e incertidumbre también en el plano de lo subjetivo.

El problema de la articulación entre la escolaridad secundaria y la universidad supuso atender a cuestiones asociadas a analizar esta etapa de cambios en la vida de un estudiante, indagando en aquellas estrategias desplegadas dentro del campo educativo con fines a adaptarse a las nuevas realidades a la vez que resistir al afán determinista propio del sistema cultural que lo envuelve.

Atendiendo entonces a rescatar la potencialidad del sujeto en el marco de las estructuras, la perspectiva de análisis de Naváridas Nalda (2002) pretende conocer el

comportamiento general de los estudiantes de la universidad de La Rioja cuyo trabajo se propuso recuperar el conjunto de acciones conscientes y razonadas de los mismos frente a las estrategias de evaluación en el ámbito superior. Este planteo de alguna manera permitió profundizar en las relaciones existentes entre las representaciones de los estudiantes respecto de la evaluación; las prácticas de evaluación en concreto (estrategias) y las respuestas que los mismos efectuaron para afrontar dichas instancias.

La consulta de este trabajo halló puntos en común respecto de la propia investigación al centrar el interés en la cuestión didáctica y metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje propiciados en el aula universitaria como así también en la capacidad de intervención de los estudiantes frente a los mismos, en el marco de las prácticas docentes concretas.

Así mismo la lectura del trabajo de Piani, Noriega, Comace, Delgado y Zolorza (2013) enriqueció dicha tarea reflexiva dado que su planteo respecto de la educación primaria y especial en la formación de los docentes de grado, centró la mirada en analizar la presencia coherente entre los marcos teóricos actuales orientados a pensar la educación en términos de inclusión y diversidad y los modelos prácticos aplicados en el aula, los cuales muchas veces se tradujeron en dispositivos evaluativos de cohorte meramente normalizador. En este sentido la presentación de la temática tuvo en especial el desafío de problematizar aquello que sucedió a simple vista en el aula universitaria, en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo en definitiva se evaluaron los conocimientos de los estudiantes en el marco de la cátedra.

Este punto me pareció de interés dado que muchas veces esta permeabilidad de lo discursivo muy presente en lo cotidiano y coloquial de la educación no siempre se tradujo a las instancias finales de exámenes, donde la diferencia entre el desarrollo del

cursado y las practicas evaluativas evidenciaron algún tipo de desfasaje teórico conceptual propio de las contradicciones que bien se plantean en el plano de lo didáctico.

De alguna manera, hablar de la importancia de la coherencia epistemológica significó detenerme también en la cuestión didáctica y en el recorrido teórico que los conceptos como evaluación y prácticas de evaluación tuvieron a lo largo de la historia.

Para dar luz a dicha mirada consulté el trabajo de Miralles Martínez, Molina Puche, Ortuño Molina (2011) el cual evidencia a modo de problemática educativa, la presencia reciente en el tiempo de investigaciones vinculadas al campo de la didáctica, lo cual significa atender a la influencia constante de distintas disciplinas no a fines al círculo pedagógico que aún impactan en lo concreto en muchas de las prácticas docentes.

Esta advertencia resuelta relevante al momento de avanzar en la propia investigación considerando que el campo educativo universitario como centro de investigación por excelencia, estuvo y está condicionado por múltiples vaivenes científicos, políticos, económicos, sociales y culturales que han influido sobre ella. Cada época significó avances y retrocesos en materia educativa universitaria, producto de los múltiples escenarios que caracterizaron miradas e intereses diversos los cuales marcaron horizontes de cambio más o menos elásticos en el tiempo.

Los aportes mencionados a modo de antecedentes sugirieron entonces miradas que en su conjunto, sirven de orientación para la resolución de este trabajo.

1.3 Representaciones.

El campo de investigación de las representaciones sociales está constituido por un amplio abanico de miradas que como tal atraviesa a muchas de las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales como lo son la psicología, la sociología, la antropología y la historia, entre otras, dado que supone el análisis de la subjetividad y el comportamiento humano, en clave sociocultural. En este sentido, la potencialidad de dicho concepto radica en la posibilidad de interpretar las nociones y visiones que los estudiantes construyen, desde el sentido común, respecto del funcionamiento del mundo, la sociedad y las instituciones, considerando la evaluación como práctica preferentemente anclada a lo educativo.

Partiendo de una primera definición, “la representación supone algo que viene a ocupar el lugar de otra cosa: un objeto, una idea, una persona. Esa presencia, que se dibuja así sobre una ausencia...” (Altamirano, 2002: 206) significa a grandes rasgos: ¿ausencia de realidad concreta, material, de aquello que está siendo representado...?

Los orígenes del concepto están asociados a la influencia de la sociología como campo de estudio a partir del cual Durkheim refirió a él como aquellas producciones mentales y sociales que posibilitan el estudio de las ideas colectivas. Posteriormente, hacia la década del 60' la teoría en psicología social de Moscovici (1986) profundizó en el concepto dado la importancia de explicar la especificidad de los fenómenos sociales contemporáneos caracterizados por la intensidad y fluidez con que se visualizan los cambios, donde la dinámica de las comunicaciones, la ciencia y la tecnología influyó en la manera de interpretar el funcionamiento del sistema educativo.

La influencia del autor llevó a considerar el conocimiento de la realidad objetiva y la manera en que los sujetos se asumen en él como parte de un todo, cuyas relaciones interpersonales se construyen y resignifican a lo largo de la vida.

Es así como el surgimiento de la teoría crítica se posiciona con fuerza en el marco de estos principios donde la concientización de la realidad educativa se convierte en praxis social; categoría que permitió pensar al educando como agente de acción y reflexión respectivamente. Esta visión constructivista que intervino en el fenómeno de las representaciones sociales, es el mismo que luego se reflejó en contextos de aprendizajes, donde el estudiante se involucró en las micro experiencias áulicas resignificando los conocimientos en función de sus propias motivaciones, muchas de las cuales se vincularon con la necesidad de sortear satisfactoriamente las instancias de evaluación presentes a lo largo de la carrera.

En el marco de estos principios hablar de representaciones para Bourdieu sería referirse entonces a la idea de habitus, el cual alude a:

“... un sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente “reguladas” y ser “regulares” sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a las reglas... designa además una manera de ser, un estado habitual... y una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (Fanfani, 1994: 255 y 256)

De alguna manera, la construcción de esas representaciones colectivas que en este caso elaboran los estudiantes universitarios, no sería entonces un fenómeno meramente biológico cognitivo, sino también social y contextualizado. Tomando distancia de los legados meramente conductistas propias de la psicología positivista,

donde el funcionamiento de la psiquis se explica a partir de estímulos externos y donde el sujeto se encuentra alienado al medio que lo circunda, para la psicología social:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común... En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”. (Jodelet, 1986: 474)

Es así como la conducta y los comportamientos sociales mostraron ser tan heterogéneos como complejo es el mundo: resulta imposible desde esta perspectiva formular teorías universales que lograsen alcanzar la uniformidad respecto de las acciones, pensamientos y decisiones de los estudiantes respecto de las situaciones de evaluación en lo concreto. En este caso, las representaciones sociales fueron la puerta de entrada para interpretar un mundo diverso y plural, donde el respeto a las estructuras y al orden social no fue un fenómeno estrictamente controlado, sino sujeto a constantes interferencias que enriquecieron la dinámica de la historia en sus múltiples sentidos.

De esta manera conocer las representaciones sociales de los sujetos permitió una primera aproximación a las estructuras de la realidad social y material y a todo el sistema de “creencias”, “percepciones”, “actitudes”, “estereotipos”, “imaginarios” e “ideologías” que desde el campo de la psicología se reconocen como mediadores entre los individuos y el colectivo social.

Si bien los términos expresados refieren a formas diversas de abordar la problemática, muchos de ellos constituyen vertientes de una misma corriente psicológica cuyas teorías se complementan entre sí, permitiendo inferir en la idea de que todos los sujetos son portadores de creencias, a partir de las cuales es posible reconocer cierta lógica existencial que se anticipa a la experiencia de los hombres.

Siendo las representaciones sociales un fenómeno recurrente en las prácticas humanas y en el accionar de los individuos, las mismas no pueden interpretarse como algo aislado y descontextualizado. Al respecto Durkheim (Litwin,1998) se encargó de decir que en realidad lo psicológico se identifica con lo social donde la repetencia de ciertos hechos de la realidad concreta; en los recuerdos y la memoria del sujeto, se vinculan con la experiencia de las prácticas colectivas, las cuales influyen y orientan posteriormente las acciones y comportamientos humanos.

Desde esta perspectiva el autor sostiene que “interpretar las cosas no es nada distinto de disponer las ideas que tenemos de ellas según un orden determinado que debe ser el mismo de las cosas. Lo cual supone que este orden existe en las cosas mismas...” (Durkheim, 1967: 37)

De este modo las funciones cognitivas y psíquicas asociadas a la construcción de las representaciones se complementan con aquellas propiamente sociales y culturales, considerando que la persona por el simple hecho de socializar inicia un proceso natural de aprendizajes múltiples, donde la transmisión de costumbres, patrones y sistemas de normas ligados a la historia de un lugar, es lo que permite asignar sentido a esos conocimientos mediatizados por la interacción.

Ahora bien, lejos de concebir a los estudiantes como producto del sistema de representaciones asociadas al mundo académico al cual pertenecen, por naturaleza también el sujeto reelabora dichos legados culturales reconstruyendo sentidos a partir

de sus propias experiencias. Por lo tanto la producción de significados en cuanto a las prácticas académicas individuales, orientaron a pensar que la subjetividad es capaz de crear significado en términos de originalidad.

Siguiendo con la perspectiva psicocultural, Bruner atribuye al contexto sociohistórico y cultural del sujeto un lugar preferencial, dado *que* "... los estudiantes construyen realidades y significados en sus subjetividades hasta un lugar macro en el que se inscriben los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura" (Litwin, 1998: 19)

Cabe agregar que el trabajo del autor resultó interesante dado que permitió pensar en las potencialidades de su teoría respecto al tema de investigación, cuyo planteo posibilitó valorar la importancia de los vínculos interpersonales que la educación trae consigo desde las primeras etapas de la vida de toda persona. Atendiendo entonces a las prácticas iniciales que permiten al sujeto involucrarse en la cultura se encuentra el lenguaje como sistema complejo de significaciones, compuesto por un conjunto de referencias materiales y simbólicas donde la comunicación entre los hombres y las cosas; entre las personas y los hechos, determinan secuencias más o menos ordenadas que permiten dotar de sentido al conocimiento que se incorpora o reestructura, según la fase de formación en la que se encuentre la persona.

De alguna manera Vygotsky sostiene una mirada preferencial sobre el lenguaje al concebirlo un sistema de mediación por excelencia, siendo un instrumento que fácilmente permite interiorizar las representaciones sociales que circulan en espacios determinados para luego transformarlas en clave de emancipación. Siendo el lenguaje verbal como escrito una práctica inherente al humano y muy especial en el campo educativo, el mismo significa para el autor un instrumento que modifica a su vez a

quién está siendo receptor de una circuito comunicativo², en cuyos ámbitos de sociabilidad es posible recrear las representaciones sociales externas.

La perspectiva del autor sumado al planteo sociológico que envuelve el desarrollo de este trabajo, implicaron reconocer la dialéctica existente entre “razón y experiencia”; entre objetivismo (estructura) y subjetivismo (representaciones) donde la interacción entre ambas dimensiones es inherente a la propia realidad social y objetiva.

En este sentido, la importancia de los aportes del materialismo histórico se volvió fundamental para el abordaje de esta investigación siendo que la dialéctica entre representaciones sociales y el proceso psicológico en que se asume el sujeto en términos de proceso, fueron interesantes de mostrar. Los estudiantes, en todo caso, son actores indeterminados dentro del campo educativo, por lo tanto las distintas trayectorias que los mismos construyeron en relación con el conocimiento son a su vez consideradas producto de las contingencia, o sea del cambio y la posibilidad.

² Es conveniente advertir que cuando se hace referencia a circuito comunicativo en el marco de esta investigación se alude preferencialmente al conjunto de clases observadas, a instancias de trabajos grupales en el aula y a exámenes orales entre otras prácticas estudiantiles, donde es posible advertir los efectos del proceso de internalización de las representaciones sociales desde la óptica del sujeto, sin negar la existencia de otros espacios en los cuales también se adoptan mecanismos de acomodación y resistencia a los esquemas sociales impuestos.

1.3.1 Representaciones sociales sobre la disciplina historia.

Abordar la evaluación como actividad inherente a la condición humana, significó impregnar de múltiples sentidos el desarrollo de las prácticas a partir de las cuales, los sujetos edificaron supuestos e imaginarios que se fueron retroalimentando a través de las propias relaciones sociales que se generaron en aquellos espacios en los cuales convivieron junto a otros.

Atendiendo a los intereses de esta investigación, el espacio de socialización y análisis propuesto fue la universidad siendo el mismo un ámbito singular, donde los estudiantes proyectan futuros a partir de la elección de una carrera. En este caso, la opción por la historia, lejos de ser una decisión inocente conlleva también una carga significativa de expectativas que desandan los por qué y para qué estudiar dicha disciplina, desde el punto de vista si se quiere ético moral, hasta su interés posterior por enseñarla.

Siguiendo a algunos autores consultados, la historia resulta una disciplina interesante a los fines de poder entender y comprender la sociedad moderna; preguntas a las que los hombres se han visto tentados de formular, buscando si se quiere sentido y explicación a un escenario social cada vez más complejo. La modernización social y económica de la sociedad proyectada en su fase capitalista actual, se vio acompañada de un proceso de modernización cultural siendo el hombre sujeto protagonista del saber:

“... núcleo de la razón que objetiviza al mundo y lo racionaliza; como portador de una conciencia autónoma; sujeto como nuestra subjetividad, nosotros sujeto, como lugar insustituible donde la razón narra un mundo. Narramos, explicamos,

representamos un mundo. Es decir, damos cuenta de la sociedad, de la historia...” (Casullo, 1993: 12)

El desafío que implica en lo habitual desnaturalizar miradas y desmitificar supuestos también resulta una noble labor ligada a dicha disciplina, siendo la capacidad de problematizar la información y de deconstruir supuestos, una destreza cognitiva asociada al proceso de racionalización. Por ende, el desarrollo científico del siglo XIX ha hecho de las disciplinas sociales un campo de conocimiento particular, donde la especificidad del objeto de estudio, ha tendido a enaltecer la especificidad de dichos aprendizajes para la vida del sujeto como ser sociable. El sujeto, en este sentido, es quién busca satisfacer necesidades, emprender nuevos desafíos (formar familia, trabajar, perfeccionarse, etc.) y asumir la organización social y política de la misma, entendida como base desde la cual proyectar futuro.

En el marco de sociedades cada vez más complejas se vuelve imprescindible interpretar los cambios, afrontar desafíos, adaptando formas de vida quizás más flexibles y menos estructuradas que décadas atrás en términos comparativos.

Con la creciente individualidad que experimentaron las nuevas generaciones producto del apogeo y expansión de la modernidad la nueva cultura de lo efímero, lo superfluo e indeterminado del presente, si bien abre puertas a la imaginación de los jóvenes, también los llena de dudas e incertidumbres pocas veces resueltas en lo concreto.

Al respecto, la falta de certezas instaaura la angustia y la depresión a los proyectos de vida, los cuales al durar poco desilusionan rápido. Esta realidad muy propia de nuestro tiempo instala patrones psicológicos y sociales coherentes a la lógica del sistema: las cosas se desechan, pasan de moda y se reemplazan con la misma

facilidad que las personas. En consecuencia resulta difícil estudiar carreras largas por ejemplo, donde la imposibilidad de proyectarse en el tiempo desanima de inicio, dada la baja probabilidad de contar con resultados exitosos en el corto plazo.

Esta sensación de crisis aletargada que invade el espíritu humano impacta con fuerza en el nivel de decisiones que al momento de elegir ¿qué estudiar?, muchos de los jóvenes no saben o lo experimentan quizás adoptando una actitud más relajada, esperando justamente que la vida los sorprenda. Más allá de concebirse una característica típica de la personalidad en construcción, debe considerarse como propio a este fenómeno ligado al contexto de inseguridad social típica del presente, el cual se vive como un factor condicionante de decisiones a lo largo plazo.

De esta manera asumimos como propio que:

“... los individuos deben dedicarse a la tarea de usar su nueva libertad para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él... Sin embargo, esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad... el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediamente indefinido, no dado de ante mano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero...”

(Bauman, 2000: 12 y 13)

En este sentido, fueron los jóvenes quienes en su etapa de educación superior transitan sus estudios buscando respuestas a situaciones cotidianas, en el marco de derechos y libertades, que los posicionen para experimentar vivencias enriquecedoras y formativas que garanticen su crecimiento cognitivo y emocional.

La historia representa una de esas carreras donde el espíritu crítico y reflexivo caracteriza el perfil de los estudiantes, los posiciona en clave de poder pensar y materializar muchas de las transformaciones sociales que a modo de ideales, se consolidan en el camino, como lo son el deseo de construir sociedades más justas, plurales e igualitarias, en cuanto a derechos y oportunidades. Esto implica un “deber ser” en la formación académica que deviene después de años de lecturas, exámenes y aprendizajes, donde el bagaje cultural cala hondo en la conciencia de los mismos.

Se podría decir que la historia, en perspectiva, es una disciplina que seduce a simple vista a los jóvenes pero que enfrenta el difícil desafío de competir frente a otras muchas opciones. La oferta académica cada vez más amplia y variada además de proponer tecnicaturas y carreras de grado en el nivel terciario, orienta las decisiones hacia propuestas “rápidas” y “exitosas” galardonadas por el mercado, cuyo factor invita a priorizar los fines económicos frente a otros objetivos poco probables ya, en el imaginario de los adolescentes.

1.3.2 Representaciones y contexto histórico.

La tarea de contextualizar las representaciones sociales y las prácticas de evaluación fue, sin dudas, el primer paso con el cual dotar de sentido al trabajo. Siguiendo el planteo de Navarro Carrascal (2008) la evaluación se entiende como una práctica propia de la relación entre el enseñar y el aprender, cuyo proceso involucra la relación docente – alumno en el marco de instituciones concretas. En este sentido la evaluación en si misma reúne, fuertes debates y controversias ya sea en los modos, sentidos y circunstancias en que la misma puede acontecer, como así también en la forma en que se vive, se siente y experimenta desde el punto de vista subjetivo.

Las tendencias históricas en el largo plazo han demostrado principios y supuestos pedagógicos activamente funcionales a cada época y su contexto, pero los mismos lejos de estar determinando el accionar de los sujetos han inaugurado simultáneamente, intersticios y bisagras de inflexión en torno al pensamiento, que merecen plantearse a los fines de proyectar, en adelante, caminos posibles.

Atendiendo a ello es importante decir que el sistema de representación que predomina en estos tiempos es el reflejo del funcionamiento mismo de la sociedad capitalista en la que vivimos, en la cual el criterio de selección y exclusión de sujetos y sectores sociales responde a un modelo de ciudadano subsumido en la lógica del mercado, cuyo mundo laboral determina el éxito o fracaso de cada persona en función del mérito y el nivel de cualificación obtenido en el ámbito productivo. De este modo, "...una institución como la escuela genera valores y prácticas que la sociedad asimila, pero incorpora otros muchos que antes de ser comportamientos escolares son prácticas sociales a las que no puede o no sabe sustraerse" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 365)

En el marco de la psicología postindustrial y el movimiento cognitivo surgido en esta época y que a nivel funcional se ha instalado con fuerza en los espacios económicos, responde a las demandas de una sociedad cuyo bagaje cultural sigue estando atravesado por la lógica del ordenador y el procesador de información en términos tecnológicos.

Las macro representaciones que se vinculan así con el contexto sociohistórico más general se entrecruzan con las micro representaciones que atañe al sujeto en un ambiente determinado, en este caso la universidad. Por consiguiente es preciso advertir que las clásicas representaciones asociadas a evaluación se encontraron mucho más arraigadas en pasillos, escaleras y lugares de socialización como cantina y fotocopiadora que en espacios más formales de la institución como ser el aula y la clase. Dichos lugares de encuentro y espera para los estudiantes, funcionaron a su vez como un microclima de subjetividades donde se reforzaron concepciones sobre la vida universitaria arrastrando tras de sí, calificativos poco felices como el hecho de concebir a la universidad como un espacio de reproducción de la desigualdad y exclusión social. Vale decir que dichas visiones poco intencionales en la vida de los estudiantes son producto de políticas públicas donde el Estado históricamente, ha convertido estos lugares en centros de acreditación de saberes “legítimamente” constituidos.

Frente a estas representaciones aparentemente dicotómicas entre sí, dado lo estrictamente institucional en relación a lo personal e individual de cada sujeto, hubo que reconocer la permeabilidad existente entre ambas dimensiones y advertir que la construcción de representaciones no fue exclusivo ni de uno u otro ámbito y que en términos culturales terminaron por retroalimentarse mutuamente.

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales es un concepto asociado al sentido común como primera aproximación al conocimiento de la realidad objetiva,

fue oportuno admitir que así como los estudiantes ocupan un lugar determinado en la relación pedagógica en relación al docente, así también los mismos ocupan un lugar preciso en las estructuras sociales y económicas del presente.

Ahora bien los sujetos en tanto libres por naturaleza y conscientes de su posición subordinada o no en ciertos espacios, demostraron cierta madurez cognitiva en el sentido de absorber de la cultura las herramientas fundamentales que les permitiera moverse sin restricciones. Esta idea comúnmente arraigada en la educación superior permite confirmar a través del mundo de las representaciones sociales, el valor convencional que la universidad tiene en el imaginario colectivo como medio para efectuar los futuros cambios dispuestos en el horizonte histórico.

Concibiendo que la realidad en sí misma no se está del todo dada a los sujetos – esto es la capacidad de acceso a la cultura – los mismos necesitan participar de espacios de interacción social y de circulación por ámbitos determinados que les permita recrear la conciencia para luego asumirse como agentes de cambio. Según los lineamientos de esta investigación el acceso a la cultura por parte del estudiante estuvo dada por la posibilidad de estudiar la carrera de historia y de permanecer en ella, lo que posibilitó alcanzar niveles de desarrollo cognitivo superiores advirtiendo claramente, las estructuras de dominación presentes en cada “campo” de acción, según Bourdieu.

Esto reveló la disposición psicológica de los estudiantes de asumir con entereza, la potencialidad de los conocimientos aprendidos como disparadores para pensar (se) sujetos de transformación colectiva.

Si bien las representaciones sociales legitiman prácticas y saberes que circulan en la cultura, el dominio de la misma determina el orden de las cosas. En este sentido, la universidad como institución social vinculada al resguardo y producción de

conocimientos se debate entre el orden y la transformación social, a saber que el propio dominio de la palabra y de los discursos en tanto atributos de la erudición, tiene a su vez la capacidad de reproducir las relaciones de poder. La vigilancia de los discursos es en todo caso una aspiración compartida y deseada por sus miembros ya que:

“... en toda sociedad la producción de discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su temible y pesada materialidad” (Foucault, 1996: 14)

Como sistema de prohibiciones y exclusión Foucault entiende que la relación de fuerza en tanto lucha de clases no se refleja exclusivamente en actos corporales o materiales, sino a través de mecanismos implícitos al sujeto donde la dominación permanece casi invisible. En su obra *“la microfísica del poder”* el autor plantea que la escuela, en este caso la universidad, como tantos otros espacios que a modo de ejemplo introduce - ejército, presidios, hospitales – actúan como centros de control del cuerpo y la mente de las personas.

“En estas instituciones se desarrolla el conocimiento sobre las personas y su conducta, actitudes y autoconocimiento se desarrollan, se perfeccionan y se utilizan para moldear a los individuos. Estos conocimientos y prácticas no solo se han empleado para cambiarnos de diversos modos, sino también para legitimar esos cambios, al juzgarse “verdadero” el conocimiento adquirido” (Foucault, 1993: 74)

En este sentido un poder omnipresente que se instala en todas partes y atraviesa todas las estructuras pareciera solamente reconocer estrategias de implementación aunque no destinatarios. Al contrario de ello, ese poder sociocultural que circula por distintos ámbitos lejos de ser absoluto y universal, se instala en los micros espacios adoptando características particulares que formatea la subjetividad de los hombres.

En el marco de la educación superior y lejos de visualizar conductas uniformes y preestablecidas, los estudiantes demostraron a partir de decisiones cotidianas la capacidad de distorsionar los mandatos, manipulando las propias representaciones sociales en términos de una temporalidad diacrónica.

El poder de las representaciones sociales que aparecen solapadas tras el consenso demuestran en lo cotidiano, situaciones de enfrentamiento entre lo singular de los actos y los pensamientos individualizados con las estructuras impuestas, donde la opción de la crítica y el cuestionamiento se interpretan como una actitud de responsabilidad civil frente al destino que lo interpela.

Vale agregar entonces que el hecho de presentar el concepto de representaciones sociales sin considerar las problemáticas que de manera silenciosa esconde, es pecar de inocente frente a una sociedad que merece más que nunca develar los factores de la desigualdad y la opresión, considerando que esta investigación contribuyó a abrir las puertas para desandar esos misterios que oculta la educación superior.

Apelando a la comprensión y capacidad de reflexión del destinatario, quien mirando de lejos o quizás no tanto el funcionamiento del mundo universitario, sabrá sumar a partir de sus representaciones el alcance de las mismas a los fines de edificar

los cimientos de una sociedad más justa, donde dichos valores sean en principio sustento de las prácticas educativas.

1.3.3 Representaciones y aprendizaje.

Las representaciones sociales instaladas respecto del aprendizaje aparecen comúnmente asociadas a la problemática de la evaluación, cuya práctica se emplea comúnmente al servicio de corroborar conocimientos, habilidades y destrezas de los sujetos que aprenden. Cabe recordar que dichas concepciones se fraguaron históricamente a la luz de los sistemas educativos donde la apreciación numérica aplicada al desempeño de los estudiantes, ha inhibido la necesidad de aprender por interés, por pasión y placer.

La herencia atribuida a la corriente conductista y a los pensadores involucrados en la psicología cognitiva en cuanto mentores de esta forma de entender lo psíquico ligado exclusivamente a la función biológica cerebral, ha descartado de los estudios experimentales la cuestión de la conciencia, las intenciones y motivaciones del sujeto por considerarlas del orden de la metafísica, por lo tanto no observables a partir del método científico.

Este tipo de corriente fue la que en sus inicios ha trasladado dichos supuestos al campo educativo, donde el aprendizaje y el entendimiento siguieron por largo tiempo vinculados al orden neurológico, priorizando la búsqueda de mecanismos de manipulación y control de las variables de las respuestas de los estudiantes, a partir de la puesta en práctica de test e instrumentos de medición y observación aplicadas a este mismo fin.

En consecuencia las representaciones sobre el aprendizaje instalaron esquemas tendientes a considerar el proceso de introspección de la realidad misma a través de imágenes mentales y de objetos materiales contruidos por la vía asociativa. Este modo de calcular lo correcto o no de las significaciones producidas por la

formulación de ideas correspondientes al orden de lo físico, derivaron en la elaboración de explicaciones universales de los procesos psíquicos humanos.

Esta mirada si se quiere reduccionista respecto del modo de concebir el aprendizaje sigue presente en los sistemas educativos, al punto de considerar la presencia de estudiantes homogéneos, uniformes en relación los modos, formas e intereses por conocer e integrar conocimientos. Esta misma concepción fue la responsable de ubicar a los alumnos en un lugar pasivo dentro proceso educativo, donde las posibilidades de aprender quedaron sujetas a la presencia de terceros (docentes), cuyo estímulo externo facilitaría la aproximación a las ideas.

En consecuencia, las actitudes de apatía, desinterés, aburrimiento, distracción, hiperactividad entre otras, muchas veces se abordaron como problemáticas propias al estudiante. Así toda “patología” y “enfermedad” mereció un diagnóstico clínico asertivo, procurando su cura a partir de recursos farmacológicos y psicoterapéuticos a los fines de “corregir” las conductas “desviadas”.

En este plano el aprendizaje se volvió algo inalcanzable por parte del sujeto dado que en ningún momento se atendió a las emociones expresadas al momento de aprender: la curiosidad, las sonrisas, tristezas y nostalgias experimentadas son posibles de percibir si se asume al sujeto aprendiz, como agente activo del conocimiento.

A pesar de este contexto de opresión que envuelve las prácticas educativas, el sistema escolar no ha podido anular, si se quiere, otros principios motores que seducen al estudiante en su proceso formativo, como lo es el deseo de leer, investigar, indagar y practicar el juicio crítico frente a situaciones de la vida cotidiana que requieren del posicionamiento del estudiante ciudadano, en el marco de otros espacios.

Las dificultades de reconstituir el valor del aprendizaje en sí mismo más allá de las recompensas, requiere de significar diferente aquellos conocimientos que se han interiorizado poniéndolos al servicio de las demandas del contexto. Sacar la tierra y la pelusa acumulada del bagaje cultural y del caudal de información atesorada en la subjetividad de los sujetos, no es tarea sencilla en el marco de sociedades donde el conocimiento vale en la medida en que se utiliza para fines productivos.

Si bien el aprendizaje está asociado al contenido hay muchos conocimientos que quizás se incorporan por “obligación” donde la persecución de objetivos más generales e imprescindibles ligados al estudio, como lo es la necesidad de aprobar materias en el ámbito universitario arrastró además, el deseo, la voluntad, los intereses y las ganas de aprender por sí mismas, las cuales motivaron las acciones de los sujetos, transformando así la realidad en curso.

A partir del proceso de construcción subjetiva formulado por Freud cuya teoría está orientada al estudio de la sexualidad y las pulsiones corporales en el contacto con el otro, el “sujeto de deseo” según el autor, bien pudo trasladarse al ámbito de las representaciones en relación al aprendizaje. En este sentido el proceso de resignificación histórica que posibilitó al estudiante recordar las contingencias pasadas para dotar de sentido las experiencias que vive, permitió cuestionar justamente la supuesta capacidad de prever las conductas de los alumnos cuando en realidad sus emociones y sensaciones escapan a lo estrictamente neurológico.

Conociendo las múltiples formas de aprender que caracterizan la vida de los estudiantes, lo específicamente académico no es más que un tipo de conocimiento cuyo dominio permitió visualizar el manejo cultural de los sujetos al interior de la universidad cuyas disposiciones culturales, no solo posibilitaron avanzar en la carrera sino además quedarse y permanecer en medio de dicho sistema.

Las disposiciones de los estudiantes respecto del aprendizaje como actividad humana, ya sea en sus preferencias por escuchar las clases, participar oralmente de ellas o tomar apuntes, refieren muchas veces a conductas individuales que favorecen la construcción de la realidad objetiva. Es así que generalmente los estudiantes emplean un conjunto de mecanismos de elección y selección de códigos culturales permitiéndoles reconocer que "...el mundo aparece bajo tantos aspectos como maneras correctas de describirlo" (Brunner y Olson, 1973: 11) existen.

Una vez más, se pone de manifiesto una concepción de:

"...aprendizaje como un proceso, más que como un resultado. Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana... acciones o conductas que son todas reacción del ser humano ante estímulos externos e internos en su permanente adaptación al medio" (Morán Oviedo, 1985: 12)

Atender entonces a las particularidades de los estudiantes en el ámbito universitario implica pensar el aula desde otra perspectiva, rompiendo si se quiere con visiones clásicas del cómo enseñar sujetas a relaciones lineales, unilaterales docente – alumno, cuyo ordenamiento se corresponde con formatos educativos y estructuras socioeconómicas de dominación basadas en la alienación.

En la actualidad la situación social, económica y cultural de los estudiantes en el ingreso a la educación superior, revela el constante desafío de perdurar en ella más allá de las vicisitudes del contexto. Sin embargo, los clásicos debates catalogados de éxito y fracaso en el ámbito escolar, esconden a nivel discurso y como históricamente

lo han hecho, modos de justificar la ausencia, deserción y abandono en los estudios superiores como razones meramente personales, lo que no es la excepción dentro de la carrera de historia.

En estos términos y tomando como referencia algunos principios basados en los mecanismos de reproducción cultural³ muchos de los fenómenos educativos en el ámbito superior encierran tras de sí "... mecanismos para seleccionar el ingreso y permanencia, que hacen parecer como naturales condiciones que tienen raíces estructurales... resisten a creer que las diferencias de éxito en el curso escolar se deban a talentos innatos" (Dávila y Ghiardo Soto, 2009: 175)

De esta manera es preciso señalar que el *capital simbólico* si bien condiciona al sujeto no determina su capacidad de movimiento dentro del *campo*: "...no se puede contar apenas con un análisis de la sociedad en términos de posiciones sociales, es preciso analizar también las actividades que los individuos desarrollan en ella para conquistar, para mantener, para transmitir esas posiciones..." (Charlot, 2006: 40)

La naturalización de realidades conlleva la invisibilización de situaciones y fracasos singulares, donde la persona que abandona sus estudios superiores se interpreta como un número para el sistema en el marco de estadísticas, que poco contribuyen a ahondar en sus causas más profundas. En consecuencia, la revisión de

3 Cabe mencionar que la obra de Dávila, Ghiardo Soto (2009) "De los herederos a los desheredados. Juventud, capital cultural y trayectorias de vida" toma como referencia la obra de Bourdieu y Passeron (2009) "*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*" cuyo trabajo realiza un minucioso análisis sobre el funcionamiento del sistema universitario francés, que sin descontarle crédito a dicha institución y su relevancia en el contexto sociocultural del mundo moderno, la misma evidencia su influencia en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales. Esta obra recupera entonces algunas de las críticas efectuadas al sistema educativo superior en los siguientes aspectos: la universidad pensada como espacio destinado a aquellos cuyo patrimonio social, económico y cultural eran depositarios algunos sujetos dado su condición de privilegio. Por otra parte, asumiendo el valor simbólico del título universitario por el cual se justifica la distinción social existente en la práctica concreta y por último, identificando las condiciones sociales y culturales que traslucen la capacidad de insertarse en el sistema educativo superior y egresar de él, descartando de los argumentos la idea de los talentos innatos y hereditarios para sobrevivir en el sistema.

las políticas educativas inhibieron el debate descartando la esperanza de concretar cambios significativos que impliquen una nueva forma de mirar la educación en términos de “ciclos”, donde la interrelación de las esferas educativas permitan establecer continuidades y menos rupturas en la sucesión de los conocimientos.

A decir verdad, el ingreso masivo de jóvenes provenientes de sectores medios y populares como de diferentes tradiciones institucionales a la universidad, ha provocado un problema aún mayor que es la falta adaptación de los mismos a este nuevo mundo. En este sentido, muchos estudiantes en el presente conciben la educación como una yuxtaposición de niveles que refleja a través de su funcionamiento, “...un sistema de estratificación discontinua que implica una jerarquía y que legitima las diferencias de origen. Está asociado con la idea de cortes rígidos y difíciles de franquear...” (Braslavsky, 1999: 119) lo que conduce, inevitablemente a resignar sueños y metas en nombre de la ineficiencia y la falta de competitividad.

Poder problematizar las representaciones sobre el aprendizaje así como advertir en qué medida las mismas condicionan las oportunidades de los sujetos en contextos determinados, significa promover desde este trabajo la necesidad de superar las barreras prácticas e ideológicas que impiden intervenir en la realidad concreta, en tiempos donde transformar los escenarios educativos en espacios de reivindicación subjetiva requiere de la buena voluntad de los agentes involucrados.

1.3.4 Representaciones y evaluación.

La problemática de la evaluación guarda en sí misma una complejidad singular la cual llevó a considerar el conjunto de representaciones que intervinieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el modo en que las mismas interpelaron la realidad propia del campo educativo en el contexto universitario.

La evaluación, como tantos otros temas guarda múltiples sentidos desde la perspectiva didáctica los cuales se reflejan a partir del bagaje de teorías que acompañan con sus distintas miradas y planteos, los sentidos que se visualizan a lo largo del trabajo.

Teniendo en cuenta la polisemia del concepto principios como “medir”, “calcular”, “estimar” cobran protagonismo al momento de expresar dicha práctica que si bien constituye un soporte fuertemente arraigado al desempeño escolar, el paradigma científico ha inducido programas, decisiones y comportamientos en sus actores transformando inevitablemente sus sentidos.

Como sostiene Navarro Carrascal (2008) la evaluación tiene un “carácter complejo e inacabado” que caracteriza por definición su ejercicio, con lo cual es poco probable que en un momento determinado y a partir de ciertos instrumentos el estudiante logre “adquirir” conocimientos de manera mecánica, perdiendo de vista el proceso.

Generalmente los estudiantes adhieren a la idea de evaluación como un mecanismo para cuantificar su rendimiento: las calificaciones impactan fuertemente en las consideraciones que ellos mismos construyen sobre sus trayectorias, muchas de las cuales influyen luego en el nivel de autoestima que acompañan a sus vivencias. Una mala calificación comúnmente produce desequilibrios en el estado anímico de los

alumnos y conduce a reforzar las percepciones que se señalan para referir a la evaluación.

Ahora bien, las valoraciones construidas socialmente tienden a destacar el mérito, el esfuerzo y la disciplina en aquellos estudiantes que afrontan satisfactoriamente las instancias evaluativas, pero difícilmente se considerará el sacrificio de aquel que aun estudiando no logra aprobar. Así como el peso de las palabras remiten a realidades concretas donde las experiencias personales se acoplan a marcos generales de comportamientos establecidos, la idea en este caso sobre evaluación recae en significaciones que impactan luego en las estructuras subjetivas de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Las representaciones sociales entonces posibilitan un primer encuentro con aquellas nociones y sistemas de referencias que circulan en los espacios educativos y más allá de ellos: las interacciones sociales que fluyen tanto dentro como fuera de la universidad administran dichas pautas culturales a modo de reglas, cuyos resortes atraviesan la estructura institucional en su conjunto. En este sentido el conocimiento socialmente validado así como el rol de los sujetos dentro de los engranajes del sistema tiene múltiples determinaciones, la mayoría de ellas de carácter coercitivas.

En términos generales el sometimiento entonces, se produce mediante "... las estructuras socioeconómicas o en la consideración de las interacciones (o negociaciones) que convergen en la formación de significados compartidos" (Celman, 2008: 11)

Al vincular la evaluación con el nivel superior el peso de las representaciones sociales parecen cobrar más fuerza dado que la mirada de proceso en cuento a la construcción de aprendizajes, se desvanece por momentos bajo instancias de examen parcial o final, donde el desempeño demostrado en dichas jornadas determinan por

medio de la calificación, el cuatrimestre cursado de una materia. Debido al mayor nivel de “madurez” que significa para los estudiantes transitar la universidad, el hecho de formar profesionales pesa y mucho al momento de construir representaciones, siendo la obtención del título mismo el “producto” del recorrido realizado que a modo de recompensa, el sujeto encuentra simbólicamente al final del camino.

Por consiguiente en el contexto de la vida universitaria:

“... es más frecuente asistir a la emisión de juicios de carácter final que a argumentaciones elaboradas en el espacio comunicacional entre docentes y alumnos, especialmente si se trata de situaciones de evaluación de los aprendizajes. Las listas de notas obtenidas por los alumnos de un curso luego de una prueba se pegan en los pasillos de las facultades para que sean leídas por los estudiantes como información de un solo sentido... son muestras de tipos de juicio que excluyen la posibilidad del diálogo” (Celman, 2008: 8)

En consecuencia las concepciones sobre evaluación fuertemente ligadas a las carreras universitarias consolidan subjetividades y sistemas de significación jerárquicamente dispuestos, que actúan regulando la naturaleza misma de los comportamientos socialmente esperables. Aquí no hay cabida para los reclamos infundados por parte de los estudiantes ni mucho menos de familiares del mismo que ya apartados del escenario educativo delegan en las estructuras institucionales, la confianza suficiente en creer que los exámenes se desarrollan siempre dentro de parámetros de transparencia y justicia establecidos de antemano.

Los estándares de “calidad” que se asocian comúnmente a la evaluación en el ámbito universitario tienen que ver con esta necesidad de dar respuesta al contexto

sociohistórico preferentemente económico, que demanda profesionales “eficientes” en cuanto a su futuro desempeño laboral, sin atender a las actitudes ético morales que envuelven la formación de los estudiantes y su proyección sobre el mismo.

La frágil condición del estudiante en un sistema social donde el valor del conocimiento está determinado por la acreditación de los saberes en forma de libreta, boletín, etc. habilita al sujeto a considerar el uso de ciertas estrategias para conquistar resultados en el corto y mediano plazo, lo cual significa priorizar en los esquemas de vida, las cuestiones meramente académicas que absorben muchas veces las demás facetas de una persona en el amplio espectro de los sentidos.

El mundo de experiencias personales ligadas a la evaluación reproducen a gran escala muchos de los supuestos que socialmente atraviesan la condición del alumno históricamente fundada: tanto la escolaridad primaria, secundaria, terciaria y universitaria definen en su conjunto, las representaciones consensuadas sobre la importancia de los saberes científicamente comprobables. Al respecto el aval científico asociado a dichos conocimientos tiene comúnmente como contrapartida, la rigurosidad metodológica para la adquisición de los mismos en términos pedagógicos.

Esta idea también instalada en la comunidad científica se expresa muchas veces según Celman (2008) en criterios disciplinares sumamente exigentes donde el principio epistémico pesa significativamente en la selección del contenido, el cual se traduce generalmente en un cuerpo variado de textos propuestos para el abordaje de ciertas temáticas. De esta manera la cantidad y variedad de materiales de consulta que exhibe un programa de cátedra, guarda una lógica de análisis particular que interpela desde el punto de vista disciplinar y didáctico, los procesos de enseñanza y aprendizaje como así también de evaluación llevados a cabo en la práctica educativa concreta.

La evaluación supone en gran medida la conformación de juicios de valor que exceden la propia individualidad del estudiante pero que indudablemente se alimenta de él para reforzarlos: todo sujeto depende de un Otro como referente, a través del cual establece un vínculo de necesidad que en este caso se constituye a través del conocimiento y de las situaciones de aprendizaje presentes de concreto. Al respecto las múltiples estrategias de aprendizaje que se pueden reconocer dentro del espacio académico, dan cuenta de la capacidad del sujeto para reinventarse y permitirse dar otros sentidos posibles a las experiencias escolares, sin perder de vista que:

“Es en el juego entre lo instituido y los espacios de libertad en donde la autonomía de docentes y estudiantes, habilitada desde el acuerdo de referentes comunes, podrá sostener la decisión de aprender que, en última instancia, es responsabilidad y derecho del que intenta nadar” (Celman, 2008: 10)

En síntesis las representaciones presentes en la vida de los estudiantes universitarios en ningún sentido bloquean las iniciativas de los sujetos sino que en términos marxistas se podría afirmar que:

“...el proceso de la modernidad de subjetividades y sensibilidades, se da a través de una enorme contradictoria y compleja fuerza cultural, política, estética, ideológica, que plantea esencialmente la lucha contra la tradición cultural (o sea, contra la cultura retrasada, retrógrada, reaccionaria)...” (Casullo, 1993: 13)

Esta realidad deja al descubierto la necesidad de los sujetos de escapar de posibles encasillamientos, que inhiban el conjunto de acciones y decisiones desplegadas por los sujetos inmersos en contextos educativos diversos.

1.4 Evaluación.

Pensar la evaluación implica atender en principio a una concepción amplia del concepto cuyo significado comúnmente se relaciona con los sinónimos de "... estimar, calcular... valorar, apreciar..." (Sacristán y Morata, 1997: 338). Sin embargo, centrándome en el aspecto pedagógico y en la cotidianidad del aula, la evaluación "... consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones" (Ibidem, 1997: 338)

El debate instalado en términos didácticos supone hablar de dicha práctica como un espacio controvertido, arraigado a costumbres que determinan los fines y sentidos de la misma. El carácter compulsivo y la amenaza que encierra la evaluación como estrategia pedagógica (Nodarse Hernández: 2000) generan en los estudiantes, una suerte de presión que se traduce en momentos desagradables de la historia académica, que generalmente muchos recuerdan. La necesidad de "premiar" o "castigar" por medio de la nota, descuida la importancia que la misma reviste en torno a formar sujetos pensantes.

La evaluación como herramienta de conocimiento es tan valiosa para los estudiantes como para los docentes quienes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocupan roles, despliegan estrategias y conviven un tiempo considerable, estableciendo relaciones sociales inevitables mediadas por los contenidos. En este sentido, como sostiene Álvarez Méndez (1996), la evaluación no puede ser apéndice de los procesos pedagógicos porque es parte inherente de ella, por lo tanto debe estar presente de forma continua y permanente. Por lo tanto la evaluación refiere más que a estrategias y dispositivos de verificación a una actitud

formativa, característica de los sujetos que intervienen en el marco de escenarios didácticos heterogéneos.

La evaluación debe orientarse a formar personas con juicio crítico, con valores nobles, humanitarios, capaces de interpretar la realidad que las rodea para luego transformarla. Por ende la valoración de los logros en el contexto universitario proporciona puntos de encuentro entre paradigmas, donde las representaciones ligadas tradicionalmente a la misma y la capacidad de resignificar los saberes mezcla lineamientos que dialogan entre sí, potenciando la reflexividad.

La evaluación como instrumento de comunicación no solo determina un promedio, sino la oportunidad de establecer miradas más abiertas sobre el proceso lo cual permite hacer una pausa en el camino para luego intentar avanzar. Ahora bien, la comunicación en términos democráticos es la que posibilita garantizar el ida y vuelta entre los sujetos y retroalimentar así las situaciones pedagógicas. Es aquella que se nutre de la escucha y del uso de la palabra oportuna, dejando a su paso el desafío de emprender nuevas decisiones.

En este sentido la información evaluativa no solo corrobora los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sino que colabora en la difícil tarea de autoevaluar las prácticas docentes y el funcionamiento de las instituciones educativas en su conjunto, de cuya lectura es posible salir siempre fortalecidos.

Es así como la mirada “emergente” sobre evaluación anuncia que “antes de regular aprendizajes... regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula...” (Perrenoud, 2008: 10)

Tanto los medios utilizados para evaluar, como así también los recursos y el tiempo previstos para su resolución en el aula, traducen indirectamente los objetivos que la

misma guarda en función del desarrollo de ciertos contenidos, lo cual expresa también la coherencia que rodea al quehacer docente.

De esta manera la práctica evaluativa requiere en la actualidad estar a la altura de una sociedad compleja, donde los aprendizajes deben garantizar además de la adquisición de contenidos "... aquellas habilidades, competencias y actitudes de reconocido valor... transversales a los sujetos" (Mateo, J. 2000: 88) lo que significa percibir el carácter cualitativo de la misma más allá de los resultados.

Que la evaluación sea capaz de superar la mera expresión memorística de los contenidos para establecerse como herramienta pedagógica para la resolución de problemas, es un desafío por delante el cual tiene mucho de inquietante como de revolucionario por naturaleza.

Las concepciones teóricas sobre la misma se mueven históricamente sobre condiciones pendulares donde los contextos de época determinaron modos y formas de enseñanza y aprendizaje dentro de los cuales se inscriben los estudiantes con sus capacidades y motivaciones por aprender.

Definitivamente resultan contradictorios los fines meramente racionalistas de la evaluación para aquellas carreras universitarias ligadas a la perspectiva humanística, como lo es el profesorado y licenciatura de historia, donde el perfil profesional debe nutrirse más por la formación política, histórica y conceptual de sus alumnos que por principios ligados a la eficiencia y cuantificación de los resultados. Esto significa inevitablemente considerar el cómo enseñar y el cómo aprender, desde el punto de vista metodológico, a fines de garantizar otros objetivos.

Perder de vista la intencionalidad de las instancias evaluativas para dejar caer su análisis a meros criterios tecnicistas, conduce siempre a empobrecer el sentido multidireccional con que la misma frecuenta los espacios de aprendizaje. De todas

maneras la búsqueda de reformular las propuestas evaluativas de corte más conservador se enfrentó a múltiples desafíos en el marco de esta investigación, los cuales se hicieron visibles en el proceso de interpretación de los registros primarios, donde fue posible reconocer las muchas limitaciones que aparecieron entre el estudiantado al momento de asumir esta lógica de examen.

Siguiendo el planteo de Ángel Barriga (1992) el autor sostiene que la crisis académica que atraviesa a la universidad como institución está vinculada entre otras cosas, a la condición del estudiante cuyas situaciones específicas lo sitúan como un agente vulnerable dentro del sistema y en relación a los exámenes. Entre los factores que atentaron históricamente contra dichos sujetos se cuentan la ausencia de políticas culturales por parte del Estado y de los medios de comunicación que desestiman desde diferentes espacios, la importancia de la lectura, el estudio y la cuestión artística como nichos de formación subjetiva.

Además las consecuencias de las políticas reformistas en educación han degradado la escuela en lo más profundo de los sentidos, socavando las prácticas de lectura comprensiva en las áreas de las ciencias sociales por ejemplo, sumado a los efectos adversos de las políticas neoliberales de estas últimas décadas, donde el empobrecimiento de la clase media dejó al descubierto los problemas para acceder a la cultura como canal y vehículo de transformación.

En todo caso lo que queda al descubierto bajo estos indicadores es el predominio del carácter pragmático de la evaluación presente en las prácticas y en las representaciones que quizás por simple comodidad o en un función de actitudes conformistas, han relegado estructuralmente la educación a cuestiones meramente burocráticas, de cuya posición resulta difícil pero no imposible volver.

Tanto la pasión por enseñar como la de aprender en la que docentes y estudiantes se encuentran cara a cara en un salón de clases debe reivindicar en principio, el carácter formador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación como práctica emancipadora.

“Formación como reconstrucción del hombre de la cultura, como reencuentro del hombre con un conjunto de producciones previas que le posibilitan entender su mundo, actuar en el mundo y tomar conciencia de la manera como históricamente ha conformado su saber del mundo y su saber de sí” (Díaz Barriga, 1992: 40)

1.4.1 La evaluación desde la perspectiva didáctica.

Para dar luz a una temática tan compleja fue necesario marcar el recorrido histórico sobre las formas de entender la evaluación. La trayectoria existente de las diferentes corrientes en el tema no es ajena a las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas y tecnológicas que se fueron suscitando a lo largo del tiempo, las cuales han incidido de forma determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en la evaluación de concreto.

De alguna manera, la multiplicidad de categorías asociadas a evaluación dan cuenta de un estado de permanente debate al interior del campo educativo y en lo que a didáctica se refiere, donde el simple hecho de nombrar y poner en palabras una situación pedagógica, refleja un mundo de concepciones y escenarios históricos en permanente revisión. El debate sobre estas cuestiones es sumamente necesario dado que muchas veces quedó desdibujado en el seno de lo discursivo. En consecuencia, como afirman los autores, “el desarrollo de una genealogía de conceptos en la pedagogía pretende establecer condiciones para comprender el sentido social que subyace en la emergencia de nuevos conceptos” (Díaz Barriga, 2005: 127)

A pesar de vivir y transitar una época en que la educación se piensa como derecho; una puerta de entrada para atender a la diversidad y generar las condiciones para la inclusión social en términos democráticos, la evaluación sin embargo sigue comportando características selectivas y tendientes a la exclusión.

Tomando en cuenta estos parámetros la “evaluación educativa”, como concepto, debe contribuir a formar ciudadanos críticos, reflexivos, capaces de intervenir en la realidad cotidiana:

“... la cual puede tener otro sentido y otra realidad, orientada hacia el aprendizaje social, hacia la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los que ayudan, contribuyen y colaboran a la construcción del sistema educativo y de la sociedad en general” (Félix Angulo, Contreras y Santos; 1994: 345)

Sin embargo y en términos generales, las prácticas evaluativas visibles en el espacio universitario aún persiguen un perfil conductista basado en la idea de control, rendimiento y la importancia de los resultados propia de la lógica positivista de fines del siglo XIX, donde el examen además tiende a reproducir los principios de jerarquía y autoridad propio del contexto sociohistórico de cada época.

Este paradigma en educación impuso un modelo de examen basado en procedimientos estímulo – respuesta, con el fin de controlar la conducta humana frente a la influencia de agentes externos. Lo que algunos autores entienden por “evaluación sumativa”, no es otra cosa que la evaluación tendiente a acreditar los saberes, a calificar a través de la nota, la construcción de los saberes en un momento determinado. En consecuencia bajo la impronta del positivismo, el esplendor de la ciencia y la experimentación y la lógica conductista aplicada al aprendizaje no solo caló hondo en la sociedad de su época sino que alcanzó dimensiones prácticas en las aulas, formateando estructuras cognitivas cerradas poco asimilables con la lógica social.

Dicho paradigma, hoy camuflado detrás de los discursos constructivistas surgidos en la década del 60', continuó interfiriendo en las prácticas evaluativas en lo concreto, alterando sus más profundos sentidos. Aunque discursivamente se defiende una perspectiva de educación y de evaluación basada en lo “formativo” a partir del cual

pensar y poner la evaluación "... al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto" (Álvarez Méndez, 2001: 116), en las representaciones de los estudiantes continua primando la persistencia de prácticas burocratizadas, de corte meramente racional y administrativo, funcional al sistema.

A partir de este paradigma fue coherente analizar las representaciones de los estudiantes de historia en función de ciertos conceptos como "evaluación didáctica", para dar cuenta de la relación existente entre evaluación y aprendizaje que en términos de proceso, resulta más productivo si se piensa en estos términos. Al respecto es posible entonces formular la idea de que:

"... conocimiento y comprensión de cierta información, permite desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor a cerca de las prácticas de la enseñanza y/o prácticas del aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que tanto posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar... por medio de enunciados argumentativos el juicio de valor emitido y las orientaciones... derivadas..." (Steiman, 2008: 159)

Dentro de la misma perspectiva se sumó el concepto de "evaluación cualitativa", que supone situar la evaluación en un espacio, tiempo y contexto particular dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí la evaluación participativa, regulada y significativa para los alumnos pone de manifiesto la necesidad de formular actividades

donde los estudiantes logren construir aprendizajes autónomos y reflexivos más allá de la calificación.

En consecuencia la importancia de generar en el aula espacios de “evaluación continua” entendida como una práctica desarrollada en el tiempo desde la mirada de proceso, permite también desde la perspectiva docente conocer el nivel de respuesta de los alumnos frente a propuestas didácticas diversas, tendientes a fomentar el pensamiento crítico frente a contenidos teóricos y conceptuales precisos.

En definitiva toda instancia evaluativa “...debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar a conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizajes; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar” (Morán Oviedo, 2007: 10)

De aquí que el campo científico de la didáctica como de las teorías mismas del aprendizaje en el área de la psicología, se orientaron a la investigación educativa profundizando en los lineamientos teóricos mencionados, poniendo en el escenario del aula, el impacto que las mismas han ocasionado en el devenir del tiempo donde el conjunto de prácticas y representaciones sumado al accionar mismo de sus actores, se hallaron implicados indefectiblemente.

De este modo, lejos de hablar de disciplinas y aunque la historia así lo sea atendiendo a su objeto de estudio, la enseñanza de la misma no puede desconocer los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar?; ¿cómo enseñar?; ¿quiénes son los destinatarios de esos conocimientos?; ¿qué les interesa conocer a los estudiantes?; ¿cómo aprenden contenidos los estudiantes en el marco de diversos contextos socioeconómicos?

En este sentido, la didáctica como ciencia social comenzó a ocuparse de estas cuestiones en donde el conocimiento se vinculó a la necesidad de entender y explicar

la especificidad misma de las ciencias sociales, siendo la enseñanza un "...proceso mediante el cual docentes y alumnos no solo adquieren algunos tipos de conocimientos sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado" (Camilloni, 1994: 35 y 36)

En este sentido, la evaluación llevó a que el hombre conviva con ella de forma más o menos consciente: en algunos casos naturalizada por la rutina, en otras simplemente impuestas por las circunstancias, pero que en general suponen una condición, estado y predisposición diferente por parte del sujeto.

De esta manera, las sensaciones individualizadas desde la perspectiva sociológica refieren a un conjunto de representaciones colectivas las cuales se interpretan como "realidades que se sostienen con un sustrato mínimo de relaciones y cuya autonomía no puede ser sino relativa" (Durkheim, 2000: 48). Teniendo en cuenta que el individuo es el resultado del proceso de integración social es posible observar cómo las fuerzas sociales y sus dinámicas en grado de exterioridad al sujeto, permiten interpretar también a la persona en su individualidad y viceversa.

Es por esta razón que el debate didáctico lejos de olvidar las causas de los problemas vinculados a la evaluación ha hecho de ella un escenario de análisis y debate que llevó a indagar incluso, sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula, tratando de discernir los factores que inciden directamente en los resultados de los exámenes impactando de lleno también, en las cuestiones curriculares.

1.4.2 Reivindicando la evaluación desde el lugar del aprendiz.

Tanto lo dicho como lo ausente a nivel discursivo respecto de la evaluación guarda consigo cierta intencionalidad que merece develarse al considerar precisamente, que el acto de educar reviste el gran desafío de pensar en el Otro como sujeto, considerando sus intereses, deseos y limitaciones. Por lo tanto al constituirse en una práctica que se construye entre personas, nunca puede ser unidireccional porque se estaría defraudando a aquella otra parte involucrada en el contrato.

Pues el educar y el evaluar a grandes rasgos pocas veces contempla desde la práctica, las expectativas y sueños de los estudiantes como destinatarios de las mismas, por lo que construir sentidos en torno a los conocimientos se convierte en una tarea aún más desgastante al saber que ellos mismos se encuentran muchas veces inhibidos y al margen de dichos procesos.

En este sentido, la teoría crítica propia de los años 60' (Landreani, 2014) plantea una mirada controvertida en torno a estas cuestiones donde la figura misma de los estudiantes, se debate entre agentes de transformación y no solo de reproducción respecto de sus propias prácticas como sujetos de aprendizaje, en la medida en que la concientización de la realidad educativa se refleja como praxis social; categoría que permite pensar al educando como agente de acción y reflexión respectivamente.

A modo de contrastar los fines y sentidos asociados con las prácticas evaluativas los principios teóricos del constructivismo como perspectiva de análisis sugiere que la evaluación no solo debe contemplar lo simple y superficial de la calificación sino que:

“... la educación es una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas que permitan la creación de sentido y significado. Adaptarse al

mundo, entenderlo, y aprender a cambiarlo... Reconocer mediante la evaluación, la comprensión de la realidad y la comprensión crítica, se constituye en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción” (Litwin, 1998: 20)

La universidad en este sentido debería garantizar a los hombres la posibilidad de imaginar otro/s mundo/s de cuyo proyecto sean más que simples espectadores. Cuando el estudiante pierde de vista que la evaluación sirve para aprender es mucho más difícil generar empatía con los contenidos y lograr que los mismos se involucren directamente en la dinámica de las clases, por lo que entienden que la nota final de un parcial, de un trabajo práctico y de un examen final en el ámbito universitario, es determinante de su condición de regularidad y promoción en el marco de cualquier asignatura.

Cabe destacar también el modo en que ciertos estereotipos formulados en el plano educativo influyen negativamente en el desempeño mismo de los estudiantes a modo de predecir de manera anticipada, el desarrollo educativo del proceso en su conjunto. De esta manera:

“El papel de las creencias de los docentes en los procesos del aprender de los estudiantes... mostraron como las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en un profecía que se cumple inexorablemente... el halo que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase, ha llevado a que se consignent estas actitudes y actividades como expresión de los buenos aprendizajes y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los

docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos”
(Litwin, 1998: 15)

En relación a esto conviene restituir los vínculos de confianza mutua que deben mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; entre estudiantes y docentes a partir de relaciones sinceras y estrechas entre ambos actores en contextos pedagógicos específicos.

Esta mirada progresista y si se quiere romántica de la educación universitaria es un sentimiento que merece despertar:

“Lo necesario es que aún subordinado a la práctica [bancaria] el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo [inmuniza] contra el poder... Esta es una de las ventajas significativas de los seres humanos la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes” (Freire, 1997: 27)

A modo de reivindicar dichas metas que a simple vista parecen imposibles, nadie puede rendirse en la tarea de pensar la educación en términos de esperanza, dado que tanto docentes como estudiantes están y estuvieron juntos en la constante tarea de construir aprendizajes. En este sentido “la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven estos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señaláramos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres...” (Freire, 1973: 109)

Para el autor entonces, transformar la sociedad a partir de la esperanza se traduce en alterar las relaciones sociales también establecidas en el aula donde los

vínculos mediados por el diálogo, la confianza y la esperanza pueden reemplazar las viejas estructuras basadas en la opresión y dar paso a escenarios de justicia y mayor igualdad.

1.5 Las prácticas de evaluación.

Las “prácticas de evaluación” como aspecto inherente de las prácticas de la enseñanza, permiten reflexionar acerca de los modos en que se llevan a cabo la construcción de los saberes en el aula universitaria, que más allá de reflexionar “...sobre los enfoques y las lógicas...” inherentes a toda propuesta educativa, las mismas suponen hablar también sobre un conjunto de “...consideraciones acerca de las acciones, las formas de intervención que, se construyen desde y al interior de esas lógicas” (Celman, 2008: 2)

Sin lugar a dudas hablar de prácticas de evaluación desde la mirada didáctica supone atender desde luego, a las formas de concebir la disciplina y el conocimiento histórico en particular, cuya especificidad colabora también con la necesidad de pensar la coexistencia de enfoques y paradigmas existentes sobre evaluación. Es así como el modo de concebir la historia a partir de la sucesión lineal de hechos a lo largo del tiempo, coincide con la mirada tradicional y de corte conductista aplicada a la enseñanza y a la evaluación de los conocimientos, donde la idea de comienzo por ejemplo, supone siempre rastrear el pasado para hablar del presente en términos evolutivos.

Una interpretación ordenada de la sociedad que deja al margen la idea de conflicto y la posibilidad de pensar a los actores sociales como sujetos de transformación, se encuentra fundada básicamente en paradigmas teóricos basados en la idea en que el conocimiento se concibe como la única verdad. Este carácter de autoridad presente en los discursos pedagógicos del mismo modo se pone muchas veces de manifiesto en el aula, donde las relaciones de poder que se engendran a

partir de la evaluación, suelen manifestar la superioridad del docente por sobre los alumnos, generando en ellos la sumisión y la apatía frente al saber.

Las relaciones de desigualdad en el micro espacio del aula suelen conservarse y perpetuarse en el tiempo a partir de la sistematización de propuestas didácticas y de evaluación tendientes a reforzar las jerarquías preestablecidas. Una cierta familiaridad acrítica de la realidad sustrae al sujeto comúnmente de la problematización producto si se quiere de formas de ejercicio del poder invisibilizados, donde la cuestión ideológica dominante actúa como anestesia de la memoria colectiva.

En sentido contrario a la memorización de los contenidos donde lo que importa es la cantidad de conocimientos e información que puedan almacenar los estudiantes, el desafío de proponer una historia problema, equivale a implementar propuestas de evaluación cuya instancia pueda permitir también:

“...la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros... sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados” (Fontana, 2003: 23)

En este caso, la disciplina historia se acerca más por naturaleza a la visión constructivista del conocimiento y a un tipo de evaluación cualitativa, que apuesta a generar aprendizajes significativos que permitan al alumno participar de la realidad del aula y de la sociedad en la que vive, asumiéndose protagonista de su tiempo.

Recuperando a Paulo Freire (2014) el autor sostiene que es necesario volver a extrañar lo cotidiano y aprender a preguntar, teniendo en cuenta la hegemonía de los

“modelos únicos”, las respuestas unificadas, los enfoques mercantilistas usados para todo, aún para la educación. Preguntar y preguntarnos, como sostiene Celman lejos de buscar la única respuesta, supone generar auto-preguntas que den lugar a múltiples interpretaciones sobre el presente histórico.

La aproximación al concepto de “imaginación creadora” (Díaz Barriga, 2005: 140) supone hablar del docente como un agente dinámico, donde la originalidad de sus propuestas se ajusta al grupo escolar con el cual le toca vincularse. Tiene que ver también con lo maleable y flexible de sus prácticas respecto de la planificación y de los aspectos curriculares, donde lo establecido institucionalmente no siempre deja margen para la autoevaluación en proceso. Esta situación expresa a grandes rasgos la convivencia entre la cultura institucional y la práctica docente en sí misma, donde las propuestas didácticas dicen mucho respecto de los lineamientos educativos formulados entre los distintos actores sociales involucrados.

La universidad bajo el principio de la autonomía de cátedra y al ser un órgano independiente de los gobiernos de turno, toma decisiones y generalmente administra con mayor libertad los asuntos curriculares y de gestión, lo cual le permite movilizarse y actuar con mayor grado de libertad frente a realidades pedagógicas concretas.

La confiabilidad entonces del acto de educar tiene que ver también con esto de adoptar una actitud vigilante sobre las prácticas de evaluación en lo concreto, sabiendo que las mismas disparan miradas reflexivas sobre el camino realizado en algún sentido. En todo caso esto de concebir la evaluación como principio de información y comunicación supone vincular las prácticas evaluativas con la toma de decisiones. Esto significa que “... la evaluación debe servir y en virtud de quien decide sobre procesos y actuaciones curriculares así la evaluación puede convertirse en un instrumento para la clarificación para reforzar la imposición” (Pérez Gómez, 1985: 434)

Como sostienen algunos autores es necesario superar la familiaridad de lo educativo que acompaña muchas veces la rutina escolar. Proporcionarle la suficiente cientificidad a la tarea pedagógica significa asignar conceptualizaciones y explicaciones a muchas de las acciones, las cuales permiten reflexionar sobre la especificidad de los escenarios en donde transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de su análisis supone atender a marcos situacionales donde “el tiempo práctico es distinto del tiempo lineal, homogéneo y continuo del calendario; está hecho de islotes, dotado de ritmos particulares, tiempo que apremia o que se atasca según lo que se haga con él...” (Edelstein y Coria, 1995: 25)

La utilización del tiempo se considera entonces marco referencial de sentido no solo porque define las decisiones y estrategias desplegadas por las docentes en relación a las prácticas, sino porque además representa un modo de concretar la “aprehensión del mundo social” en términos sociológicos. Teorizar sobre las prácticas de evaluación implica de concreto abrir canales de reflexión que habiliten pensar “... la singularidad de las prácticas docentes como prácticas sociales... históricamente constituida, institucionalmente enraizada y por lo tanto socialmente variable” (Op. Cit. 1995: 24 y 26)

Exponer la cuestión epistémica sobre las prácticas de evaluación posibilita desde esta perspectiva, manipular mejor las situaciones de incertidumbres y ambigüedades que aparecieron en el ámbito de lo educativo donde la posición de los sujetos dentro del campo, tensionan constantemente la cotidianidad del aula. En este sentido:

“El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico... ha sido una matriz generadora de ese sentido práctico que le permite moverse, regulada e inventivamente a la vez, en el

juego que se juega en el campo del que es agente” (Edelstein y Coria. 1995: 28)

Aquí el peso de las estructuras materiales así como el de las representaciones en el plano subjetivo condicionan también a los sujetos en sus propias trayectorias académicas, por lo que desconocer dichas realidades podría derivar en actos de ingenuidad con consecuencias en el corto y mediano plazo.

1.5.1 El papel de la enseñanza.

La diversidad de modelos de enseñanza en historia supone pensar en el marco de esta investigación, en la existencia de diferentes concepciones respecto de lo didáctico, lo cual posiciona en diferente lugar al docente, al conocimiento y al estudiante. En referencia a ello, el trabajo de Monteagudo Fernández (2015) es un estudio situado, a partir del cual intentó indagar sobre el nivel de competencias básicas que a nivel curricular deben alcanzar los estudiantes en el área de las ciencias sociales en el marco de las reformas educativas actuales. A partir de este trabajo se visualizó la importancia en el abordaje y apropiación de "... ciertos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para un completo desarrollo personal y social. Por tanto, las modificaciones en la enseñanza conllevan también cambios en las prácticas de evaluación, con sus métodos e instrumentos..." (Monteagudo Fernández, 2014: 62)

De alguna manera, se hace necesario referir a la importancia de la coherencia epistemológica entre los principios teóricos conceptuales y las prácticas didácticas, metodológicas y evaluativas. Supone además inscribirlas dentro de lo que se denomina "la buena enseñanza"⁴, cuyo concepto permite contextualizar la evaluación universitaria como "práctica situada".

Este concepto contribuye a analizar precisamente las prácticas de evaluación en historia en el marco de la universidad como institución educativa, donde el conjunto de representaciones construidas por los estudiantes permiten afirmar o negar, en todo

⁴ La connotación "buena" enseñanza en contraposición a la idea de éxito, estaría asociada a la fuerza moral y epistemológica en un sentido amplio del término. En cuanto a su carácter moral, equivale a atender a los principios que sustentan las acciones docentes, las cuales conducen a generar en el estudiantado las mismas actitudes. En cuanto al criterio epistemológico significa poder justificar la importancia que tiene el conocimiento a enseñar, el cual vuelve relevante la selección de un cuerpo de contenidos respecto de otros saberes existentes en la sociedad.

caso, el predominio de prácticas evaluativas vinculadas a la acreditación de los saberes las cuales se entienden y vivencian en parte como "...tendencias conformadas históricamente y naturalizadas... especialmente en las universidades, sin haber sido sometidas, probablemente, a indagaciones sobre su validez y pertinencia" (Celman, 2002: 1)

La tarea de evaluar implica ir más allá de las instancias concretas de examen para advertir que en situaciones de aprendizaje de aula, también es posible estimular la capacidad evaluativa. Por lo tanto significar el aula y las prácticas de enseñanza como espacios de revisión y de introspección, es el primer paso para revertir lo que tradicionalmente se concibe por evaluación. Si la misma también se entiende a partir del apelativo "práctica" merece ser ejercitada habitualmente durante las clases visibilizando la importancia de asumirla como algo en permanente construcción.

De este modo las vivencias áulicas sobre los exámenes en el marco de la universidad ponen de manifiesto a su vez el trabajo de los docentes a saber que:

"... las evaluaciones que vuelven a los alumnos con nuestros aportes y sugerencias para permitir que continúen en el proceso de producción dan cuenta de las posibilidades de aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento en el trabajo, como la de los alumnos, al favorecer el desarrollo de sus producciones. Se llevará a cabo cuantas veces sea posible..." (Litwin, 1998: 22 y 23)

A grandes rasgos quedó expuesta la necesidad de reflexionar con Otros el camino recorrido sin que el maestro asuma en este caso:

“...el rol de juez que juzga el desempeño de otro, sino de intelectual que puede interrogarse y admirarse sobre aquello que el estudiante manifiesta, sobre lo que alcanza y sobre lo que considera que aún no logra. Interrogación que lleve a formularse preguntas, hipótesis, que lleve a buscar respuestas y que propicie a que estas respuestas se concreten en la modificación del sistema de trabajos de ambos” (Díaz Barriga, 1992: 46)

De este modo la enseñanza de la disciplina, de la materia en particular y de la profesión docente en el amplio sentido implica detenerse justamente a reflejar desde el ejemplo, las formas de intervención que se emplean comúnmente a favor de sostener las situaciones de aprendizaje en el tiempo.

Trabajar sobre las debilidades del estudiante es una opción pedagógica que manifiesta tras de sí un acto de justicia, siendo que aprender del error es una actividad humana a través de la cual se aprende dos veces: a revisar el contenido, las formas, los recursos, hasta lograr la comprensión necesaria. Enseñar significa entonces brindar diversas posibilidades para que ese Otro se apropie de los saberes propiciando al mismo tiempo, el gusto por conocer y participar de las clases sin temor a equivocarse.

Enseñar implica también un proceso de investigación en simultáneo cuya actividad permite conocer más en profundidad, las características propias del aula como espacio de construcción de aprendizajes, el cual contribuye a edificar mejor las propuestas didácticas en perspectiva. Por consiguiente “enseñar, aprender e investigar lidiaron con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente” (Freire, 1997: 30)

Entendiendo entonces a la práctica de la enseñanza como un fenómeno relacional donde la interacción humana, corporal y subjetiva, caracteriza todo escenario de aprendizaje, la figura del maestro en estas condiciones es "... quien aplica herramientas y estrategias que dinamizan la experiencia subjetiva, actuando como facilitador, guía y nexo entre el conocimiento y los estudiantes, logrando un proceso de interacción basado en la iniciativa y el afán de saber" (Flores Ochoa, 1989: 62)

En realidad catalogar entre formas peores o mejores tanto de enseñar como de aprender no formaría parte de la búsqueda de propuestas superadoras a situaciones tan diversas como las que expresan los estudiantes, en todo caso, si tiene sentido apostar a la contextualización de las prácticas donde estudiar también implica mirar otros rasgos de los márgenes que indirectamente influyen en la predisposición de ambos roles.

El sujeto social involucrado en las prácticas es partícipe de un proyecto social con el cual se siente medianamente identificado según las circunstancias, frente al cual convive con reacciones de obediencia, respeto y aceptación, en compañía de otras conductas basadas en el malestar, la contradicción y la rebeldía las cuales intervienen exteriorizando las relaciones entre realidad y subjetividades.

Conocer el pasado y presente de los estudiantes; sus realidades, sueños e intereses implica mostrar entonces una actitud empática y de respeto hacia sus experiencias y saberes, propios del sentido común. El "pensar acertadamente" (Freire, 1997) supone mirar a los docentes que bajo la aparente ingenuidad, proceden en su rol de educador con la misma curiosidad que lo hace un niño cuando llega al mundo. Este posicionamiento es el que permite enseñar conocimientos sin avasallar dignidades; el que acompaña las prácticas docentes desde la humildad, la tolerancia y la solidaridad,

cuyos valores humanitarios son indisociables de los procesos de formación educativa en el amplio sentido.

1.5.2 La evaluación como proceso.

Considerando que los procesos de enseñanza y aprendizaje no suceden de forma mecánica e ininterrumpida en el tiempo y que los mismos se valen de la interacción de personas entre sí en contextos determinados, los mismos lejos de suponer un principio y final de forma lineal y ordenada, encuentran a su paso un sin número de obstáculos y desafíos que merecen interpretarse.

Desde la perspectiva de la psicología social Vygotsky (1978) alude al sujeto no como producto del proceso evaluativo sino como una presencia activa que interviene, participa e interpela las prácticas de sus docentes, tensionando las estrategias que desarrolla. Por medio de la “mediación” el sujeto resignifica los conocimientos adquiridos sin caer en la mera reproducción de los mismos ni de las estructuras sociales que los envuelven. La idea de proceso tiene en este sentido, la potencialidad de construir con Otros los saberes poniendo en juego los intereses personales que intervienen en los escenarios educativos.

Por lo tanto dicho proceso nunca es unidireccional, instituido y totalmente determinado con lo cual se reconocen múltiples protagonismos interactuando en el marco del aula universitaria: los docentes por un lado y los estudiantes por otro, quienes intervienen en las prácticas atribuyéndole sentidos a sus experiencias académicas desde el punto de vista subjetivo.

La evaluación se concibe en términos de proceso en la medida que transcurre rodeada de factores que condicionan los resultados. Tomando distancia de los postulados conductistas que refieren a la misma aludiendo a la implementación de herramientas y recursos técnicos para alcanzar objetivos, lo que se intenta destacar es que la obtención de resultados más que medir al sujeto de aprendizaje, sirve para

revisar el camino recorrido, corroborar la adecuación teórica y metodológica utilizada, los criterios señalados y la cultura institucional inclusive. Al respecto “es tan difícil recuperar el buen sentido, el sentido pedagógico ante tantas prácticas que institucionalizan la evaluación desde el lugar de la administración del sistema, del control, del reaseguro de su supervivencia” (Litwin, 1998: 21)

Desde la perspectiva de la autora la evaluación es parte inherente al debate didáctico dado que convoca la atención de pedagogos y académicos, cuyas investigaciones ponen en tensión supuestos y paradigmas que interpelan con fuerza los procesos evaluativos al presente. La compleja realidad sociocultural, política y económica que desafía las situaciones áulicas constituyen en gran medida los condicionantes más fuertes al momento de evaluar, sin embargo los mismos resultan poco considerados al momento de calificar un examen como si finalmente pasaran desapercibidos. La paradoja existencial en torno a este tema es adoptar justamente una actitud indiferente ante ellos y responsabilizar de manera absoluta al estudiante frente a los malos resultados.

Los estudios universitarios invisibilizan aún más estas cuestiones a nivel académico ya que la calificación aparece ligada casi exclusivamente al rendimiento en instancias concretas de evaluación. En consecuencia la sensación de proceso a nivel de los aprendizajes queda diluida ante las malas calificaciones, por lo que muchas veces la desilusión de los estudiantes inunda sus experiencias personales respecto de lo académico.

De todos modos resulta necesario señalar que:

“... el examen es solo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser

justo cuando la estructura social es injusta: no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución del subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social)” (Steiman, 2009: 141)

En términos generales la evaluación en proceso supone reconocer la importancia del “... análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y los alumnos revisar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc. y sobre esta base autoevaluarse...” (Morán Oviedo, 2007: 15)

Aunque la visión constructivista sobre evaluación ganó amplio terreno en el plano de lo discursivo, en el marco de programas de cátedra y planificaciones escolares, dicha perspectiva no prosperó demasiado en la práctica, donde aún permanece arraigada a visiones clásicas como el hecho de memorizar datos y recitar teorías. Esta forma de evaluar presente en el campo de las ciencias sociales se abordó también en la investigación de Monteagudo Fernández, Villa Arocena y Miralles Martínez (2015) cuyo trabajo evidencia cómo en España, en el marco de las ciencias humanísticas, las prácticas de evaluación siguen arraigadas a viejos métodos ligados a la reproducción de hechos presentes en libros de textos y respuestas a cuestionarios convencionales sobre todo en la disciplina historia, a pesar de que la legislación

correspondiente al año 2012 estableció una nueva concepción en relación a los exámenes.

La misma problemática expuesta en dicho trabajo se puede visualizar en la educación argentina donde la apertura teórica y los niveles de formación profesional de los docentes con cierta afinidad hacia los principios más progresistas sobre evaluación, no terminan de plasmarse en las propuestas metodológicas de clase, donde quizás por seguridad y cierta desconfianza ante lo nuevo, dichas propuestas se delegan al segundo plano.

Muchas veces como también revela la investigación citada, la ausencia de lectura excesiva para una prueba se asocia con la idea de la baja exigencia que implican ciertas instancias de examen, por consiguiente poco válidas para promocionar conocimientos. Este tipo de representaciones afecta de diferentes maneras a los sujetos involucrados en torno a dicha situación pedagógica donde la evaluación, en términos generales, se interpreta entonces como un factor disruptor a la idea de proceso, impactando en la subjetividad de los estudiantes.

Las clásicas evaluaciones en ciencias sociales dejaron como saldo la pérdida de calidad en cuanto al abordaje de los contenidos: las temáticas disciplinares propuestas curricularmente generalmente no encuentran un abordaje significativo en la práctica concreta. Los estudiantes en el corto plazo no recuerdan las problemáticas abordadas dado que al identificar de manera anticipada las propuestas metodológicas y de evaluación que el docente utiliza comúnmente en el aula, básicamente estudian a presión, a último momento, confiados de sus recuerdos, por lo que el examen se vuelve una estrategia poco atractiva para ellos y totalmente alejada de sus expectativas de aprender.

En estas circunstancias el copiar para el examen resulta siempre una técnica utilizada a los fines de aprobar pero la misma funciona cuando el estudiante puede predecir, de antemano, lo que el profesor va a proponer en dicha instancia; cuando las preguntas de carpeta fácilmente se traducen luego a una hoja en blanco como garantía de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación se ve acompañada generalmente por acciones características de sus docentes durante la fase de ejecución de la misma: caminar el aula, firmar hojas, adoptar una actitud de control de forma permanente por temor al fraude. En cambio, la evaluación en proceso supone que “el profesor no solo controla qué hace el alumno en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.) sino que además controla cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando se prepara para exámenes y tareas” (Naváridas Nalda, 2008: 143)

Se evidencia de este modo como docentes y estudiantes no son elementos disociados de los procesos evaluativos, sino que las intenciones, miradas y formas de proceder se retroalimentan entre sí por medio de la imitación de las conductas y representaciones de ese Otro, convirtiendo la situación en un círculo vicioso difícil de superar si no existe voluntad siquiera de revertirlo por vía de la problematización.

1.5.3 Escolaridad y articulación.

La problemática de la articulación de los saberes se relaciona con la dinámica misma del sistema escolar así como con las particularidades que refirieren a las prácticas de evaluación en lo concreto, que incluye pensar lo metodológico y disciplinar en función de garantizar aprendizajes. Teniendo en cuenta que la educación implica considerar la relación docente – estudiante en contextos determinados, la misma siempre es diversa, cambiante y sujeta a los condicionamientos de la estructura institucional.

El trabajo de investigación de Arcanio, Falaviga y Soler (2010) propone en líneas generales, describir cómo transita el estudiante el paso de la escolaridad secundaria a la universidad desde el punto de vista académico y subjetivo, destacando las condiciones sociales y culturales con que los alumnos llegan a la educación superior y de qué manera logran adaptarse a ella en el mediano y largo plazo.

El análisis comienza detallando sensaciones y estados anímicos vinculados a estos cambios de experiencia educativa que atraviesa al sujeto en el marco de su desarrollo, los cuales acompañan las trayectorias de los estudiantes sobre todo en los primeros años de la educación superior.

Lo interesante de este trabajo también es reconocer como los estudiantes construyen y resignifican los saberes, marcando cambios y continuidades respecto del secundario, identificando las estrategias de estudio implementadas para lograr también permanecer en el sistema.

Esta perspectiva de estudio se vincula con la problemática de investigación propuesta dado que las representaciones de los estudiantes del primer año de la carrera de historia en el marco de la universidad, expresan precisamente la

construcción de miradas sobre las prácticas de evaluación; elaboran percepciones sobre la institución en sí, siendo las mismas atravesadas por múltiples condicionantes que confluyen al momento de abordar los nuevos conocimientos.

A la luz de los aportes teóricos se podría decir que dicha problemática no es ajena a la realidad que atraviesa al campo educativo en su conjunto, donde la disposición de niveles de escolaridad instala en la trayectoria de los estudiantes, esquemas y dinámicas evaluativas y de trabajo diferentes que terminan por forjar hábitos, costumbres, rutinas, intereses y representaciones que estructuran además la cultura institucional en cada caso.

La ausencia de diálogo entre niveles⁵ expresa el problema de la articulación entre los mismos lo que se manifiesta en la práctica pedagógica y en la dinámica de las aulas; dificultades como la repitencia, la deserción y la falta de comprensión de las lecturas específicas, impiden sostener a tantos niños y jóvenes dentro del sistema.

Ahora bien, la disposición hacia una educación gradual y evolutiva donde el sujeto avanza hacia niveles de escolaridad más complejos, así como la distribución horaria, de materias y contenidos propios de cada año dependen de decisiones políticas externas a los escenarios y contextos de clase, desconociendo muchas veces las necesidades de ese espacio o grupo de personas. Es así como:

⁵ Se hace referencia a niveles de escolaridad cuando reconocemos la presencia de diferentes etapas en la educación de una persona, las cuales carecen de conexión entre sí y cuya organización alude a mandatos y principios históricos que han legitimado estructuras sociales, económicas y productivas del sistema, naturalizando si se quiere, la desigualdad en todas sus expresiones. Dichos niveles a saber el inicial, primario, secundario, terciario o universitario, responden a formas tradicionales de entender incluso los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la jerarquización de los contenidos y su falta de articulación, va excluyendo a muchos de los estudiantes del acceso a los estudios superiores, más allá de la aparente democratización que justifican las políticas de los últimos tiempos.

“La justificada preocupación por los contenidos... lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros... El pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituyen en... zonas de incertidumbre que abren intersticios a las propuestas innovadoras...” (Edelstein y Litwin, 1993: 80)

La libertad con que los profesores en el marco de la universidad pública administran estas cuestiones para gestionar sus propias planificaciones se acoplan a otros tantos indicadores que generalmente aparecen solapados bajo el programa de cátedra correspondiente a las materias, como lo es el hecho de controlar el tiempo en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya cuestión queda precisamente atrapada en lo que se denomina “currículum oculto”⁶ (Edelstein y Litwin, 1993)

Sin embargo no existen instituciones ni profesional de la educación que se encuentre ajeno de las contradicciones antes señaladas; entre lo instituido por el

⁶ Desde la presente perspectiva teórica se entiende por currículum oculto al conjunto de aspectos que acompañan de forma más sutil, las prácticas de la enseñanza. De esta forma quedan al margen del programa decisiones como la selección de los contenidos, el recorte teórico y metodológico adoptado así como la visión ideológica que atraviesa la propuesta. En este sentido como se menciona en el trabajo la noción del tiempo se vuelve un principio invisible de las prácticas docentes pero que a grandes rasgos determina intencionalidades y representaciones que se esconden en medio de una clase. Así por ejemplo, “el tiempo destinado a situaciones de evaluación puntual, diferenciadas de las situaciones de enseñanza, debe ser el más breve posible, ya que el factor más crítico de la educación formal es la carencia de tiempo suficiente para enseñar con profundidad toda la información y para desarrollar todas las competencias que los alumnos deben alcanzar” (Camilloni, 1993: 67)

sistema y aquello que queda al libre albedrío en relación a las prácticas. En todo caso vale la pena considerar que:

“Las dinámicas burocráticas y de poder juegan un papel relevante en toda institución educativa facilitando u obstaculizando la realización de dichos trabajos... De esta manera, el plan o programa de estudios pueden convertirse en un eje de conflictos entre los intereses intelectuales y pedagógicos del docente y los intereses de gestión de la institución” (Díaz Barriga, 2005: 38 y 39)

De alguna manera la noción de programa propia del siglo XX arrastra tras de sí un debate didáctico inconcluso, dado que la misma se ajusta a un paradigma científico liberal que reemplazó en el devenir de los tiempos la visión pragmática.

En este sentido, la necesidad de formar al ciudadano en contextos políticos cada vez más democráticos se combinó con el deseo de preparar al individuo para el empleo, cuya experiencia escolar respondió a un conjunto de normativas burocráticas e institucionales para la cual los docentes se ajustaron a lineamientos curriculares que los han despojado de su propia intelectualidad y donde la calificación ha provocado, según la mirada de los autores, la apatía y el desinterés por el enseñar y el aprender respectivamente. Desde esta perspectiva, el calificar tanto sea en sus fines de medir y calcular invadió en adelante, las prácticas docentes en el más amplio de los sentidos.

De alguna manera:

“... la evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un

conjunto de instrumentos de evaluación... es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes” (Camilloni, 1998: 67)

Capítulo 2: Consideraciones metodológicas.

2.1 Orientaciones metodológicas.

Esta investigación se desarrolló en el marco de la universidad donde se aplicaron en el lapso de seis meses los instrumentos de observación, registro, aplicación de cuestionarios cerrados, encuestas semiestructuradas y entrevistas a estudiantes del primer ciclo de la carrera de historia a los fines de conocer las representaciones que los mismos construyen respecto de las prácticas de evaluación de sus docentes en el ámbito de la educación superior.

Si bien muchos de los datos empíricos se abordan en el capítulo posterior del trabajo, es conveniente a partir de aquí iniciar con el planteo metodológico de la mano de los aportes de autores que contribuyeron a orientar tanto las perspectivas de abordaje como a decidir la selección de instrumentos más convenientes para recabar información.

El paradigma preferentemente cualitativo que caracteriza al trabajo compuesto por una gama variada de lecturas y trabajos de investigación, logró proporcionar la suficiente contundencia teórica y conceptual para arribar de forma pertinente a la interpretación de la realidad empírica. En este sentido el enfoque hermenéutico permitió conocer con mayor precisión, las creencias y percepciones que los estudiantes formularon respecto de la evaluación como práctica inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculando para ello las referencias del contexto institucional que dio sentido a dichos supuestos.

Frente a la necesidad de profundizar en el tratamiento de este tema fue necesario observar la institución en donde se enmarcaron las prácticas de evaluación propiamente dichas atendiendo a sus características sociohistóricas, culturales y

académicas que las envolvieron y les atribuyeron sentido. Para ello apoyé el trabajo en el análisis del plan de estudios correspondiente a la carrera del profesorado y licenciatura de historia cuya organización alude, implícitamente, a la evaluación como mecanismo de promoción de conocimientos de manera objetiva y donde las instancias de exámenes están orientadas básicamente a la acreditación de los saberes de los estudiantes en curso.

Las observaciones de clase en el marco de una cátedra del nivel superior habilitaron la descripción de las mismas cuyo relato minucioso por parte del investigador, se volvió una tarea fructífera a los fines de valorar aquellas expresiones no identificadas en los relatos escritos ni orales producidos por los estudiantes consultados.

En tanto las representaciones sociales sobre evaluación interactuaron tanto dentro como fuera de la universidad condicionando la realidad de los actores en sus experiencias académicas cotidianas, las miradas etnográfica, antropológica, sociológica y psicológica sobre la temática enriquecieron la propuesta de análisis desde la perspectiva cultural.

La transcripción de las entrevistas del mismo modo habilitó la puesta en práctica del ejercicio descriptivo, cuyo análisis persiguió el reconocimiento de las categorías de análisis propuestas a fin de profundizar en sus significados. Dentro de los rasgos metodológicos se destacan también los aportes biográficos que a su modo privilegiaron experiencias de vida vinculadas a la evaluación. Desde luego la importancia de la cotidianidad reflejada en muchos de los comentarios de los estudiantes, cobraron relevancia al momento de considerar los aportes sociohistóricos que definieron la vida de los sujetos, cuyas narrativas contemplaron el carácter intrasubjetivo de las instancias de aprendizaje y de los exámenes respectivamente.

Cabe destacar que en algunos casos y considerando la relevancia del análisis en curso, algunos registros de base narrativa como así también otras tantas respuestas obtenidas a través de los dispositivos aplicados a estudiantes, combinaron estrategias de corte cuantitativas, siendo la finalidad de las mismas, facilitar la lectura de los diferentes aportes significando una ligera apreciación visual durante el desarrollo del trabajo.

Por último la importancia de haber sostenido una mirada abierta y flexible respecto de la tarea realizada llevó a que el investigador contemple el diálogo entre las distintas etapas del trabajo y entre los capítulos en sí, donde el proceso de revisión y autocorrección llevaron a caminos nunca lineales, ordenados ni tan previstos como la fase de planificación así lo sugería, lo que permite al investigador "... adaptarse a circunstancias nuevas e inesperadas y aprovechar las oportunidades que pudieran surgir durante su estudio" (Guidens, 1938: 271)

2.2 Estrategias cualitativas y cuantitativas.

Por criterio metodológico cualitativo se entiende a aquellas estrategias adoptadas en el proceso de investigación que permitieron interpretar de manera descriptiva y minuciosa, los registros primarios obtenidos. Esta perspectiva señalada junto al enfoque hermenéutico interpretativo, permitieron un abordaje epistemológico coherente en relación al objeto de investigación propuesto, donde el principio de las representaciones propias entre los estudiantes universitarios obligó al tratamiento específico de la información en este sentido.

Así mismo la variedad de recursos cualitativos utilizados para recabar información compartieron una mirada etnográfica, la cual permitió fomentar la reflexión respecto de las experiencias de los sujetos en el campo educativo. La descripción en un momento avanzado del proceso reflexivo implicó la incorporación de principios teóricos y conceptuales, cuya variedad pareció trascender las primeras visiones sobre el caso. Aquí se atendió a visibilizar contextos, situaciones, sujetos y espacios en donde fue posible reconocer la proximidad de los estudiantes al conocimiento y a las prácticas de evaluación propuestas por la cátedra.

Es así como las notas de campo, los apuntes, diarios y cuadernos con anotaciones irregulares y desprolijas sobre el tema dejaron huella y marcaron antecedentes para la posterior etapa de escritura formal, en donde terminaron por vincularse el conjunto de la información obtenida. En este sentido el caudal de registro permitió contar con una mirada integral del sujeto aprendiz, cuyas prácticas se definieron y redefinieron en los contextos y escenarios mismos de la universidad, como espacio de construcción de sentido de los aprendizajes.

Al respecto el método cualitativo de trabajo proporcionó una cercanía más eficaz al mundo social y sus significados, el cual resultó oportuno para abordar la problemática de las representaciones sociales que caracterizaron las relaciones sociales dentro del espacio universitario. Es así como el principio fenomenológico posibilitó el análisis de la construcción subjetiva de los estudiantes atendiendo al registro de sus vivencias cotidianas como un mecanismo para acceder a formas de análisis más complejas, en otras palabras "... analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social" (Achilli, 2005: 25)

De esta manera la perspectiva puesta en el sujeto social no significó homogeneizar miradas sino advertir regularidades dentro de lo individual, a modo de identificación con el colectivo que fuera analizado.

Por otra parte el método cuantitativo en menor medida, se introdujo a los fines de sistematizar parte de los registros primarios correspondientes al cuestionario cerrado y las encuestas semiestructuradas, cuyas consignas permitieron generar un muestreo de datos de fácil acceso, los cuales sirvieron para sustentar las interpretaciones mismas del proceso de escritura. La ligera accesibilidad a la información que posibilitó el trabajo con gráficas circunscripto a los objetivos propuestos, resultó una estrategia significativa para un mejor abordaje de los contenidos.

De igual modo la técnica de triangulación de la información sirvió a los fines de encontrar paralelismos discursivos; aspectos recurrentes e indicios que marcaran cierta regularidad en los comentarios emitidos por los estudiantes. Estos registros se plasmaron mediante un esquema de contenido a partir del cual se intentó organizar y

sistematizar los mismos en función de las categorías abordadas en relación al análisis como lo son la idea de representación, evaluación y prácticas de evaluación, las cuales permitieron estructurar las reflexiones en términos más generales.

2.3 Población.

Para el abordaje de la problemática en estudio se tuvo en cuenta a estudiantes que cursaron en el segundo cuatrimestre del año 2018, correspondiente al primer ciclo de la carrera de historia en el marco de la educación universitaria. Los estudiantes fueron elegidos al azar, sin discriminar sexo, edad o procedencia, cuyo número fue variando en relación a los diversos dispositivos aplicados en distintas etapas de la investigación.

Los cuestionarios cerrados fueron aplicados a veintitrés estudiantes. Los mismos fueron resueltos durante el transcurso de una clase presencial mientras que las encuestas semiestructuradas contaron con la colaboración de siete estudiantes; número menor teniendo en cuenta que las mismas se concretaron una vez finalizado el cursado, distribuidas entre las clases de consulta y turnos de exámenes orales entre los meses de diciembre del año 2018 y febrero – marzo del año 2019, para lo cual se respetaron los tiempos y ritmos propios correspondientes a dichas instancias.

La misma situación aconteció respecto de las entrevistas las cuales al demandar más tiempo de ejecución tuvieron, que desarrollarse en varios encuentros espaciados por las circunstancias: alumnos apurados, persiguiendo a sus docentes y a la partida del colectivo. Presionados por los exámenes, los estudiantes corrieron entre el área de fotocopidora y el centro de estudiantes, interesados por contar con la bibliografía obligatoria completa para presentarse a rendir. Estas condiciones llevaron a que algunas de las mismas debieran programarse de manera anticipada para así asegurar el encuentro. Se lograron resolver un total de siete en el transcurso del mismo período.

Cabe agregar que los estudiantes consultados demostraron buena predisposición para la resolución de todas las instancias, mostrándose interesados en

mi trabajo y abiertos a colaborar. El acercamiento a ellos significó mucho más que complimentar con una etapa de trabajo pues en algún sentido, fue como volver a sentirme estudiante añorando si se quiere aquella etapa universitaria.

2.4 Técnicas de recolección de la información: observaciones de clase, cuestionario cerrado, encuestas semiestructuradas, entrevistas.

Atendiendo a la complejidad del objeto de estudio se implementaron un conjunto diverso de instrumentos de investigación⁷ a los fines de obtener la mayor cantidad y calidad de información posible, capaz de sostener la interpretación y análisis de la temática desarrollada. Aplicadas de manera simultánea al tiempo que superpuestas, las entrevistas, encuestas semiestructuradas y cuestionarios cerrados se combinaron con las fases de observación de clases desarrolladas en un lapso de mes y medio.

Cada técnica de investigación por sus propias características, tuvo la potencialidad de proporcionar distintas miradas que enriquecieron a su paso las diferentes etapas del trabajo, las cuales quedaron en evidencia en las instancias posteriores de análisis. Por estos motivos, cada técnica desarrollada merece una breve referencia a los fines de brindar al lector información necesaria que sirva de complemento para futuros avances.

*Observaciones de clases: esta técnica de investigación permitió registrar y tomar nota de lo que aconteció en cada encuentro en el marco del aula. Se describió en detalle lo sucedido en torno del vínculo pedagógico, precisando el accionar de los estudiantes en relación a los conocimientos y al grupo de pares, así como las

⁷ En el marco de la presente investigación cada dispositivo confeccionado para recabar información fue previamente consultado a la directora de tesis, quien gentilmente estuvo a disposición para colaborar en el proceso de elaboración del trabajo final, realizando las observaciones pertinentes para garantizar los futuros avances. Los registros obtenidos fueron valiosos en cuanto proporcionaron de manera minuciosa aspectos sobre las representaciones de los estudiantes de historia en relación a las prácticas de evaluación en el ámbito académico superior, cuyo análisis teórico conceptual permitió traspasar luego los límites del sentido común existentes detrás de dichos principios iniciales.

relaciones establecidos con los docentes, con la bibliografía específica y las instancias de evaluación puestas en práctica durante el cursado. Muchas de las dinámicas sociales registradas mostraron cierta regularidad en cuanto a las formas de estudio de los sujetos; sus temores y desafíos frente al deseo de participar y la manera en que los mismos se involucraron con la materia.

Las observaciones generaron además un registro auxiliar de datos e información concerniente a las interacciones fomentadas en el aula como espacio donde interactuaron realidades vinculadas al “orden” y al “desorden” en el marco de las conductas esperables y espontáneas de los sujetos. Se hicieron visibles sensaciones, estados de ánimo, ansiedades que valieron la pena su posterior abordaje. En términos generales “la finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994: 162)

La posterior sistematización de los relatos y la selección de información significaron priorizar datos eliminando lo redundante, a fin de construir narrativas organizadas y funcionales al trabajo.

*Cuestionario cerrado: la incorporación de esta estrategia de investigación permitió obtener un primer acercamiento a los estudiantes en el contexto del aula, quienes resolvieron un conjunto de preguntas orientadas a significar sus experiencias académicas en relación a la cátedra. Los resultados de dichos cuestionarios fueron disparadores iniciales para profundizar en una segunda instancia de consulta, algunas temáticas que merecieron mayor profundidad de análisis como ser la percepción de los estudiantes sobre los instrumentos de evaluación, las formas de estudio utilizadas para

enfrentar instancias evaluativas, la percepción acerca de su participación en clases, lecturas y dificultades con las que a diario se enfrentaron durante el cursado.

De esta manera el cuestionario aplicado valoró la información precisa en base a categorías ya impuestas, de cuya selección resultó la interpretación posterior en fases de escritura del trabajo. A partir de categorías simples indicadas con anticipación en dicho dispositivo, cada estudiante otorgó distintos niveles de intensidad a los fenómenos consultados.

En términos generales el cuestionario cerrado fue una fuente de información ligera que al estudiante no le significó tiempo ni pérdida del mismo en el ámbito de la clase, el cual fue un criterio a considerar en la implementación de las encuestas semiestructuradas que a continuación se presenta.

*Encuestas semiestructuradas: la estrategia adoptada a los fines de asignarle profundidad de análisis a la temática investigada, permitió en este caso ahondar en algunas cuestiones introducidas previamente a partir del cuestionario cerrado. En este caso se repitieron cuestiones vinculadas con las representaciones de los estudiantes frente a los exámenes; qué significados adquirió para ellos la evaluación en el marco de la carrera, qué instrumentos de evaluación conocían y cuáles consideraban como los más adecuados para evaluar conocimientos históricos. Hacia el final de la misma se introdujeron consignas orientadas a significar algunas experiencias pasadas en relación con los exámenes.

En este sentido el instrumento utilizado proporcionó información valiosa al respecto de la problemática en estudio ya que combinó preguntas abiertas y cerradas donde el estudiante logró por un lado precisar información por medio de técnicas

simples de selección de opciones y por el otro explayarse en aquellos registros que merecieron su percepción personal sobre los hechos.

*Entrevistas: en el marco de este recurso se utilizó el tipo de entrevista etnográfica donde los relatos se volvieron más minuciosos al momento de transcribirlos. Las mismas propulsaron la conversación entre el entrevistador y los estudiantes, para la cual se utilizó la grabadora portátil del celular para registrar el encuentro, cuyo soporte tecnológico permitió recabar la totalidad de la información. Siendo que las mismas se desarrollaron estrechando proximidades, fue interesante además registrar no solo lo verbal respecto de los comentarios, sino también lo gestual y actitudinal, cuyos rasgos visuales se consideraron luego en la fase de transcripción, evaluando la potencialidad de los mismos para la instancia posterior de análisis.

Las entrevistas coincidieron en algunos casos con la aplicación de las encuestas semiestructuradas, donde ciertos estudiantes pudieron expresarse en función de ambos recursos. Los dispositivos implementados en paralelo permitieron cotejar la información obtenida, siendo que en algunos casos las ideas se reafirmaron a partir de los distintos comentarios, dado su nivel de repitencia, sin embargo otros se contradijeron complejizando así el análisis.

Más que cualquier otro instrumento aplicado, las entrevistas se vieron influenciadas por el contexto universitario. El espacio físico, en términos generales, influyó en la disposición de los estudiantes al momento de construir sus relatos, que de manera más o menos explícita se hizo visible desde lo sensorial y perceptivo. Los sonidos de fondo, las personas circulando por detrás, las paredes de la institución con su cartelería; todos estos indicios no solo decoraron las escenas sino que formaron parte de los relatos de manera indirecta.

El contexto temporal fue flexible; en ninguna de las entrevistas realizadas el tiempo fue un factor de presión en el sentido de marcar apuros y eventos precipitados, sino que por el contrario jugó a favor de las dinámicas de la conversación. De alguna manera la capacidad de situarse, marcó la necesidad del contexto físico para enmarcar los relatos y así dotarlos de sentido.

A grandes rasgos la “experiencia intersubjetiva” (Achilli, 2005) que generaron las instancias de entrevista señaló el contacto físico y emocional entre los actores involucrados, siendo la empatía muchas veces protagonista de las conversaciones donde los procesos de reconocimiento e identificación con las experiencias estudiantiles, se hicieron visibles en el marco de la universidad.

Las entrevistas realizadas adoptaron un carácter abierto donde la posibilidad de que los estudiantes puedan explayarse en sus relatos tuvo que ver con la necesidad de que por medio de la oralidad lograsen describir situaciones y experiencias que de igual modo se hicieron a través de otros dispositivos de investigación. Marcar la continuidad en este sentido, también significó proporcionarle cierta coherencia al trabajo donde el principio cualitativo estuvo presente en el abordaje de los registros empíricos.

2.5 Resignificando el aula universitaria desde el papel de la observación.

Reconstruir el escenario escolar y reducirlo al salón de clases significó abordar lo apasionante y a la vez desafiante que resultó comprender sus dinámicas; la diversidad de sus agentes protagonistas que interactuando entre sí y en función de conocimientos, recrearon realidades tan particulares como dignas de ser contempladas. La simple presencia, aislada de registros y desmotivada de intereses, dejó abierto interrogantes potencialmente valiosos si es que se desea transformar la educación y asignarle sentidos.

Ya en marcha, el trabajo de observación realizado durante las clases combinó el análisis etnográfico, antropológico y reflexivo de las prácticas de enseñanza, tomando como eje la multireferencialidad del aula en su conjunto, en busca de "...asumir una lectura de la trayectoria de los sujetos puestos en juego en las situaciones particulares, pero a partir de reconocer que esa deconstrucción tiene que involucrar al propio observador" (Edelstein, 1995: 31)

En este sentido, descomprimir la realidad del aula invitó a repensar los modos de enseñar y de aprender concibiendo a los mismos, ya no como un todo homogéneo y organizado, sino como un espacio donde el descontrol, lo imprevisible y fortuito de las circunstancias, devolvieron la riqueza de lo social y meramente humano inherente a ella.

El observar constituyó desde este lugar una práctica social que implicó prestar atención a momentos y situaciones que a simple vista parecieron "normales" pero que en el registro de la memoria de quien observa, ya desde su mera selección, significaron un testimonio subjetivo que llevó a interrogantes implícitos: ¿qué registrar?, ¿para qué y por qué registrar esto y no aquello?

El registro de información a partir de la observación participante supuso:

“La interacción social entre el investigador y los informantes... durante la cual se recogen datos de modo sistemático... para producir conocimientos sobre determinada realidad sociocultural pero... en sus cruces con la teoría... Se participa para observar y que se observa para participar, es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino parte de un mismo conocimiento” (Achilli, 2000: 67 y 68)

En este sentido la selección del material empírico guardó cierta lógica en relación al tipo de accionar que demostraron los sujetos observados, ya sea en su individualidad como en sus movimientos y gestos colectivos. Es así que “...uno puede reconocerlas por el sentido que portan en la repetitividad y recurrencia en estas acciones; son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen los mismos sentidos” (Remedi y Otros, 1988: 8)

Se supone que después de estas primeras anotaciones y borradores de trabajo se presentó la difícil tarea de analizar dichos registros, pues aquí se termina de construir y dar sentido, a la elaboración de los relatos.

En términos generales, la práctica de observación permitió revelar estrategias metodológicas implementadas por los docentes producto de decisiones previstas con antelación, donde la construcción de las mismas devino fruto de un acto creativo que articuló, básicamente, lógicas de la disciplina con las especificidades si se quiere del grupo de estudiantes destinatarios de dichas propuestas.

En este sentido el aula fue un escenario “multidimensional”⁸, donde se jugaron más allá de la planificación docente, la “simultaneidad” de los hechos y la “imprevisibilidad” de las situaciones cotidianas que impusieron a las clases un recorrido singular, propio del conjunto de personas que las conformaron.

Frente a los factores que muchas veces se entrecruzaron durante las clases irrumpiendo en su propia lógica, se observaron episodios recurrentes en el marco de la universidad como lo fueron la vuelta de los intervalos entre módulo y módulo, donde los estudiantes rompieron con la rutina de clase propio del efecto descanso. Otro ejemplo que ocurrió en el marco de las clases fue el ingreso al salón de miembros del centro de estudiantes⁹ quienes hicieron uso de sus funciones, convocando a sus compañeros a participar de las múltiples actividades por fuera del ámbito académico.

8 Los conceptos señalados pertenecen a Jackson (1990) “la vida en las aulas”, cuyo trabajo intenta caracterizar lo dinámico y apasionante que resulta pensar las clases en el marco de las aulas, como espacio de encuentro e intercambio de personas, en función de intereses diversos.

9 Siguiendo la secuencia de observaciones de clases registradas a los fines de esta investigación, se sugiere atender al anexo de esta tesis, en el apartado observaciones de clases con fecha del 06 de noviembre, donde es posible identificar la intervención del centro de estudiantes en el ámbito del salón de clases que con el aval de los profesores, informaron al grupo de estudiantes sobre la posibilidad de participar de reuniones vinculadas a la reforma del plan de estudios del profesorado y licenciatura en historia, como así mismo del concurso y selección para cargos de ayudante de cátedra, cuyas actividades exceden la propuesta de cátedra y hacen a la cultura institucional universitaria en el amplio de los sentidos.

2.6 Mirar al sujeto para reflexionar estudiantes.

Desde una mirada sociológica que prioriza el estudio de los hechos sociales en tanto fenómenos colectivos, el análisis educativo tiene sentido a partir de la impronta grupal pues el individuo está inmerso en:

“...la vida social... no por la concepción que se hacen los que de allá participan, sino por las causas profundas que escapan a su conciencia... es la captación de la lógica objetiva de la organización lo que proporciona el principio capaz de explicar, precisamente, aquellas actitudes, opiniones y aspiraciones” (Hintze, 1987: 9)

De igual modo y haciendo hincapié en ello, se fomentó el análisis interpretativo a partir de la interacción entre los principios objetivistas y subjetivistas¹⁰, cuyos planos de análisis posibilitaron un mejor tratamiento de la información.

De esta manera, si bien todos los dispositivos aplicados a los fines de esta investigación se produjeron a partir de conclusiones generales que dieron cuenta del proceso de trabajo realizado, las generalizaciones a su vez, obligaron a desandar la

¹⁰ Desde el punto de vista de Bourdieu (2002) en su obra “el oficio del sociólogo”, los recursos mencionados forman parte del campo de investigación en ciencias sociales, los cuales permiten una correcta aproximación al objeto de estudio a partir de combinar razón y experiencia como principios epistemológicos. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo realizado ya sea al considerar observaciones de clase, cuestionario cerrado, encuestas semiestructuradas y entrevistas grabadas como material empírico bien se combina con el subjetivismo, siendo que el conocimiento directo del mundo sociocultural en el marco de las experiencias implica la familiarización con los rasgos más generales del mundo en que se mueven, registrando a partir de las particularidades semejanzas con las estructuras en las que se inscriben. Para ello es necesario sumar la dimensión objetiva, donde las relaciones sociohistóricas permiten la aprehensión del mundo real y del conjunto de representaciones que resignifican sus acciones y movimientos.

trama de personas que fueron miradas, observadas, encuestadas y entrevistadas, y que en el sumar de esas individualidades hicieron posible referir a la realidad del estudiantado universitario.

En este apartado y a los fines de mirar las particularidades de los estudiantes en sus experiencias más directas, nada más cercano a ellos que sus vivencias cotidianas las cuales pudieron interpretarse a partir del recurso biográfico, donde en muchos casos se expresaron tensiones y contradicciones propias de circunstancias cruzadas entre lo personal y lo propiamente histórico, marcado por la inestabilidad y la incertidumbre de los contextos.

En este sentido y para profundizar en las representaciones de los estudiantes universitarios sobre las prácticas de evaluación de sus docentes valió la pena recuperar de manera preferencial, las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia académica a partir de las cuales, se accedió a aspectos desconocidos de sus trayectorias y experiencias particulares, que permitieron desacralizar concepciones al respecto. Considerando que toda investigación social conlleva distintas formas de interacción de los sujetos, en este caso, el recorrido biográfico y las historias de vida académicas resultaron significativas para indagar en los modos de apropiación cultural¹¹ relacionados con evaluación.

En términos generales, los sujetos consultados reafirmaron una vez más sensaciones y concepciones sobre la evaluación que marcaron cierta similitud con aquellos aportes que se fueron señalando a lo largo del trabajo. En este sentido quedó

11 Se introduce el concepto de “apropiación cultural” de Chartier (1995) al decir que las prácticas culturales vinculadas con evaluación, reflejan modos de ser y de hacer que no deben interpretarse en su versión original sino que mediadas por prácticas específicas de los sujetos, en las diversas formas en que estos se relacionan con las experiencias ajenas, externas o foráneas y el modo en que los mismos interiorizan y reformulan sus sentidos.

en evidencia nuevamente el vínculo estrecho existente de la persona con formas de evaluación en el ámbito académico, consolidadas por distintos contextos, instituciones y agentes, que sugirieron la idea de que “la representación es ciertamente una imagen o idea como imagen en y para el sujeto, una afección del sujeto bajo la forma de una relación con el objeto que está en aquel en tanto que copia, cuadro o escena, una idea” (Derrida, 1989: 95) sin descuidar que las mismas, siempre cargaron para sí, con valoraciones, juicios personales, ponderaciones o no, propias de la subjetividad humana.

En definitiva, analizar los registros etnográficos fue intentar descifrar lo cotidiano adoptando una actitud vigilante frente a los hechos, tratando de captar el vaivén dialéctico entre los detalles de la localidad con la que cuentan los sucesos con lo global de las estructuras que bordearon las representaciones de los estudiantes, problematizando aspectos que a simple vista resultaron insignificantes (miradas, gestos, silencios, movimientos) los cuales acompañaron, afirmando o negando ideas del orden simbólico.

Frente al desafío de haber conocido el pensamiento y las acciones humanas ante todo, los registros primarios apuntaron a tener este efecto retrospectivo, es decir, “...no podemos observar lo que ha ocurrido hasta más tarde, cuando nos interrogamos sobre el cómo de un gesto; la memoria juega aquí un papel, la reconstrucción es inevitable” (Cifali, 2005: 181) que en términos generales contribuyeron a comprender las experiencias pasadas, en proceso.

Bajo esta misma lógica las entrevistas que se efectuaron a los estudiantes tuvieron este marco etnográfico y antropológico en consonancia con el abordaje sociocultural que contextualizó las representaciones de los estudiantes respecto de las prácticas de evaluación. Al respecto, las instancias de entrevistas contemplaron a partir

de sus registros, todos aquellos momentos suscitados más allá de la palabra y que resultaron producto del encuentro “cara a cara” entre entrevistador y entrevistado, el cual predispuso de manera particular a ambos sujetos para potenciar el momento.

La entrevista resultó un recurso metodológico cualitativo dado que se efectuaron “...encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 1987: 101) las cuales fueron enriquecedoras en muchos de los aspectos señalados con anterioridad dado que permitieron, junto a los aportes conceptuales, proporcionar la coherencia suficiente para la fase posterior de escritura e interpretación.

Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad para luego en su fase de transcripción, poder señalarse aquellas cuestiones no expresadas vía verbal y que hacen a la “textualidad”¹² del evento, cuyos registros de acceso para el lector, trataron de ser lo más claros y exhaustivos posible, a los fines además de ponerlos al servicio de la objetivación.

Más allá de la observación realizada en cuanto al abordaje analítico de la documentación cabe agregar que el conjunto de recursos primarios utilizados en esta investigación se agruparon dentro de lo que se denominó fuentes culturales, preferentemente basadas en la acción narrativa, las cuales coherentemente han acompañado el desarrollo de este trabajo movilizando la información necesaria para tal fin.

¹² A partir de este término se hace referencia a la necesidad de codificar el corpus documental, teórico, conceptual y metodológico en su fase de análisis, a fin de controlar aquellos rasgos de la subjetividad que se hacen presente en el escenario discursivo.

Por lo tanto, se podría decir que exceptuando dentro de las mismas aquellas propiamente materiales, las fuentes culturales se agruparon en "...todas aquellas escritas, habladas, simbólicas o audiovisuales que transmiten un mensaje en lenguaje más o menos formalizado" (Aróstegui, 1995: 347), las que permitieron en sintonía de los abordajes teóricos y conceptuales correspondientes, concretar la producción de este escrito.

2.7 Apreciaciones personales sobre la tarea de investigar.

La iniciativa de estudiar una carrera de posgrado representó una experiencia cargada de desafíos. Con la aspiración de perfeccionarme en el arte de enseñar y de profundizar con los años, y a partir de la poca o mucha trayectoria docente, los conocimientos adquiridos, es que se emprendieron nuevos caminos a los fines de volver a repensar la complejidad del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación argentina.

En esta oportunidad y volviendo la mirada sobre la universidad, la realidad sobre los estudios superiores en el marco de la carrera de historia, invitó a indagar sobre las representaciones que tienen los estudiantes respecto de las prácticas de evaluación de sus docentes, lo cual, interpeló la propia condición profesional e intelectual en relación a la disciplina.

Con la convicción de que el aprender es una capacidad intrínseca del ser humano y que como tal nos acompaña a lo largo de la vida, es que reflexionar sobre la experiencia personal como estudiante motivó a escribir unas líneas a cerca de las expectativas y dificultades encontradas al momento de transitar la carrera, atendiendo además a otras circunstancias del contexto.

En este sentido valió la pena poner en palabras todos aquellos aspectos que transcurrieron durante el proceso de elaboración de esta tesis y que sirvieron a los fines de transparentar la complejidad del camino recorrido, donde aparecieron y se manifestaron con intensidad, rasgos inclusive de la propia personalidad.

Los inicios de los estudios demostraron una vez más que nada se construye sobre las bases del probar; que se necesitó una fuerte cuota de perseverancia para mantener en alto el espíritu de avanzar en lo que respecta al proyecto.

Si bien el plan de tesis fue producto del trabajo resuelto en los talleres de investigación II y III de la carrera en didácticas específicas; instancias donde se definieron desde el tema de investigación, los objetivos, los aspectos teóricos y conceptuales, las estrategias metodológicas y los posibles instrumentos de investigación a implementar en el trabajo de campo, los mismos fueron revisados y en su medida modificados en etapas posteriores al proceso de escritura, donde el plan de tesis impuso la necesidad de redefinir cuestiones esenciales para un mejor abordaje de la problemática.

Si bien el recorte del tema implicó delimitar claramente el objeto de estudio, al mismo tiempo el marco conceptual presente en el título, representó una guía infalible para buscar y seleccionar lecturas a fines a la problemática. Este camino significó una apertura a nuevos textos y a bibliografía tanto sea en soporte papel como digital, sobre todo aludiendo a los antecedentes de investigaciones en el tema, donde la utilización del recurso de internet contribuyó a ampliar el estado de la cuestión planteado.

Cabe decir que muchos autores, dado la problemática seleccionada, pertenecieron al corpus de textos analizados en los distintos seminarios y otros tantos correspondientes a la carrera misma de historia, donde los aportes teóricos combinaron aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos muy interesantes, propios del ámbito de la educación.

Superados estos primeros pasos, la fase posterior de elaboración de tesis tuvo sus contratiempos, dado la discontinuidad con la que se efectuó el proceso de escritura sumado al hecho de tener que coordinar el trabajo de encuestas, entrevistas y observaciones de clase tan necesarios para desarrollar las siguientes etapas. De hecho, la posibilidad de asistir a las observaciones de clases los días martes y jueves implicó, en su momento, haber solicitado cambios en las jornadas de trabajo cuya

decisión contó siempre con la buena predisposición por parte de los directivos de las escuelas secundarias, posibilitando la continuidad del trabajo.

Con respecto a las observaciones, las mismas comenzaron semanas más tarde de lo establecido dado que el inicio de las actividades se combinó con estrategias de lucha y movilización por parte de docentes universitarios en el marco de reclamos laborales, lo que redujo algunos de los encuentros previstos. De todos modos fueron suficientes para describir las dinámicas de aula, reconociendo en ellas maneras de interactuar, formas de trabajar con los contenidos y propuestas didácticas recurrentes que tuvieron como protagonistas al conocimiento, en función de construir aprendizajes individuales y grupales en relación al programa.

Cabe destacar y en relación a dicha investigación que en algunas clases más que en otras, los estudiantes manifestaron la preocupación y el interés al mismo tiempo por aprobar las instancias de evaluación; por demostrar conocimientos ya sea en las pocas o muchas intervenciones que realizaron de manera oral, las cuales tuvieron como finalidad corroborar la correcta interpretación de los textos. Del mismo modo el desafío de argumentar ideas o plantear dudas delante de los compañeros, significó en cada caso la oportunidad de romper con los miedos y prejuicios instalados, cuya actitud se entendió como garantía para afrontar posteriormente, un examen final oral.

Estas y muchas otras cuestiones estuvieron sujetas a la necesidad de regularizar la asignatura, poniendo en evidencia las representaciones sobre evaluación que circularon en el salón de clases y que en algunos casos coincidieron además, con lo expresado por los propios estudiantes a partir de diferentes dispositivos de investigación. En este sentido, en una de las clases se pudo entregar a gran parte del estudiantado un cuestionario cerrado, que de manera individual y en el marco de una actividad grupal, lograron resolver rápidamente.

Una vez finalizado el cursado y en el marco de los turnos de exámenes diciembre 2018; febrero / marzo 2019 se efectuaron encuestas semiestructuradas y entrevistas a los estudiantes presentes, aprovechando la disponibilidad horaria en los lapsos de espera. Para esta oportunidad, la concurrencia de estudiantes a rendir fue irregular lo que dificultó obtener la misma cantidad de información en comparación con las clases, evidenciando ciertos inconvenientes al momento de preparar los exámenes finales en general.

Acompañando la espera de los estudiantes pude comprobar el clima que se vive en la previa al examen, entre los pasillos y escaleras; con mates de por medio, café y cigarrillos. Charla entre compañeros, repaos orales, apuntes y celulares fueron parte del ritual: las caras de los estudiantes lo dijeron todo; algunos callados intentaron por medio del silencio mantener la concentración, otros más sociables canalizaban sus expectativas con el grupo de pares. Todos ellos manifestaron desde lo gestual el estado de nerviosismo y de ansiedad por alcanzar buenos resultados.

En este contexto no fue posible presenciar exámenes orales a los fines de sumarlos como insumos de investigación dado que los estudiantes, al ser conscientes de su condición de nerviosismo en la fase previa a los orales, decidían entrar solos al examen dado que la presencia de terceros en carácter de observador, agudizaba dicha situación condicionando quizás los posibles resultados.

En función del cronograma de trabajo presente en el plan de tesis¹³ la investigación no pudo concretarse dentro de los plazos previstos cuya situación llevó a flexibilizar los tiempos, reprogramando actividades a los fines de efectivizar su entrega.

¹³ Cabe aclarar que aproximándose la fecha de entrega del trabajo final de tesis prevista para mediados del año 2019, la misma no pudo terminarse en tiempo en forma debido a la falta de tiempo en lo que respecta al proceso de escritura. En este sentido y bajo el asesoramiento de la directora de tesis, se

Es preciso indicar que siendo la primera tesis en elaborar y en mi condición de estudiante, hubieron sin dudas muchas cosas de aprender desde los mínimos detalles vinculados al diseño del trabajo, hasta el uso de grabadora con la que se concretaron las entrevistas con lo cual, el proceso de aprendizaje fue más que interesante desde el punto de vista personal, considerando necesario enfrentarme a dichas instancias como un nuevo reto para la formación académica y profesional.

presentó un pedido de prórroga a los fines de garantizar la continuidad de la investigación, para lo cual se elevó una nota por escrito al comité académico, quien amablemente pospuso la fecha de entrega.

De todos modos e iniciando el año académico 2020 el nuevo plazo de presentación estipulado para fines de abril volvió a caducar debido al contexto del covid – 19 lo que implicó adherir a las políticas de confinamiento social, preventivo y obligatorio decretadas por el poder ejecutivo nacional para toda la población del territorio argentino, lo cual impidió cualquier posibilidad de circulación y traslado. Poco después de recuperada la nueva normalidad sanitaria fui notificada acerca de las nuevas condiciones para su entrega definitiva.

Cabe destacar que durante este lapso de espera se volvieron a revisar aspectos generales del trabajo como así también a completar y reacomodar ideas sobre el escrito, por lo que resultó un tiempo productivo en función de los aprendizajes alcanzados.

Vale la pena expresar que las oportunidades otorgadas a nivel institucional como así también las condiciones fortuitas del contexto hicieron la diferencia entre abandonar los estudios o insistir hasta las últimas consecuencias, ya que la confianza expresada por parte de aquellos que acompañaron el camino de elaboración de esta tesis, resultó fundamental para perseverar en proyectos de largo plazo.

2.8 Sobre el proceso de escritura de la tesis.

La investigación en su conjunto adoptó desde sus inicios, un carácter “dialéctico”¹⁴ en el sentido de advertir la utilización de “diseños flexibles” de trabajo que permitieron volver una y otra vez sobre lo planificado, logrando revisar y ajustar en el tiempo las correcciones necesarias sujetas a demandas y planteos no previstos en sus orígenes y que posibilitaron, en el largo plazo, optimizar el trabajo del investigador en relación a su tarea. En este sentido primó un criterio artesanal en donde la tesis adquirió formas diferentes según cada etapa la cual fue moldeándose en función de los ajustes inducidos durante el proceso. Se privilegió un tipo de “... conocimiento como proceso en tanto se va modificando / transformando permanentemente para alcanzar cada vez mayores niveles de integración y profundización. Desde esta perspectiva, el conocimiento es siempre provisorio, incompleto...” (Achilli, 2005: 62)

Escribir la tesis también adoptó formatos correspondientes según los lineamientos generales. La importancia de mantener la coherencia incluso en estas instancias del trabajo incluyó la necesidad de incorporar el principio de “reflexividad crítica” (Achilli, 2005) según la visión socioantropológica adoptada, la cual coincidió con el marco teórico incorporado cuya perspectiva llevó a considerar los aportes de la psicología social y sociocultural de los autores utilizados. Estas cuestiones impusieron una forma de mirar y analizar la información que permitieron el abordaje de los conocimientos sociales en un sentido micro.

Dentro de los principios teóricos utilizados para organizar la información se contaron las categorías de “representación”, “evaluación” y “prácticas de evaluación”,

¹⁴ Se adopta la noción dialéctica de Taylor y Bodgan (1986) para suponer la necesaria comunicación entre los datos empíricos y los marcos teóricos y conceptuales propuestos, que interactuando entre sí, tienden a enriquecer los resultados de este trabajo.

las cuales también encontraron adeptos entre los antecedentes consultados. Dichos conceptos entonces, sirvieron para organizar los registros y encauzar el análisis en el proceso mismo de escritura de la tesis. La textualidad y el proceso de escritura en su conjunto traslucieron un método que de forma acertada sirvió para marcar un formato, en términos de estructurar el trabajo.

En este sentido los criterios epistemológicos sujetos a la selección teórica y conceptual tuvieron la pretensión de conocer el funcionamiento del mundo social, del sujeto y sus contextos los cuales enmarcaron las prácticas de evaluación en el amplio sentido. El proceso interpretativo de análisis priorizó en todo momento la comprensión de los significados de las prácticas de los sujetos inmersos en trayectos educativos diversos en el ámbito de la educación superior.

Capítulo 3. Descripción, análisis e interpretación de registros.

3.1 Universidad. Historia y tradición.

La universidad pública¹⁵ entendida como un engranaje fundamental del sistema educativo ha expandido su protagonismo a lo largo del siglo XX, a la luz de las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales que caracterizaron la historia argentina. Como referente cultural y más aún en el tiempo presente, la educación pública superior cuenta con un alto nivel de reconocimiento social, cultural y político siendo que desde sus orígenes, ha ido acompañando el ascenso social de los sectores medios que de manera gradual, se fueron incorporando a la universidad estimulados por el deseo de movilidad social, progreso y la búsqueda de igualdad de oportunidades.

En el presente, la educación superior concebida como espacio de formación de personas y futuros profesionales alberga en el marco de sus muchas carreras, a un grupo masivo de estudiantes que llegan cada año en busca de sueños personales, cuyas influencias familiares y de contexto, confluyen tejiendo expectativas respecto de los nuevos escenarios académicos que habilitan pensar en un mundo de posibilidades. En este sentido, la universidad sigue construyendo y proyectando imaginarios, tradiciones e ideales de muchas generaciones que a lo largo del tiempo, han compartido el anhelo de enfrentar el futuro y prepararse para sus múltiples desafíos y que a pesar de las diferencias, la misma sigue postulándose como “una yuxtaposición

¹⁵ Nos referimos en concreto a la universidad pública siendo que la presente investigación aborda las representaciones de los estudiantes del primer año de la carrera de historia en el marco de dicha estructura institucional. Ello significa advertir la existencia de un cuerpo heterogéneo de otras instituciones del nivel superior de carácter privadas, confesionales, tradicionales e institutos de carácter terciario que en la actualidad conforman la oferta académica del país.

o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (Ludmer, 2002: 94)

Un espacio cultural donde cobran sentido las representaciones de los sujetos quienes envueltos en las tramas sociales e institucionales estructurantes, buscan de diversas maneras ser reconocidos y valorar como propio, todo aquello que habitualmente viven y experimentan a modo de imposición. En este sentido existió una doble determinación cultural que acompaña el desempeño académico de los estudiantes: por un lado la de carácter social donde se incluye los aspectos que caracterizan a los sujetos a partir de su historia personal y por otro lado la de carácter cultural, institucional y universitaria. Esta última dimensión en particular lejos de ser estática, convive y se retroalimenta constantemente en el tiempo, asumiendo como conjunto social que es, un formato dinámico; fiel reflejo del contexto que los enmarca y les da vida.

Desde este lugar y sin descuidar la lógica determinada por las estructuras que moldean por fuera el funcionamiento de las instituciones, la cultura organizacional de las mismas y el modo en que éstas se regulan son producto de la construcción social e histórica, cuyas fuerzas están ancladas por el vínculo, la interacción y las múltiples relaciones que establecen los individuos y que le dan sentido a las prácticas que efectúan y reproducen a lo largo del tiempo. De esta forma y en referencia a la universidad, su dinámica interna compuesta por distintas unidades académicas y administrativas llámese departamentos, facultades y áreas de trabajo, despliegan en su conjunto una serie de actividades mancomunadas donde los sujetos sociales involucrados con ella asumen un fuerte compromiso con la educación, la sociedad, el conocimiento y la investigación.

En términos generales, la universidad integra y se constituye en relación a la sociedad a través de sus integrantes y en este sentido no puede entenderse, sola y exclusivamente, bajo los parámetros de la eficiencia y la calidad dado que esto implicaría "...transferir a la educación el valor de un sistema de producción y consumo e ignorar su esencia como productora de cultura en un proyecto social que cumple funciones tanto en el corto como en el largo plazo" (Litwin, 1997: 19)

Siguiendo esta línea de pensamiento y en concordancia con la temática de análisis elegida, se podría agregar que la universidad además de formar profesionales para el campo laboral trabaja "...para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política..." (Op. Cit. 1997: 25 y 26)

Esta mirada más amplia si se quiere sobre la realidad universitaria llevó a otorgarle un lugar de reconocimiento y prestigio por excelencia, siendo este mundo simbólico depositario y formador de representaciones en las distintas épocas, que en diferentes tiempos y contextos, conciliaron o negociaron intereses en común, mientras que en otras se distanciaron a través de las contradicciones generadas entre los diferentes actores.

Lejos de concebirse como un todo armónico la universidad expresa de esta forma su rasgo más dinámico propio de los sujetos que la transitan y que posibilitan el cambio. La universidad pública es siempre un espacio interesante para pensar la sociedad argentina; dinámica en sus múltiples formas y a la vanguardia de los tiempos que delinean en el horizonte, un presente y futuro de cambio en el mediano y largo plazo. Dicha institución supo hacerse eco de las expectativas y problemáticas locales, regionales, nacionales e internacionales de los sujetos y escenarios históricos del largo siglo XX, reconociendo en este recorrido "... los procesos intergeneracionales de

transmisión de la cultura, en particular... las transformaciones del sistema educativo y los cambios en la distribución y acceso a los bienes culturales” (Carli, 2004: 1)

Por esta razón, volver la mirada sobre ella reúne un interés colectivo, atendiendo a la necesidad de promocionar espacios donde el conocimiento y la formación integral de las personas encuentran al unísono, canales de expresión valiosos para la construcción de sentidos.

3.2 El papel de la universidad en relación a la cultura.

Si bien existe una suerte de adoctrinamiento al interior del espacio universitario por el simple hecho de pensar la transmisión de los legados culturales de manera intergeneracional, los sujetos no están determinados por los mismos ni atados a sus mandatos, lo que da cuenta de las posibilidades históricas que cada individuo o colectivo de personas tiene, en el marco de un contexto determinado. De esta manera cabe reconocer que la universidad como institución organizada "... determina muchas veces roles, sistema de comunicación, de trabajo, espacios y tiempos, presupuesto y recursos humanos destinados a pensar la implicancia de su intervención en actividades de extensión para con la sociedad a la cual se debe" (Serrano, 2005: 56)

En este sentido, la institución combina espacios de formación genuinos con modos de transmisión de la cultura en el sentido más amplio del término, de cuyo entramado surgen nuevas síntesis capaces de comprender, adaptar y transformar las distintas realidades. Estos principios tan ligados a la historia misma de las universidades públicas de argentina, se fraguaron a principios del siglo XX bajo el proceso conocido como Reforma Universitaria¹⁶ el cual marcó en adelante, los

¹⁶ Se hace referencia al proceso de Reforma Universitaria en argentina a aquel movimiento social, político y cultural acontecido en el año 1918 bajo el gobierno radical de Hipólito Irigoyen, a partir del cual se establecieron los siguientes principios producto de un contexto de cambios y transformaciones con vistas a modificar el orden social dominante de la época. Así es como los principios de autonomía universitaria y cogobierno, la implementación de concursos docentes para la designación del personal, la gratuidad de la enseñanza como así mismo la modernización de los métodos y contenidos previstos para la formación académica en sus distintas carreras y la extensión universitaria colocarían a la institución en otro lugar, donde dichas implicaciones prácticas transformarían también, el ideario y las representaciones que alrededor de la misma, la sociedad ha elaborado a lo largo del tiempo. En este sentido, la rebelión estudiantil iniciada en la ciudad de Córdoba rápidamente se transfiere a otras provincias, inaugurando un clima de fuertes cuestionamientos que condujeron a diseñar un conjunto de políticas en torno a transformar el funcionamiento de la universidad como institución de poder, para construir en adelante un nuevo modelo académico cuyo paradigma lograra incluir a las clases medias de hijos de inmigrantes, que habían poblado el país a mediados y fines del siglo XIX y que hasta el momento habían sido excluidos de la participación política en el más amplio sentido, en nombre de una clase

legados éticos e institucionales que dan forma y movimiento a la institución en el presente.

Cabe recordar que bajo estos parámetros la institución establece sus prioridades formativas y educativas al calor de los desafíos impuestos por cada época. Como espacio de formación preferencial y teniendo en cuenta dichos legados "... las universidades públicas son un espacio de masas signado notoriamente por el cambio del tejido social del país y muestran la convivencia... de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas de profesores y alumnos" (Carli, 2004: 1)

Su funcionamiento supone reconocer su compleja organización así como los múltiples significados y sentidos que promueven los sujetos sociales, individuales y colectivos que diariamente la transitan. Por lo tanto, sin desconocer su estructura y organización interna, la universidad interactúa generalmente con el aparato simbólico que lo sustenta producto de negociaciones entre dicho ordenamiento legal y normativo y con lo más representativo de los imaginarios que recorren comúnmente las aulas, pasillos y bibliotecas de la mano de sus actores.

Los estudiantes mediatizan en su persona estas características que conjugan y dan forma a dinámicas culturales medianamente flexibles, que encierran en su entramado relaciones de poder históricamente construidas.

"Lo mismo se expresa en la tensión entre lo instituido – la norma, la regla, lo definido – y lo instituyente – el potencial de cambio, la creatividad, la innovación – en la medida en que da cuenta de la valoración que la organización hace de su permanencia y movimiento" (Serrano, 2005: 55)

económica y política dominante donde la universidad se concebía como un aparato funcional a los intereses meramente elitistas de la época.

Es interesante advertir que la vida institucional refleja mucho de los actores que habitualmente la visitan; de los intereses y deseos que los movilizan como así mismo de las demandas y necesidades de la época que condicionan su transitar por la misma y promueven su dinámica.¹⁷

Ahora bien, es posible presenciar adaptaciones, tensiones y resistencias no solo frente a lo organizativo, burocrático o administrativo en el marco de los principios curriculares correspondientes a cada cátedra (la disposición del plan de estudio, los sistemas de inscripción a la carrera, materias e instancias de exámenes y ejercicio de la participación estudiantil dentro de sus distintas variantes) sino también, desde el punto de vista académico y pedagógico en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje y respecto de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes.

De esta manera, los espacios institucionales al parecer cerrados, estancos, determinados por razones del contexto, encuentran en su camino "... zonas de incertidumbre que abren intersticios a las propuestas innovadoras..." (Edelstein, 1993: 80) donde docentes y estudiantes hacen de la experiencia educativa:

"... una actividad artesanal, teñida de componente moral... cuestionable y problematizador de cada una de las decisiones... lo cual implica aceptar la responsabilidad social por la calidad del propio trabajo, que en la enseñanza

¹⁷ Es preciso aclarar que cuando se piensa en demandas o expectativas sociales respecto de la universidad, hay que atender a los valores y principios propios del sistema capitalista del último tercio del siglo XX en adelante, donde el conocimiento entendido habitualmente como conjunto de aprendizajes, se redujo a los caprichos del mercado en tanto sistemas contables y de información preparados para medir y evaluar si se quiere, méritos y ganancias tanto de máquinas como de personas. En este sentido, la lógica del sistema de producción impuso nuevos desafíos causando, en el largo plazo, una suerte de contradicciones en la naturaleza del sistema académico mismo donde el interés formativo de docentes e investigadores, choca con los objetivos tecnicistas los cuales impactan fuertemente en los diseños curriculares, en las prácticas docentes y en la proyección misma de la universidad a su exterior.

universitaria no puede desvincularse de la investigación científica” (Edelstein, 1993: 85)

La necesidad de sostener este legado institucional enfrenta si se quiere otras problemáticas de orden coyunturales que tienen que ver con cuestiones políticas e ideológicas que recrean como así también opacan los lineamientos propuestos a nivel académico, dado que la cuestión presupuestaria y de financiamiento han venido recortando en el largo plazo iniciativas, programas y proyectos que flexibilizaron la labor profesional de docentes y estudiantes, reduciendo muchas veces su trabajo y trayectoria a mecanismos meramente reproductivistas. Así la búsqueda de innovación queda muchas veces subsumida a la aplicación de estrategias e instrumentos de alcance inmediato.

En consecuencia esas políticas de achicamiento económico en el tiempo tensionaron hacia el presente, las posibilidades de expansión organizacional de la universidad a futuro, como así también condicionaron el ingreso y permanencia de los estudiantes en sus respectivas carreras, donde la falta de recursos en el seno de las familias obligó a muchos de ellos, a abandonar sus estudios en función de atender a necesidades más urgentes.

El proceso de reforma educativa¹⁸ a grandes rasgos, más allá de delinear otro tipo de partidas económicas para el subsidio de la educación en argentina, ha

¹⁸ Tiene sentido aludir al proceso de Reforma Educativa implementada en las últimas décadas del siglo XX en argentina, la cual invita a involucrar al Estado en relación con los servicios públicos y el régimen mismo de enseñanza y aprendizaje, donde los problemas curriculares, metodológicos y vinculados a la profesión docente, han socavado las propias prácticas pedagógicas, incluyendo los estándares de calidad asumidos como propios, los cuales expresan la visión crítica e intelectual que caracteriza su labor alienándolos al simple papel de ejecución de principios teóricos epistémicos construidos al margen de la realidad del aula y sus instituciones. En este contexto los discursos técnico – administrativos y bajo el

manifestado otro tipo de problemáticas relacionadas con la depreciación del trabajo docente, donde el paradigma tecnocrático imperante para la época ha convertido su rol en un agente meramente de control, encargado de ejecutar políticas institucionales fortuitas, cuyas recetas están lejos de lograr un tratamiento eficaz de las diversas situaciones que atraviesan las aulas.

Es así que los discursos pedagógicos constructivistas y las teorías pedagógicas transformadoras se presentan revolucionarias de un contexto que apunta a desarticular la labor docente, subordinándola a ejercicios que conducen a su misma alienación. En consecuencia se cae una y otra vez "... en una especie de formación del profesorado despolitizada en la que no caben los planteamientos serios sobre cuestiones de equidad y justicia social" (Zeichner, 1995: 395)

Si bien dichos postulados son funcionales al modelo económico capitalista y a la lógica de acumulación, la ilusión de reivindicar la práctica reflexiva de los docentes como trabajadores de la educación implica además, defender los principios democráticos que priman en las relaciones sociales internas incluso a la universidad, promoviendo la formación académica de los estudiantes y el espíritu de acción e intervención a favor de una sociedad más inclusiva.

El apostar a este tipo de educación lleva a concebir al docente, en principio, como:

"...intelectual transformativo en la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico... representa una lucha para

amparo de la visión "profesionalizante" de maestros y profesores, las consecuencias de dichas reformas han afectado al sistema educativo en su conjunto, expresándose sus secuelas más fuertes en la reducción de las partidas presupuestarias y en la capacidad del estudiantado de poder transitar los espacios educativos en función de convertirse en mejores ciudadanos.

determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder... para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha” (Giroux, 1990: 177 y 178)

En este sentido, los imaginarios posibles arrastraron tras de sí procesos sociohistóricos tanto de carácter estructural como coyuntural, donde la presencia de escenarios diversos ha recreado “... al contexto espacio-temporal de la representación, pero también a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto” (Martínez Bonafe, 1998: 96) donde la posibilidad de apropiación de la propia lógica de funcionamiento, tanto del sistema macroeconómico en sí como de la universidad en su conjunto, impone y exige familiarizarse con aquellos soportes simbólicos que a través del tiempo se han depositado sobre las estructuras solidificando la cultura; haciendo de dicha institución, un complejo mundo de significados.

Es así que las ideas, percepciones y sentidos que circulan habitualmente por la universidad, más allá de pensarse como un acto de mera casualidad, son producto del sistema cultural contemporáneo¹⁹ en continua transformación. Cabe agregar que desde la concepción y experiencia del estudiantado, dichas circunstancias encubren la

¹⁹ Desde la mirada de Aróstegui (1995), la noción del tiempo “contemporáneo” es una construcción teórica temporal para determinar un período de la historia que desde el punto de vista cronológico refiere a realidades sociales recientes a las cuales se le atribuyen, según el autor, fuertes sentidos por parte de los sujetos, por provocar reacciones en la memoria de los pueblos y dar la impresión de vivir en futuros posibles, en el marco de tiempos inconclusos y abierto a múltiples posibilidades. Resulta valioso su aporte en relación al tema dado que dicha categoría acuñada por las ciencias sociales y la historiografía, permiten abordar con mayor precisión las consecuencias de la etapa posmoderna, desde la perspectiva evolucionista.

imperiosa necesidad de tomar conciencia sobre los horizontes posibles a nivel de praxis, siendo la lectura de este micro mundo universitario una tarea enriquecedora que carga tras de sí con "... una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos" (Ludmer, 2002: 94)

La compleja amalgama de situaciones familiares, generacionales, políticas, económicas, sociales y culturales que conviven a nivel macro ya sea local, regional y nacional como parte del contexto, se reflejan y se reinventan en los estudiantes, producto de procesos de comprensión e interpretación personal que los mismos elaboran respecto de dichos escenarios, los cuales conducen a dar forma al cúmulo de representaciones que los acompañan a lo largo de la vida universitaria.

De alguna manera, el paso por la educación superior resulta una etapa crucial en la vida de todo sujeto, quien se aventura a estudiar imaginando futuros posibles; confiando en que el acceso a una carrera simboliza un abanico de nuevas oportunidades en el mediano y largo plazo.

3.3 Apreciaciones de los estudiantes sobre el conocimiento.

La construcción de los conocimientos en el marco de la universidad son procesos singulares que vinculan tanto las representaciones que los estudiantes tienen sobre lo que significa aprender, como la relación misma con los contenidos y los sujetos que participan junto a ellos de dichas experiencias. En este caso nos referimos a la manera en que los estudiantes se familiarizan comúnmente con los contenidos de las distintas asignaturas de la carrera, así como con los docentes y compañeros de carrera cuya trayectoria permitió interpretar algunos de estos rasgos.

En este sentido el trabajo de Arcanio, Falavigna y Soler (2010) a lo largo de su ponencia aborda esta cuestión a partir de reflexionar sobre la relación de los sujetos frente al conocimiento, el cual lejos de ser aislado y estático, tiende a vincular al individuo con el contexto sociohistórico y con lo meramente subjetivo, dado que el saber tiene la propiedad de modificarse a lo largo de la vida, según las épocas.

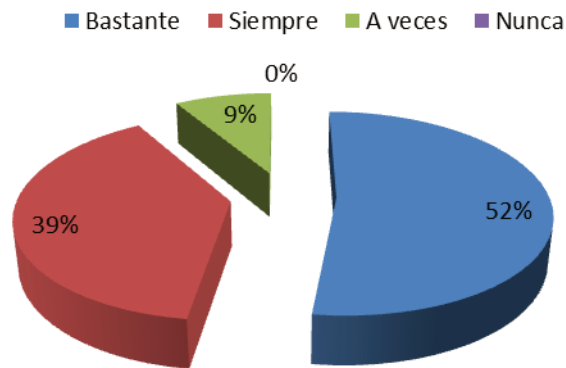
Atendiendo a los indicadores proporcionados a partir del cuestionario cerrado²⁰, los estudiantes expresaron modos de aproximarse al conocimiento histórico desde diferentes perspectivas, reconociendo diversas formas de acceso, según el tipo de contenido desarrollado a lo largo del cursado de la materia.

En relación a la importancia de asistir a las clases para luego poder estudiar, doce estudiantes sobre un total de veintitrés consultados optaron por la opción “bastante”, considerando entonces muy necesario el cursado para luego comprender mejor las lecturas específicas. En segundo lugar, la opción “siempre” obtuvo nueve respuestas, mientras que “nunca” cero y solo dos estudiantes eligieron la opción “a

²⁰ Ver resultado cuestionario cerrado ítem a): “asisto a las clases de la materia porque me sirven para luego estudiar”, Pág. 290

veces”. Esto significó además que las clases lejos de ser un criterio de promoción de las materias en el ámbito universitario siendo la asistencia una condición optativa para los estudiantes, bien simbolizaron un espacio de encuentro para la socialización de los saberes y construcción de sentido sobre las temáticas abordadas.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem a): “asisto a las clases de la materia porque me sirven para luego estudiar”.



A modo de profundizar en esta cuestión y a los fines de cotejar dicha información a la luz de otros dispositivos, la misma pregunta se realizó a partir de las distintas entrevistas²¹ las cuales manifestaron ideas similares que reforzaron la importancia de las clases en múltiples aspectos. En términos generales los estudiantes expresaron que las clases “... contribuyeron y decisivamente porque permitieron integrar los textos a veces contradictorios... sobre una misma cuestión”;

²¹ Ver transcripción de entrevistas N° 1; N° 2; N° 4; N° 5; N° 6 y N° 7; pregunta: “teniendo en cuenta tu experiencia personal en relación al cursado de la materia necesitaría que me describas en general tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases; si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué?”, Págs. 244; 252; 265; 270; 278 y 285

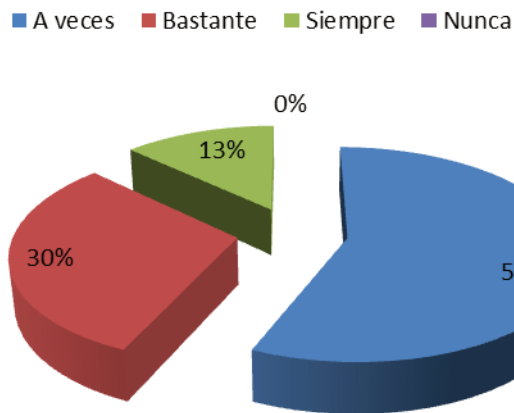
“resulta ampliatorio del texto”; porque “las profesoras tuvieron siempre a disposición distintos medios para hacer más fácil y no tan difícil el segundo cuatrimestre”. De las clases “podía ir sacando cosas sobre todo en el enfoque que se va a hacer a los autores y también conocimientos técnicos que uno tiene que tener”; “las profesoras... nos contextualizan en la materia, nos dan una introducción inicial la cual podemos llegar a comprender lo que nos están explicando sin haber recurrido a la bibliografía”; durante las clases “... se trabaja con muchos conceptos y por ahí hay que tener ciertos conocimientos de las palabras y los términos que íbamos a trabajar en clases...” y en relación a esto “facilita mucho por ahí la comprensión del texto, ver en qué cosa tengo que focalizar, lo que proponen los profesores...” entre otros aportes.

Los distintos comentarios expuestos apuntaron a valorar entonces la concurrencia a clases en el marco de la universidad, siendo las mismas útiles a los fines de construir conocimientos y garantizar el aprendizaje. Los estudiantes expresaron así la posibilidad de superar a partir de los encuentros presenciales las dudas y dificultades en relación a los contenidos, cuyos aprendizajes demandan la correcta interpretación de las lecturas y categorías de análisis propuestas por los distintos autores. En función de este tema y tomando en cuenta la información registrada en el cuestionario cerrado²² sobre un total de veintitrés consultados trece de ellos manifestaron que “a veces” logran establecer relaciones teóricas y conceptuales; otros siete estudiantes respondieron “bastante”; mientras que tres estudiantes eligieron la opción “siempre” y con cero respuesta quedó la expresión “nunca”.

²² Ver resultado cuestionario cerrado (ítem i): “logro establecer relaciones teóricas conceptuales entre los distintos autores propuestos por la materia”, Pág. 292

De alguna manera los comentarios registrados evidenciaron la complejidad intelectual que significa generalmente articular ideas entre autores y trabajos teóricos respecto de una misma problemática de análisis.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem i): “logro establecer relaciones teóricas conceptuales entre los distintos autores propuestos por la materia”.



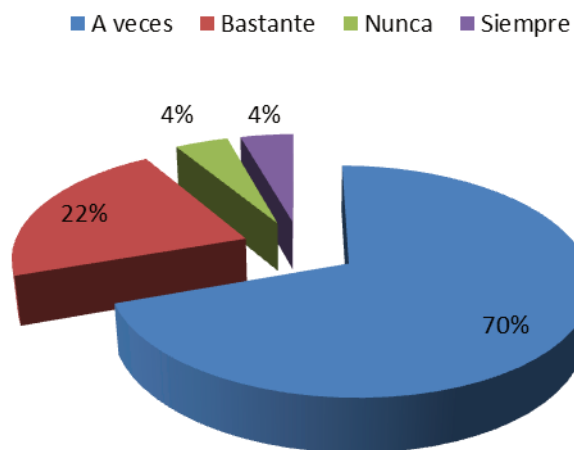
Esta misma cuestión ligada a la interpretación de los trabajos de investigación y líneas de debate historiográficos representa para la mayoría de los estudiantes cierta preocupación al momento de su análisis, donde el hecho de identificar conceptos y posicionamientos ideológicos que marcan el perfil de las obras y ensayos abordados en las materias, requiere de destreza y habilidades que hacen al desarrollo del sujeto aprendiz en su fases de formación académica. En este sentido los resultados del cuestionario cerrado²³ indican que sobre un total de veintitrés estudiantes consultados dieciséis de ellos expresaron que “a veces” les resulta complejo establecer

²³ Ver resultado cuestionario cerrado ítem j): “los debates historiográficos me resultan complejos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema”, Pág. 292 y 293

comparaciones entre los puntos de vista de los autores. Así mismo cinco de ellos eligieron la opción “bastante”; mientras que un solo estudiante en cada caso seleccionaron las opciones “siempre” y “nunca”.

En este sentido las clases permitieron socializar los planteos historiográficos y recorrer los argumentos teóricos que caracterizaron las distintas temáticas en análisis.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem j): “los debates historiográficos me resultan complejos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema”.



La dinámica de las observaciones realizadas aportó otro tipo de información que desde el punto de vista descriptivo, permitieron visualizar los tipos de intervención acontecidos entre docentes y estudiantes en relación con los contenidos desarrollados y a las formas de aprendizajes propiciados en el aula, muchos de los cuales demostraron la interacción permanente entre los sujetos involucrados.

Al respecto la mirada sociológica contribuyó al análisis reflejando desde el abordaje teórico las dimensiones conceptuales que influyen de concreto en las

trayectorias escolares de los estudiantes como lo son la idea del “capital cultural y escolar”, (Bourdieu y Passeron, 2002) cuyos factores complementan las condiciones sociales y materiales de los sujetos que determinan su relación con el contexto que los rodea.

En relación con ello el material proporcionado por las entrevistas²⁴ evidenció algunos de estos supuestos señalados por los estudiantes a partir de sus relatos, quienes expresaron cierta dificultad de comprensión al momento de analizar fuentes primarias: “lo que tuvimos en los trabajos prácticos... posicionarnos de nuevo con el trabajo de fuentes que nunca lo habíamos tenido en los primeros años, como se lee una fuente en historia...” El comentario señalado por el estudiante evidencia la ausencia de práctica y experiencia en relación con este tipo de documentos, lo cual se pone preferentemente de manifiesto en los primeros años de la carrera de historia, donde el aprendizaje demanda este tipo de habilidades propias del área científica.

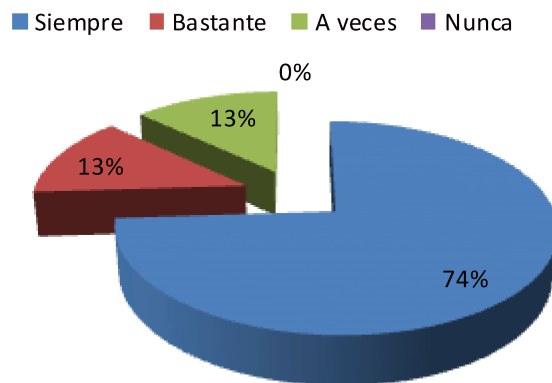
Cabe decir que la complejidad que asume el trabajo con fuentes consiste ante todo en “hacerlas hablar” (Svarzman, 2000). En este sentido el autor expone claramente la importancia de leer este tipo de materiales a los fines de que los alumnos aprendan a reconocer en cuanto a su contenido, actores sociales, procesos y acontecimientos entre otro tipo de información, cultivando el pensamiento crítico y la posibilidad de comparar información de diversa procedencia.

En referencia a la dificultad de acceso e interpretación de textos se comprobó también que a pesar de las comodidades que en la actualidad ofrecen los dispositivos tecnológicos para abordar la lectura de libros en formato digital, la mayoría de los consultados expresó su preferencia por contar con los materiales impresos para

²⁴ Ver transcripción de entrevista N° 2; pregunta: “¿qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué?; Pág. 254

estudiar. Dicha cuestión se reflejó a través del cuestionario cerrado²⁵ donde sobre un total de veintitrés estudiantes diecisiete de ellos expresó que “siempre” elegiría los textos impresos para leer dado que permiten aplicar diferentes técnicas de estudio que favorecen a afianzar mejor los conocimientos. Tres estudiantes en cada caso optaron por las opciones “bastante” y “a veces” para referir a la necesidad de contar con la bibliografía impresa para realizar las lecturas, mientras que cero respuesta obtuvo la opción “nunca”, dando cuenta de la importancia que tiene contar con las fotocopias de aquellas lecturas obligatorias que hacen al desarrollo de las materias dentro de la carrera.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem d): “prefiero los textos impresos antes que los apuntes digitalizados dado que permiten usar, durante el proceso de lectura, diferentes técnicas de estudio”.



Las dificultades anteriormente citadas vinculadas con el conocimiento y los procesos de aprendizaje se manifiestan entonces en amplios aspectos de la vida del

²⁵ Ver resultado cuestionario cerrado ítem d): “prefiero los textos impresos antes que los apuntes digitalizados dado que permiten usar, durante el proceso de lectura, diferentes técnicas de estudio”, Pág. 291

estudiante cuyo desempeño también se define a partir de la proximidad que manifiesta en relación a la carrera y la universidad como espacios de construcción de sentidos. En función de este aspecto el testimonio de muchos de los estudiantes manifestaron esta cuestión a través de las entrevistas²⁶ los cuales expresaron sus percepciones acerca de los estudios universitarios: "... uno cuando entra a la universidad y elige una carrera que le gusta por así decirlo o que cree tener vocación... supone que le va a resultar fácil no, pero en lo particular la carrera de historia el profesorado... no es ni más ni menos de lo que yo esperaba... Yo esperaba un nivel de dificultad, sabía la carga, la carga que tenemos digamos con respecto a la bibliografía y bueno, es cuestión de... tener disciplina... Son muchas horas las que uno le tiene que dedicar al estudio para llegar bien... al ser una universidad pública que relativamente es inclusiva y demás, es condicionante el hecho de tener que trabajar o tener algún familiar a cargo o tener hijos y demás es un, es un condicionante a la hora de llevar la carrera al día..."

Además los estudiantes sostuvieron lo siguiente: "pensaba que era más fácil porque desconocía lo que era la historiografía, la forma de verla... la extensa lectura que uno tiene que realizar juega mucho en contra si uno no está acostumbrado a leer tanto, el hábito de la lectura es primordial". Al respecto se reconocieron los siguientes aportes vinculados al tema: "Pensaba que iba a ser más fácil... centrarnos más en la historia, que se yo en los personajes, no tanto en los procesos. Me resultaba más pensarlo así como fácil, como lo que vimos en el secundario o vimos en la primaria..."

Estos principios expuestos por los propios estudiantes lejos de ser opiniones aisladas formaron parte del imaginario colectivo del conjunto de representaciones compartidas, las cuales demostraron que la universidad actuó muchas veces como

²⁶ Ver transcripción de entrevistas N° 4; N° 5 y N° 7, pregunta: "¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil; más difícil? ¿Por qué?" Págs. 268; 275; 276 y 288

espejo y reflejo de las estructuras objetivas que fluyeron dentro y fuera de ella. Por esta razón fue importante advertir que:

“Las creencias y las opiniones pueden diferenciarse de lo que se denomina conocimiento, precisamente por su carácter variable en cuanto al grado de certeza y la variabilidad de su valor de verdad. Pero tras el conocimiento siempre hay creencias y opiniones y sujetos que las sostienen. Las personas, niños y adultos, piensan y razonan dependiendo de los modelos culturales que les ofrece la sociedad en la que se desarrollan” (Camilloni, 1998: 214)

Evidentemente las dificultades presentes en los discursos de los estudiantes estuvieron ligadas a sus experiencias académicas concretas las que mostraron, en distintas oportunidades, la compleja realidad de ingresar a la universidad y tener que adaptarse a ella y a los múltiples desafíos que significó estudiar una carrera. El mundo de representaciones construidas por los estudiantes en el ámbito de la educación superior tuvo sustento en muchas de las prácticas en concreto, ya que el hecho de cursar una materia correspondiente al primer año de la carrera de historia, puso de manifiesto los inconvenientes existenciales relacionados con la necesidad de aprender; principio básico para lograr la permanencia dentro del sistema.

Muchos comentarios expresados por los estudiantes al respecto destacan como principal dificultad el paso de la escolaridad media a la superior cuyos límites existenciales e incertidumbres propias de la transición, imprimieron sensaciones diversas a las trayectorias académicas.

Entre los muchos aspectos a considerar se contaron el hecho de conocer a los profesores, sus actitudes y formas de explicar. Otros en cambio del orden de las más

complejas, vinculadas con saber "... por qué hay tantos desniveles o tantas diferencias entre la secundaria y la universidad y que muchos pueden entrar y después pocos pueden quedarse"²⁷. Del mismo modo, otro estudiante agregó: "... con respecto ya al primer año que ingresé a la carrera no tuve un buen año, yo creo por adaptación no, nuevas instancias de evaluación, exámenes orales que yo nunca tuve en una escuela secundaria, yo creo que es un choque muy fuerte al ingresar a la universidad"²⁸

Del mismo modo esta cuestión de la educación escalonada se reconoce también en la propia estructura académica del profesorado de historia, cuyo plan de estudios, evidenció la presencia de ciclos y correlatividades que marcaron cierta organización interna en función al grado de complejidad de los contenidos. Dentro del plan²⁹ de la carrera las materias correspondientes al primer ciclo de la misma, supone pensar en el grupo de disciplinas que se ofrecen para cursar por orden de correlatividad atendiendo después a la posibilidad de rendir cada una de las materias y pasar al segundo ciclo. Se observa entonces dentro de dicho plan la correlatividad existente entre las distintas materias, cuyo ordenamiento responde a la necesidad de organizar los contenidos en cuanto al principio de periodización.

Esta cuestión de la gradualidad se encuentra directamente vinculada al conocimiento y a las formas en que los estudiantes acceden a los mismos lo cual llevó a considerar los comentarios de otro estudiante expresados a partir del dispositivo de

²⁷ Ver transcripción de entrevista N° 2, pregunta: "¿quisieras agregar algo más sobre el tema?". Págs. 257 y 258

²⁸ Ver transcripción de entrevista N° 3, pregunta: "¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera?" Pág. 263

²⁹ Ver plan de estudios de la carrera de historia, año académico 2018, Págs. 199, 200 y 201

entrevista³⁰ en donde se puso de manifiesto la importancia de entender claramente los conceptos para comprender las miradas teóricas y los debates historiográficos existentes en relación a un tema.

En este sentido el estudiante expresó: “si se utilizan conceptos... deberían de delimitarse al inicio de cada asignatura porque veo, me parece que cada profesor lo utiliza con un significado, con un contenido distinto. Por ejemplo, el término crisis, muchos lo limitan simplemente a cambio otros le dan una connotación de cambio pero negativo y otros, por el contrario, lo consideran como un proceso acelerado evolutivo de carácter positivo, pero si eso no lo aclara la cátedra de inicio eeh, da lugar a malos entendidos. Lo mismo está con los conceptos de revolución, larga duración, evolución... porque son conceptos problemáticos, son conceptos discutibles... y sus alcances difieren de un autor a otro”

Dicha inquietud sirvió de iniciativa para volver la mirada sobre los registros de observaciones de clase³¹ a los fines de descubrir si de igual manera se manifestó la problemática conceptual sugerida. Efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje han demostrado abordar dicho planteo en el marco de la unidad II del programa de cátedra, introduciendo el concepto “crisis” desde una mirada historiográfica problematizadora. En estos términos el concepto sirvió para contraponer la realidad americana y europea hacia el siglo XVII respectivamente, cuyo planteo fue introductorio al texto de Ruggiero Romano “coyunturas opuestas” desarrollado en el

³⁰ Ver transcripción de entrevista N° 1, pregunta: “¿quisieras agregar algo más al tema?”, Pág. 251

³¹ Siguiendo la secuencia de observaciones de clases registradas a los fines de esta investigación, se sugiere atender al anexo de esta tesis, en el apartado observaciones de clases con fecha del 23/10, Pág. 207

marco de la clase, a partir del cual se buscó profundizar en la situación económica correspondiente al periodo.

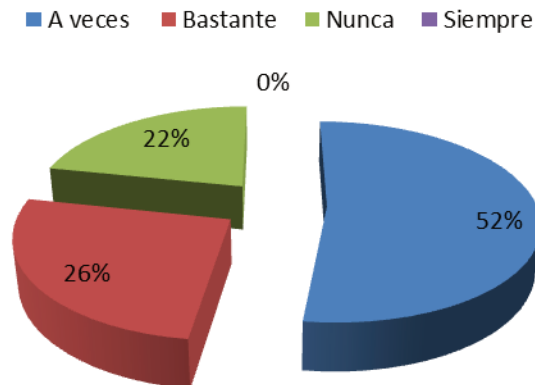
La problemática vinculada a la apropiación de los conceptos dejó al descubierto que los estudiantes no lograron asimilarlos de manera inmediata ni adquirirlos en el marco de una clase, puesto que los mismos estuvieron sujetos a la mera memorización. Verdaderamente los saberes se transforman en aprendizaje cuando el conocimiento:

“... se convierte en nuestro; porque es nuestro, tenemos una relación personal con él. Esta relación hace significativo el conocimiento. No es probable que un conocimiento arraigado personalmente de este modo desaparezca tan pronto como haya concluido la lección o pasado el momento de examen” (Pluckrose, 1991: 31)

Entre las muchas problemáticas de acceso al conocimiento que en la actualidad caracterizan la comprensión y producción de narrativas históricas es justamente la comprensión lectora y la producción de textos en el marco de las ciencias sociales, lo que dificulta a grandes rasgos la construcción de aprendizajes. Como sostuvieron muchos de los autores consultados, la apropiación de dichas habilidades no es algo casual o repentino, sino que resulta de un proceso de maduración cognitiva muchas veces inconcluso, lleno de contratiempos, que tienden a profundizarse durante la etapa universitaria.

Al respecto de las dificultades encontradas en relación a la lectura y redacción de textos académicos los resultados obtenidos respecto del cuestionario cerrado³², informaron que sobre un total de veintitrés estudiantes, doce contestaron “a veces”; seis de ellos optaron por la opción “bastante”, mientras que cinco eligieron “nunca”, quedando vacante la opción “siempre”. Si bien bajo este recurso los estudiantes manifestaron bajas condiciones de padecer inconvenientes de comprensión, a partir de las entrevistas se logró profundizar sobre estas ideas ya que los mismos mostraron ser más explícitos en sus consideraciones, reconociendo la importancia de dichas habilidades en relación a la carrera y a la disciplina.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem k): “la escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos escritos) resulta una actividad compleja ya que esto implica sistematizar ideas de forma coherente y ordenada”.



De esta manera se puede afirmar que la comprensión de los textos históricos

³² Ver resultado cuestionario cerrado ítem k): “la escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos escritos) resulta una actividad compleja ya que esto implica sistematizar ideas de forma coherente y ordenada” Pág. 293

implica el desafío de dominar ciertas habilidades y capacidades que permiten al estudiante deconstruir su propia estructura y lograr problematizarlo. Para ello se precisa de "...un trabajo incesante, tanto mental como operativo... la autoevaluación de la eficiencia del estudio se calcula con el metro con que se mida el texto... para el alumno, el texto es la referencia de la eficacia de su trabajo" (Mattozzi, 2004: 40)

Ahora bien, la importancia del texto como discurso para garantizar la comprensión del mundo social hizo necesario asociarlo al fenómeno epistemológico conocido como "giro lingüístico"³³, cuyo planteo permitió pensar en el lenguaje y sus usos como algo más que un mecanismo de acceso a la cultura general. Al respecto las representaciones que las personas construyen a diario respecto de las cosas materiales y de los procesos sociales en sí, significa a grandes rasgos dotar al lenguaje no solo de la capacidad de referenciar algo (cosas), sino de asignar sentido al conocimiento del mundo real y sus posibilidades de acción.

Como bien expresaron los estudiantes, la lectura y la escritura son capacidades fundamentales para contribuir a los aprendizajes históricos los cuales influyeron de manera más determinante, en el marco de las instancias evaluativas.

Por otra parte los estudiantes encontraron distintos modos de significar los fines del conocimiento histórico los cuales más allá de ser importantes al momento de aprobar las materias, también lo serían para "corregir prejuicios"; "estereotipos" y visiones naturalizadas que se van solidificando con el paso del tiempo.

Con respecto a los exámenes finales y al tipo de contenidos vinculados con las distintas materias los estudiantes expresaron: "creo que a todos, al momento de dar un oral o de preguntarnos si este final me sirve para dar clases, lo voy a ver alguna vez,

³³ Habermas, J. *Pensamiento Postmetafísico*, Ed. Taurus, Madrid, 1990

se lo voy a decir a algunos chicos”³⁴ De este modo se reflejó el interés porque dichos conocimientos sean cualitativamente incorporados, lo cual significó considerar que más allá de estudiar por obligación los estudiantes gustaron de hacerlo, ya que reconocieron su importancia para el futuro desarrollo de la profesión docente entre otras cosas.

Del mismo modo esta cuestión apareció reflejada en otro de los relatos de los estudiantes donde se señaló lo siguiente: “... no busco recibirme rápido sino que quiero disfrutar de la carrera y siempre ir creciendo dentro de lo que estoy haciendo... ya sea como adscripciones, o si puedo investigar, investigar, encontrar lo que me gusta dentro de la historia... que si te gusta algo de la carrera lo puedas hacer desde otro ámbito no solamente como estudiante...”³⁵

Otro de los comentarios dejó en evidencia la finalidad de la historia como disciplina capaz de resignificar en proceso, los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida de una persona. En este sentido, en palabras de un estudiante quedó en evidencia la siguiente cuestión: “he trabajado, soy jubilado... hay muchas cuestiones que tengo prejuicios, que tengo prejuicios en el sentido de conocimientos que creo tener aprendidos y que algunos son ciertos y otros no. Lamentablemente los que más

34 Ver transcripción de entrevista N° 2, pregunta: “¿tanto la lectura como la escritura, entonces, podrían determinar el éxito o fracaso en las instancias de evaluación o ello depende de otros factores? ¿Cuáles, a tu criterio?” Pág. 254

35 Ver transcripción de entrevista N° 2, pregunta: “en términos valorativos: ¿cómo evaluarías, hasta el momento, tu propio recorrido por la carrera?” Pág. 256 y 257

cuesta extirpar son aquellos que ya se han convertido más que en prejuicios se han convertido en... estereotipo”³⁶

El conjunto de manifestaciones expuestas demostraron que las representaciones de los estudiantes respecto de la construcción de conocimientos si bien quedaron sujetas a las calificaciones como expresión externa y material de los procesos de aprendizaje, las mismas no agotaron su potencial en torno a esta idea sino más bien expresaron los deseos de que la evaluación se transforme además, en instrumento de cambio social y subjetivo en el largo plazo.

³⁶ Ver transcripción de entrevista N° 1, pregunta: “tanto la lectura como la escritura, entonces, podrían determinar el éxito o fracaso en las instancias de evaluación o ello depende de otros factores? ¿Cuáles, a tu criterio?” Págs. 247 y 248

3.4 Apreciaciones de los estudiantes sobre las formas de participación en clases.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje como fenómeno típicamente social contempló la relación entre docentes y alumnos y entre estos y los conocimientos, cuyos vínculos fueron siempre diversos, a la luz de las condiciones del contexto que influyeron en su desarrollo. El interés de la investigación en este punto fue conocer e interpretar los modos en que los estudiantes de la carrera de historia participaron de las clases y en qué medida los mismos valoraron dichas experiencias en relación a los estudios.

En la mayoría de los encuentros se evidenciaron estrategias metodológicas que invitaron al estudiantado a participar y reconstruir de manera colectiva e individual, los aprendizajes. En este sentido se hizo visible la relación existente entre las propuestas didácticas y las prácticas de evaluación en concreto, donde las estrategias de trabajo implementadas en el aula intentaron garantizar la correcta interpretación de los textos dando respuesta si se quiere, a las necesidades y representaciones que los estudiantes manifestaron tener respecto de las instancias de exámenes.

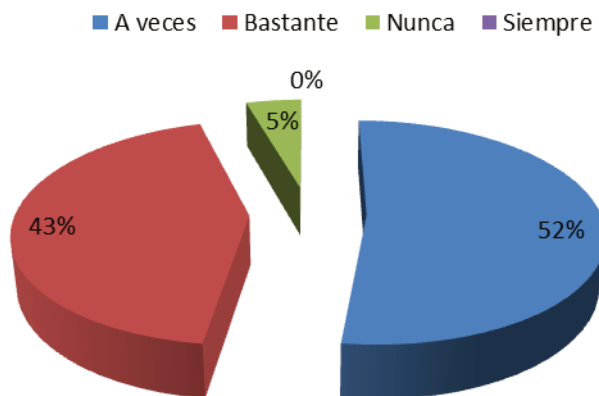
Entre las muchas dinámicas que se visualizaron en el aula se destacó el interés por repasar el planteo de autores y contenidos específicos de la materia a modo de promover técnicas de estudio que garanticen las instancias posteriores de evaluación.

En función del tema y atendiendo a los resultados del cuestionario cerrado³⁷ efectuados al grupo de estudiantes, la participación en las clases no siempre se vio acompañada por una intervención activa en cuanto a la lectura y a los aportes orales que, por parte del estudiantado, comúnmente se espera.

³⁷ Ver resultado cuestionario cerrado ítem b): "trato de leer para las clases dado que ello contribuye a la comprensión de las temáticas", Pág. 290

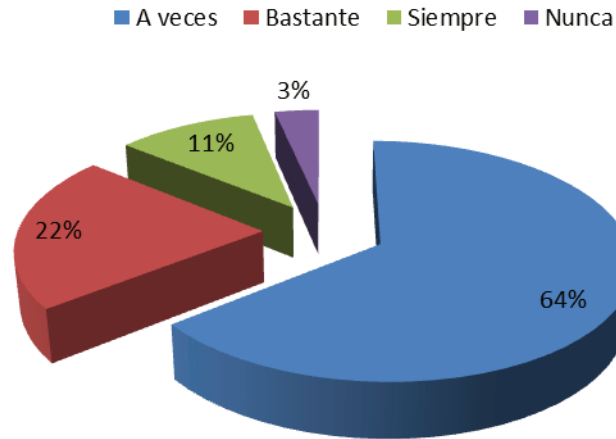
Sobre un total de los veintitrés cuestionarios resueltos doce estudiantes reconocieron que “a veces” leían para las clases, mientras que diez de ellos eligieron la opción “bastante”. Solamente uno respondió “nunca” y ninguno marcó la opción “siempre”, lo cual indica que más de la mitad del estudiantado considera importante leer para asistir a clases, por considerarse una forma de participación silenciosa, indirecta, pero que suma y enriquece los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, en cuanto al siguiente punto del cuestionario cerrado³⁸ en relación al nivel de participación oral de los estudiantes durante las clases, los resultados generales indicaron que en menor medida los jóvenes resultaron atraídos por dicha propuesta a partir de advertir que doce marcaron la opción “a veces”; cinco de ellos eligieron “nunca”; cuatro optaron por marcar “bastante” y dos estudiantes eligieron “siempre”.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem b): “trato de leer para las clases dado que ello contribuye a la comprensión de las temáticas”.



³⁸ Ver resultado cuestionario cerrado ítem c): “soy de aquellos estudiantes que participo oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas”, Págs. 290

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem c) “soy de aquellos estudiantes que participo oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas”.



De alguna manera, dichas respuestas lograron profundizarse a la luz de las entrevistas³⁹ donde los estudiantes expresaron a grandes rasgos el nivel de compromiso con la lectura: “...trataba de leer todos los días algo de la materia porque si bien la iba a preparar para la mesa de febrero la idea era no ir a cursar sin ningún conocimiento y tratar de poder participar en las clases, que haya un ida y vuelta y no sea tan tedioso”. Otro comentario sostuvo al respecto: “...la lectura obviamente te ayuda a interpretar lo que las profesoras dicen, te explican... pero yo creo que lo que las profesoras te dicen... te ayuda como a entrar en un artículo, de entenderlo de una manera mejor... En parte si y en parte para mí no”.

³⁹ Ver transcripción de entrevistas N° 2; N° 3; N° 4; N° 5; N° 6; N° 7, pregunta: “¿consideras necesario leer previamente la bibliografía para asistir a clases? ¿Por qué?” En caso de responder no: “¿te demanda tiempo, dificultad de comprensión...? ¿A qué se debe la falta de lectura?”, Págs. 252; 259; 265; 270; 278 y 285

Del mismo modo, los estudiantes consideraron necesario leer “porque si no leías nada o leías parte quedaba muy rezagado, sobre todo en temas de contextualización y ya al empezar la clase y para poder entender de qué estaba hablando y no solamente quedarte con datos o fechas”. Otros comentarios expresaron darle mayor importancia a “... la conclusión de, de cada autor... como para tener una noción de la explicación del docente, no durante la cursada”.

Algunos estudiantes en relación al tema respondieron: “yo creo que si... por ahí trabajamos mucho con conceptos que son muy propio de los autores... y creo que es importante valorar el trabajo del autor para así poder desenvolverte mejor en la clase, interactuar mucho mejor con los profesores”. Por otro lado el comentario de un compañero señaló: “...lo considero necesario pero por ahí, por muchos motivos... no llego a leerla debido a muchas materias que son y por ahí no me acostumbré bien porque recién termino el primer año... pero si muchas veces sirve para así no caer tan de sorpresa en el tema que presenta la profesora”.

El conjunto de consideraciones expresadas por los estudiantes permitieron reconocer la importancia de la lectura para asistir a las clases, la cual condicionó la participación de los mismos a lo largo de los encuentros en función de haber detectado a partir de las observaciones, mayor o menor nivel de intensidad respecto de sus intervenciones.

Del mismo modo en cuanto a la participación oral durante las clases, las entrevistas⁴⁰ también permitieron reflejar en qué medida los estudiantes se mostraron interesados en hablar, preguntar, aportar y ampliar información en relación a las

⁴⁰ Ver transcripción de entrevista N° 2, pregunta: “¿de qué otras maneras participas de las clases además de las lecturas? ¿Cómo lo hacen tus compañeros según tu opinión?”, Págs. 253

distintas problemáticas de la materia. Al respecto, la mayoría de las opiniones dieron cuenta de ello: "...creo que en algunas clases participábamos cuando era un enfoque muy social, a mí me interesa mucho... las cuestiones de la esclavitud o de las plantaciones... y ahí era donde intentaba complejizar aún más que era justo el tema que voy a preparar para el final y tratar de sacar cualquier duda que tenga al respecto de eso a la hora de la clase es lo mejor que puedes hacer".

En este caso, el estudiante vinculó su inquietud, su intervención personal a la posibilidad de elaborar correctamente el examen final, siendo consciente que la evaluación implica un proceso de preparación que debió anticiparse en lo posible a la fase de estudio en soledad, una vez finalizado el cursado.

Por otra parte el estudiante agregó: "generalmente no se participaba mucho de las clases pero es dependiendo, o sea del día o cómo veníamos... había tal vez alguna falta de lectura, muchas veces no querías decir nada para no pifiar..." También aquí resultó valioso señalar que el temor a la exposición, al ridículo frente a las docentes y grupo de pares, es generalmente una cuestión que influyó al momento de decidir hablar y que en las observaciones se evidenció a partir de actitudes de silencio o toma de apuntes.

Siguiendo con los comentarios de las entrevistas⁴¹ en relación a este punto algunas afirmaciones de los estudiantes sostuvieron lo siguiente: "...una participación frente a la clase no nunca tuve participación de plantear mis propias ideas..." En cuanto a los compañeros agregó: "y ellos... datos acerca de lo que plantea la profesora, problematizando lo que está diciendo..." Del mismo modo, otro compañero

⁴¹ Ver transcripción de entrevistas N° 3; N° 4; N° 6; N° 7, pregunta: "¿de qué otras maneras participas de las clases además de las lecturas? ¿Cómo lo hacen tus compañeros según tu opinión?", Págs. 260; 265; 279 y 285

realizó los siguientes comentarios en torno a la participación: "...tengo muy poca participación en lo que es la oralidad... mi participación era más bien leyendo los materiales".

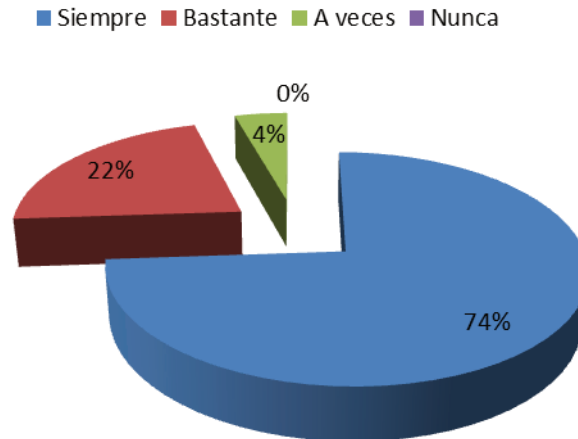
Atendiendo a otro punto de vista algunas visiones fueron contrarias a lo expuesto anteriormente. Un estudiante expresó al respecto: "... en las clases se participaba mucho sobre todo en los trabajos grupales o interactuando con los profesores, haciendo o respondiendo, también ha habido clases que también han sido preparadas por alumnas... más avanzadas de la carrera entonces era importante interactuar con esa alumna para también contribuir a su proceso de formación"

En el mismo sentido se recuperó el siguiente comentario: "...yo soy de poco participar prefiero más escuchar, que poner mi punto de vista... más que proponer... y como lo hacen mis compañeros, si, en buena medida por ahí se llega al diálogo con los profesores que por ahí muchas veces generan debate y bueno también saber la opinión que tiene el otro... con respecto al tema o la problemática"

En términos generales las entrevistas también indicaron formas de participación a partir de la escucha a las profesoras o a los compañeros de clase en los casos en que estos intervinieron y sobre todo, tomando apuntes. Esta última cuestión se manifestó también a partir del cuestionario cerrado⁴² donde los estudiantes consultados brindaron su opinión al respecto. Sobre un total de veintitrés estudiantes diecisiete de ellos respondieron "siempre"; cinco optaron por contestar "bastante", un estudiante marcó la opción "a veces" y nadie eligió "nunca" lo cual indica que la práctica de tomar apuntes fue frecuente durante las clases resultando una forma significativa de participar.

⁴² Ver resultado cuestionario cerrado, ítem g): "durante las clases soy de tomar apuntes dado que resulta relevante como complemento a la lectura de la bibliografía obligatoria", Pág. 292

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem g): “durante las clases soy de tomar apuntes dado que resulta relevante como complemento a la bibliografía obligatoria”.



A grandes rasgos la participación de los estudiantes en el marco de las clases dejó en claro que los modos e intereses detectados para hacerlo fueron variados, no siempre espontáneos, predominando entre ellos la actitud a la escucha y a la toma de apuntes. Esta cuestión llevó a considerar también que la universidad como espacio académico muchas veces actuó reforzando el ideal de estudiante ordenado, sumiso, pasivo como bien se observó a lo largo del cuatrimestre, cuyos hábitos y costumbres acentuaron las representaciones que a modo de estereotipos asomaron en este sentido.

Así como a nivel institucional se moldean sujetos y subjetividades también así las concepciones del docente respecto del alumno llámese “prejuicio” suelen funcionar muchas veces en paralelo a dicha cultura, o bien demostrar algún tipo de disrupción.

Al respecto vale la pena decir que esta suerte de prejuicios instalados en la tarea docente imprimen muchas veces sobre la realidad misma, apelativos y calificativos que se traducen luego a esquemas metodológicos, maneras de enseñar y

de evaluar que terminan consolidando subjetividades acerca de los exámenes, interpelando el desempeño cotidiano de los alumnos en el marco de los estudios superiores. De esta manera:

“... las demostraciones de comportamiento que el alumno expresa, son respuestas, devoluciones para el maestro con respecto a su trabajo. El alumno funcionará así a la manera de espejo, que devuelve instantáneamente imágenes del maestro que se contempla en él. El maestro busca confirmar en la lectura del comportamiento del alumno, el logro de determinados atributos, propios de su función” (Remedi, 1988: 16)

Es así como docente y estudiantes a partir del vínculo pedagógico que se establece en las aulas retroalimentan mutuamente gestos, actitudes y representaciones que conviven junto al desarrollo de los conocimientos, condicionando muchas veces las trayectorias académicas de los sujetos en perspectiva de proceso.

3.5 Apreciaciones de los estudiantes sobre las estrategias metodológicas implementadas por sus docentes.

Con frecuencia se habla de lo metodológico desde el papel del docente quien en definitiva planifica sus prácticas en función del contenido y los destinatarios de las clases. Ahora bien, la mirada del estudiante en relación a ello parece siempre invisible, subordinado a directivas que acontecen desde el exterior, por lo tanto ajeno a empatizar con ellas. En este sentido es significativo destacar los resultados obtenidos en relación a significar los comentarios de los estudiantes respecto al desempeño de los docentes en el marco de las clases del nivel superior.

La universidad como campo de conocimiento científico se caracteriza por la presencia de un equipo diverso de profesionales y especialistas en distintas áreas o cátedras desempeñándose en docencia e investigación, los cuales se han formado a partir de un bagaje de conocimientos prácticos, teóricos y procedimentales que se han adquirido seguramente, observando también el desempeño de quienes los han precedido.

Atendiendo al desarrollo de las clases universitarias en general y por vía de las observaciones realizadas, se ha puesto de manifiesto que las mismas contuvieron una carga expositiva importante, donde las docentes explicaron autores, conceptos y lineamientos historiográficos de manera oral, provocando la fuerte tendencia de los estudiantes a adoptar una actitud receptiva y aparentemente depositaria de los conocimientos. Dicha cuestión se expresó además, en la posición de quietud en los bancos; de escucha y atención y del ejercicio de escritura que tradicionalmente acompañó a dichos hábitos.

En relación a la estrategia expositiva adoptada por las docentes la misma dio pie en muchos de los encuentros, a que se propicie la implementación de otro tipo de recursos que sostuvieron las prácticas como ser preguntas divergentes y convergentes, explicaciones y la presentación de autores mediante la utilización de power point. Esto permitió que se proyectaran imágenes, mapas de época, cuadros conceptuales, fuentes, conceptos y citas textuales, cuya presentación interpeló a los estudiantes, bajo algunas circunstancias, a realizar aportes desde sus lecturas previas.

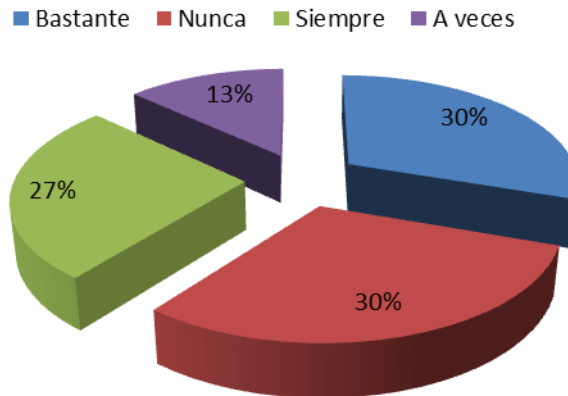
Del mismo modo, oralmente, se hizo hincapié en identificar en los textos las hipótesis, categorías de análisis, corrientes historiográficas y conclusiones de los autores, frente a la necesidad de que los estudiantes aprendan a reconstruir las lógicas de investigación e interpretación de los materiales expuestos. Del mismo modo dichos objetivos se propusieron en las instancias de trabajo en grupo presenciales, cuya modalidad práctica expresó un intercambio más fluido entre los textos, los estudiantes y las docentes, manifestándose sobre todo en los momentos de puesta en común.

En este sentido los resultados del cuestionario cerrado⁴³ demostraron que a los estudiantes les agrada la idea de estudiar en grupo a los fines de rendir una materia, ya que los ayuda a comprender mejor los textos específicos. Al respecto sobre un total de veintitrés consultados siete estudiantes eligieron la opción “bastante”, del mismo modo que seis de ellos expresaron que “siempre” resulta conveniente estudiar en

⁴³ Ver resultado cuestionario cerrado ítem e): “el estudiar en grupo para preparar un parcial me ayuda a construir conocimientos y a comprender mejor el abordaje de las distintas problemáticas históricas”, Pág. 291

grupo para preparar un examen. Así mismo otros siete seleccionaron la opción “nunca”, mientras que “a veces” fue tildada por tres personas.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem e): “el estudiar en grupo para preparar un parcial me ayuda a construir conocimientos y a comprender mejor el abordaje de las distintas problemáticas históricas”.



Esta recopilación didáctica que clase tras clase se hizo presente en el marco del aula no descuidó tampoco, aquellas realidades de los estudiantes que por distintos motivos llegaban tarde, se retiraban temprano de ellas o bien no asistían a algunos encuentros, lo cual interpeló la tarea docente desde la necesidad de incorporar otros recursos para atender estas realidades por fuera del cursado tradicional. Cabe mencionar, la utilización de instrumentos digitales como textos y documentos en pdf, a partir de los cuales las profesoras invitaban a los estudiantes a consultar como herramientas para agilizar las lecturas y permitir el acceso y continuidad de la materia.

En este sentido como sostienen los autores:

“El problema metodológico es el problema de la organización de los elementos y actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje de un modo tal que se

posibilite la transformación de las estructuras objetivas de las ciencias en estructuras subjetivas del alumno” (Furlán, 1978: 63)

Esto moviliza la reflexión respecto de la adecuación de las propuestas didácticas en relación al escenario educativo. Al respecto y atendiendo al contexto en el cual se desarrollaron las clases durante el segundo cuatrimestre del año 2018, las circunstancias coyunturales suscitadas durante el cursado hicieron del mismo una trayectoria irregular, lo que obligó a la cátedra a tomar decisiones en favor de los estudiantes.

Frente a dicho panorama los criterios de evaluación expresados originalmente en el programa de la materia⁴⁴ quedaron reducidos a la presentación de dos trabajos prácticos grupales como condición de regularidad de la materia, eliminándose los parciales escritos. La simplificación registrada en cuanto a la exigencia del cursado ha promovido la permanencia de los estudiantes en la universidad desplegando formas de evaluación tendientes a priorizar al sujeto de las prácticas reduciendo el impacto de dicha situación en el desarrollo de los aprendizajes previstos.

En consecuencia quedaron expuestos como principios prioritarios el hecho de garantizar el cumplimiento de los objetivos asignados en el programa, los cuales favorecieron la comprensión de las temáticas en relación a la bibliografía obligatoria. Los mismos tuvieron que ver con “diferenciar visiones...”; “interpretar etapas...”;

⁴⁴ Respecto del programa de cátedra analizado, se recuperan los criterios de evaluación de la materia a los fines de compararlos con la realidad del cursado del segundo cuatrimestre del año 2018. Los mismos se precisan a continuación: “exigencias para obtener la regularidad. Aprobar un examen parcial promocional de la unidad 1 (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos establecidos por el equipo de cátedra para con el grupo clase”, Pág. 204

“articular dimensiones...”; “utilizar críticamente categorías...”; desarrollar habilidades en el manejo de fuentes...” los cuales en su conjunto buscaron afianzar en el estudiante, habilidades y destrezas propias de la disciplina considerando ante todo, el trabajo con estudiantes en proceso de adaptación al sistema académico universitario.

Vale la pena recordar ante todo que:

“Un criterio es relevante si es pertinente al contenido que se está evaluando y apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios; es confiable si habiéndoselo utilizado a lo largo de los años, no ha resultado inapropiado y ha favorecido la orientación del proceso de acreditación hacia aquello que consideramos digno de ser evaluado por su potencialidad epistemológica y ética... Los criterios son una derivación de decisiones personales pero, sobre todo una derivación de la especificidad disciplinar” (Steiman, 2008: 169)

La coherencia en todo caso fue un factor esencial del ejercicio docente frente a estas circunstancias dado que la armonía demostrada entre los contenidos, las propuestas metodológicas, los criterios e instrumentos de evaluación con la planificación misma de la materia, tuvieron sentido al demostrar el principio de transparencia que hizo de las prácticas de evaluación un todo homogéneo que dialogó permanentemente con su entorno.

Cabe agregar que la flexibilización de la materia en este sentido fue bien valorada por los estudiantes ya que las consultas sostenidas al respeto a través de las encuestas semiestructuradas⁴⁵ demostraron que sobre un total de siete encuestados,

⁴⁵ Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 5): “teniendo en cuenta que muchos de los instrumentos de evaluación utilizados durante el cursado se implementan también en otras asignaturas

cinco respondieron que no cambiarían nada en relación a las estrategias de evaluación de sus docentes y los dos estudiantes restantes que optaron por “sí”, expresaron la necesidad de introducir coloquio oral al final de la materia. Así mismo otro comentario sugirió eliminar los trabajos prácticos tanto presenciales como domiciliarios, pero no propuso nada en su reemplazo.

Representación gráfica, encuestas semiestructuradas ítem 5): “teniendo en cuenta que muchos de los instrumentos de evaluación utilizados durante el cursado se implementan también en otras asignaturas de la carrera”:

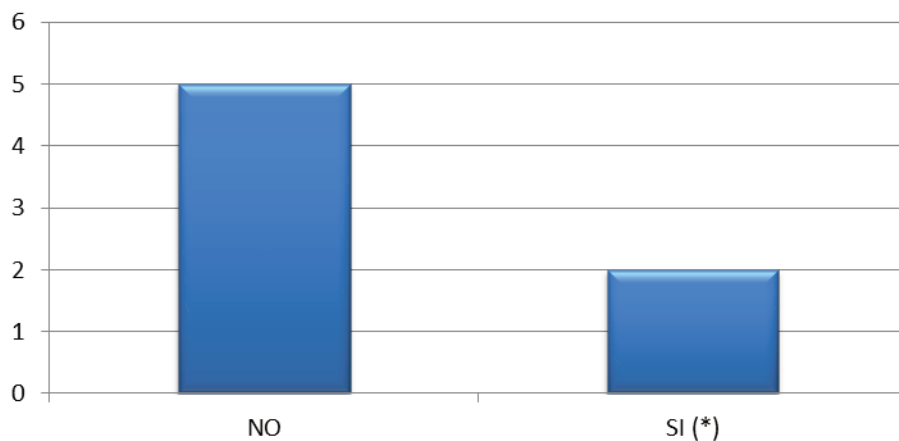
a) ¿Cambiarías algo respecto de los mismos para mejorar el cursado de la materia?

SI / NO (Encierra con un círculo la opción que prefieras)

b) Observaciones (en caso de responder SI *)

I) “Incorporaría coloquios en sustitución de trabajos prácticos grupales”.

II) “No propondría trabajos prácticos grupales ni en clases, ni en la casa”.



de la carrera: a) ¿cambiarías algo respecto de los mismos para mejorar el cursado de la materia? SI / NO. Punto b) Observaciones (en caso de responder SI). Pág. 296

Las respuestas obtenidas mediante las entrevistas⁴⁶ también reforzaron esta tendencia positiva hacia las estrategias metodológicas implementadas desde la cátedra. Algunos comentarios indicaron lo siguiente: “el nuevo primer año me pareció perfecto que tengamos solamente trabajos prácticos para quedar regular y también... una bibliografía bastante reducida a comparación de otros años, pero a la hora de llegar a armar un final nos dimos cuenta, la mayoría, que no teníamos ningún conocimiento...” Al respecto otros registros de entrevistas⁴⁷ manifestaron que: “los instrumentos de evaluación... fueron bastante flexibles las profesoras, sobre todo teniendo en cuenta... el problema... a uno como estudiante siempre le resulta más fácil un examen escrito...”. Otro estudiante expresó al respecto: “...es valorable la opción de hacer los trabajos prácticos individuales, yo particularmente me desenvuelvo mucho mejor trabajando por mi propia cuenta...”.

En relación a los argumentos presentados se consideró este otro relato similar a los anteriores: “... me parece correcto... que se reacomodó la cátedra y bueno los trabajos en el caso que hicimos para regularizarla, sirvieron mucho para comprender la situación general...”

Como puede observarse a partir de la interpretación de dichos registros y en relación a la mirada de los estudiantes respecto de la construcción metodológica

⁴⁶ Ver transcripción de entrevista N° 2, pregunta: ¿qué opinión te merecen las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por los docentes en relación a la cátedra? Pág. 253

⁴⁷ Ver transcripción de entrevista N° 5; N° 6; N° 7, pregunta: ¿qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Págs. 273; 279 y 286

vinculada a la materia, las prácticas de evaluación cobraron sentido en el marco de dicho contexto.

En este sentido, la lectura del trabajo de Piani, Noriega, Comace, Delgado y Zolorza (2013) enriqueció la reflexión al respecto, dado que su planteo respecto de la educación primaria y especial en la formación de los docentes de grado, centró la mirada en analizar si existió algún tipo de coherencia entre los marcos teóricos actuales orientados a pensar la educación en términos de inclusión y diversidad y los modelos prácticos aplicados en el aula, los cuales muchas veces se tradujeron en dispositivos evaluativos de corte meramente normalizador.

Esta realidad que propone el texto reivindicó justamente el carácter abierto y flexible de la planificación, la cual muchas veces tiene que amoldarse a la realidad concreta, atendiendo a las posibilidades de llevar adelante o no, las consideraciones señaladas.

Atendiendo a los trabajos prácticos como estrategia de evaluación de orden metodológico se observaron a partir de la cátedra, formas de intervención por parte de las docentes que reflejaron concepciones acerca de lo que se entiende por enseñar y aprender, así como la manera en que el sujeto incorpora conocimientos en relación a la especificidad de los contenidos históricos. Los dos trabajos prácticos de presentación obligatoria registraron al momento de su corrección, anotaciones al margen de los mismos donde las docentes desplegaron distintas acciones para ayudar a los estudiantes a mejorar los aprendizajes.

Al respecto se observó a lo largo del cursado y a partir de instancias de corrección anotaciones tendientes a revisar consignas, ampliar información y repasar lecturas, cuyas respuestas demostraron dificultades de comprensión. A modo de ejemplo algunos registros en los márgenes buscaron complementar la información

presente en las distintas respuestas de los estudiantes, las cuales aparecieron reflejadas a partir de las siguientes expresiones: “Ansaldi considera a las sociedades de plantación como entramado de relaciones e interacciones entre estructura / cultura”.

Por otra parte también se señalaron lineamientos finales recomendando reforzar cuestiones conceptuales y de interpretación como las que a continuación se mencionan: “¿cómo se considera el cimarronaje y al suicidio?”; “realizar una lectura más profunda de Stern para el examen final”. Así mismo se expresaron las siguientes sugerencias: “releer atentamente el trabajo de Ansaldi...” o bien “no precisa paradigma”, señalando además el estado incompleto de algunas consignas.

En otros casos también se encontraron sobre el trabajo comentarios escritos por las profesoras señalando la necesidad de “reforzar el estudio” y de presentarse directamente al segundo llamado de examen final, considerando oportuno releer los textos y revisar la redacción frente a problemas de coherencia y errores ortográficos que afectan las instancias evaluativas en términos de calidad.

Al respecto correcciones de este tipo tuvieron la intencionalidad de introducir al estudiante en la técnica de elaboración y presentación de los trabajos prácticos académicos, teniendo en cuenta la siguiente aclaración: “se recomienda citar autor a expresiones entrecomillas”; “citar página entre paréntesis o nota al pie al final del trabajo”, cuyas indicaciones resultaron significativas para un estudiante que recién se inicia en sus estudios universitarios.

En este sentido se hicieron visibles muchos de los inconvenientes que durante el desarrollo de las clases también aparecieron al momento de realizar ejercicios de reflexión sobre los textos, como el hecho de identificar por ejemplo las hipótesis y conceptos centrales de los autores; los argumentos y conclusiones referidas a ciertas temáticas.

Otras sugerencias por escrito tuvieron que ver con indicar “muy buen trabajo, evidencia lectura y análisis de las fuentes y bibliografía seleccionada”; “interesantes observaciones”; “muy interesantes las consideraciones sobre el taller” o “muy interesante la incorporación de dicha bibliografía para el análisis”, todas ellas tendientes a resaltar la buena resolución de los trabajos.

Cabe agregar que si bien todos los trabajos prácticos resultaron aprobados los encuentros presenciales al momento de su devolución, tuvieron como punto de inicio la explicitación de dichas observaciones escritas de manera oral, para que los estudiantes interpreten mejor los mensajes. Si bien no hubo intervención directa por parte de ellos, mientras revisaban sus trabajos permanecieron atentos a las indicaciones de las docentes.

Frente a dichas recomendaciones algunos estudiantes se acercaron al finalizar la jornada y promediando el final de año a consultar a las docentes sobre los posibles temas de examen, cuyo desafío consistió en recortar la problemática y seleccionar de manera pertinente los autores a utilizar en relación a las mismas. Frente a las sucesivas inquietudes, no faltó la oportunidad para que las profesoras sugirieran la presencia a clases de consulta para ajustar en proceso, los inconvenientes acontecidos en el transcurso de su elaboración.

Es posible percibir desde las estrategias expresadas, las intencionalidades propias de la cátedra cuyo compromiso ético profesional pusieron a disposición del estudiante los mecanismos de corrección necesarios para optimizar el trabajo frente a las exigencias de rendir la materia en instancias finales.

De este modo, fue posible compartir la mirada teórica de algunos autores que sostuvieron que la evaluación se entiende como “...aquella actividad mediante la cual se obtiene, analiza, valora información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje”

(Pilar Maestro, 1996: 1) advirtiendo en estos espacios de devolución, claros indicios de pensar lo evaluativo como un proceso permanente, continuo, formativo que no solo se orientó a la búsqueda de resultados sino que además contempló, los procesos de corrección implicados en la formación pedagógica.

En términos generales los trabajos prácticos evidenciaron la presencia de consignas abiertas, de interpretación, orientadas a indagar los textos y a develar la estructura de producción que los autores plantean en cada caso. Así mismo el análisis de fuentes primarias fue una propuesta que enriqueció los aprendizajes de los estudiantes dado que optimizó la puesta en práctica de habilidades con cierto grado de dificultad, que lejos de caer en la mera transferencia de información del texto a la hoja, implicaron la reflexión de las distintas temáticas vinculadas con la materia.

De este modo se puede advertir que la apuesta metodológica de las docentes según registros de observaciones debió fundarse en principios libertarios ya que permitieron al sujeto ir más allá de lo inmediato, para cuestionar y decidir en perspectiva de futuro. Sin embargo dichos principios en términos ideológicos han atenuado muchas veces su protagonismo en los discursos estudiantiles donde las exigencias, el cansancio, las expectativas a corto plazo, las urgencias económicas y otro tipo de obligaciones extras invadieron comúnmente el pensamiento corriente marcando cierta distancia respecto de las expectativas de logro.

Cabe mencionar que toda estrategia de evaluación implementada en el aula no agota bajo ningún sentido la actividad del docente en lo que dura su desempeño, pues el mismo se entiende por fuera incluso, de las instituciones que enmarcan sus prácticas alcanzando dimensiones materiales y simbólicas pocas veces reconocidas.

En referencia a esto vale la pena señalar que:

“...la enseñanza es una actividad artesanal, teñida de componentes éticos, morales, políticos y normativos. Debido a su inevitable componente moral, la actividad educativa, está recorrida por el carácter cuestionable y problematizador de cada una de sus decisiones... Ese mostrar implica aceptar la responsabilidad social por la calidad del propio trabajo... El docente, entonces, es ante todo un creativo que organiza su clase desde todos sus compromisos políticos e ideológicos desde el dominio del saber científico y en el placer que otorga la aventura de crear” (Edelstein y Litwin, 1993: 85)

3.6 Apreciaciones de los estudiantes sobre las formas de estudio.

El desempeño de los estudiantes en el ámbito académico reunió una serie de componentes que hacen a su condición subjetiva dentro del sistema y de la sociedad a la cual pertenecen. Las disposiciones culturales expresaron a partir del contexto, elementos y características que interactuaron con aquellas que además acontecieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje suscitados en el aula.

En este sentido las experiencias individuales y colectivas en relación a los aprendizajes se concretaron en el marco de las clases donde la cercanía de los estudiantes a los contenidos específicos y a las estrategias metodológicas desplegadas por las docentes en cada encuentro, delinearon formas de acción en lo concreto orientadas a superar las instancias de evaluación a lo largo de sus trayectorias.

Desde la cotidianidad de las prácticas la interacción docente – estudiante no subestimó el papel de cada uno en esa trama vincular, sino que se orientó a redescubrir la riqueza de pensar con *Otros* la construcción de los conocimientos.

Naváridas Nalda (2002) analizó el comportamiento general del estudiantado en términos de acciones conscientes, razonadas, frente a las estrategias de evaluación en la universidad de La Rioja, España. De alguna manera, este trabajo de investigación permitió profundizar en el interés propio por saber si existió alguna relación entre las representaciones de los estudiantes respecto de la evaluación; las prácticas de evaluación en concreto (estrategias) y las respuestas frente a esas prácticas, ya sea a nivel de los resultados o de las propias acciones emprendidas por los sujetos.

Esta cuestión vinculó directamente la necesidad por conocer las formas de estudio que adoptaron los estudiantes universitarios al momento de afrontar las

instancias de exámenes, pudiendo distinguir aquellas veces donde el conocimiento se adquirió solo a los fines de aprobar y otras en donde además de este objetivo, se movilizaron otros intereses.

De esta manera como quedó demostrado los estudiantes fueron construyendo sus propias representaciones sobre evaluación valorando aquellas estrategias aplicadas a los fines de sortear dichos desafíos. Al respecto fue posible valorar el accionar mismo de los estudiantes inmersos en la estructura social y en el engranaje del sistema universitario, cuyos actos simbolizaron una manera de superar los condicionamientos sociales y culturales impuestos, para así avanzar en los estudios.

La problemática del ¿cómo estudiar? más allá del contenido, implicó interpretar el uso de ciertas técnicas y estrategias de estudio en el ámbito universitario; sus alcances y limitaciones en relación al contexto. Cabe aclarar que los estudiantes al pertenecer al primer año de la carrera de historia conservaron a modo de referencia, muchas de las experiencias propias del nivel secundario donde el predominio de la memorización bastaba quizás para aprobar, mientras que dicha estrategia de estudio no funcionó de la misma manera en el marco de la educación superior.

Al respecto se introdujeron algunos comentarios de estudiantes en relación a las formas de estudiar a modo de ejemplificar dichas diferencias. En relación a ello, los estudiantes expresaron a través de las entrevistas⁴⁸: “la primera vez que vine a rendir, rendí Prehistoria, había estudiado como estudia un secundario, datos, datos y números. Cuando llegué al examen eran conceptos y planteos de autores que no las

⁴⁸ Ver transcripción de entrevista N° 4, pregunta: “como cualquier estudiante tendrás un cúmulo de vivencias personales en relación a la evaluación que te han marcado al presente tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular cuál elegirías y por qué?”, Pág. 269

supe responder...” lo cual indicó, efectivamente, una forma tradicional y mecánica de adquirir conocimientos que luego seguramente olvidaron al pasar el examen.

En función de dicho aporte, las encuestas semiestructuradas⁴⁹ evidenciaron esta problemática a partir del siguiente comentario: “muy pocas veces desaprobé una instancia evaluativa en el nivel secundario lo que me genera esto era una indignación

Tabla N° 6: “en este espacio te propongo narrar brevemente alguna experiencia concreta en relación a una instancia de evaluación que te haya marcado desde el plano personal tu trayectoria académica al presente (consignar si corresponde al nivel primario – secundario – universitario)”

Nivel / Cantidad	Experiencias de estudiantes en relación a instancias de evaluación. (Narración)
Universitario. 5 (cinco)	I) “Sociedades Mediterráneas. Perspectiva de género en el final, los docentes no estaban de acuerdo” II) “Tipos de profesores para entender a la historia como un conjunto de procesos y conceptos por sobre los hechos puntuales” III) “Primer examen, experiencia con la oralidad. En adelante gané en tranquilidad y confianza” IV) “Sociedades del Cercano Oriente. Sabía el tema pero era tanto el nerviosismo que no dejaba de mover la pierna y chocar la mesa”. V) “Me encuentro débil y agotado psicológicamente. Tengo metas y proyectos para el año y rendir mal complicaría esto”.
Secundario. 2 (dos)	I) “Muy pocas veces desaprobé una instancia evaluativa en el nivel secundario. Esto me genera indignación debido a que me había pasado estudiando. Esto me hizo replantearme la forma en que estudio; pude ver que había muchas fallas. A partir de aquí cambia la forma y me ha funcionado” II) “Las cuatrimestrales del secundario. La semana previa de preparación y como servía, sobre todo el segundo para salvar el promedio de un mal año en la asignatura”.

⁴⁹ Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 6): “en este espacio te propongo narrar brevemente alguna experiencia concreta en relación a una instancia de evaluación que te haya marcado desde el plano personal tu trayectoria académica al presente (consignar si corresponde al nivel primario – secundario – universitario)” Pág. 297 y 298

debido a que me la había pasado estudiando. Además esto me hizo replantear la forma en que estudiaba en la que pude ver que había muchas fallas. A partir de aquí cambia la forma y hasta el momento me ha funcionado”.

Lo anteriormente expuesto puso de manifiesto cierta sensación de frustración por parte del estudiante quien confiado en ciertas estrategias, creyó posible su factibilidad en otros contextos educativos. En consecuencia la condición de desaprobado de los exámenes puso de manifiesto lo imposible de analizar sus condiciones en soledad, sino por el contrario:

“La falta de estudio del alumno tiene que ser leída como un síntoma social, no forzosamente solo como un sistema individual. También podría ser leída como un síntoma de la relación del sujeto con un conocimiento en particular, o con un docente en particular” (Díaz Barriga, 2005: 136)

De todos modos los condicionamientos existentes en torno a la organización interna de la carrera de historia fue delineando formas de cursado y estrategias de supervivencia por parte de los estudiantes que se definieron en el marco del cuatrimestre, a través de decisiones puntuales orientadas a optimizar el tiempo en favor del estudio. Las mismas se correspondieron con la selección de las lecturas más significativas según la unidad; el hecho de priorizar materias a la hora del cursado a fin de evitar superposiciones horarias como así mismo la necesidad de faltar a clases en momentos determinados, lo cual demostró la conveniencia de dichas prácticas frente a las circunstancias.

En términos generales se pudo corroborar que las mismas fueron frecuentemente implementadas por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre según

los registros de observaciones de clases, donde el número de asistencia fue variando en relación a cada encuentro.

Al considerar la flexibilidad del cursado en el marco de la universidad pública donde la asistencia no es obligatoria ni condición básica para promocionar una materia, el estudiante gozó de mayor independencia al momento de priorizar sus obligaciones y administrar las urgencias. Muchas veces esas libertades permitieron a los estudiantes preparar mejor los trabajos prácticos, leer para las clases, sacar las fotocopias correspondientes, ir a biblioteca, etc. Cuyas acciones marcaron la diferencia entre aprobar o desaprobado; ser alumno regular o perder la misma frente a los turnos de exámenes finales.

Dichas estrategias se visualizaron de manera más intensa en las semanas de parciales de otras materias correspondientes a la carrera o en el marco de la entrega de trabajos prácticos para regularizar. En este sentido coincido en decir como sostuvo Naváridas Nalda (2011) en su trabajo de investigación, que los estudiantes universitarios supieron implementar muchas más estrategias de aprendizaje cuando se encontraron sometidos a instancias de evaluación de manera continua y sistemática.

De este modo las prácticas de evaluación influyeron directamente en la construcción de las representaciones asociadas a ella, las cuales impusieron modos de proceder en los sujetos - estrategias de juego – tendientes a modificar las condiciones del campo educativo a modo estructural.

3.7 Apreciaciones de los estudiantes sobre el examen.

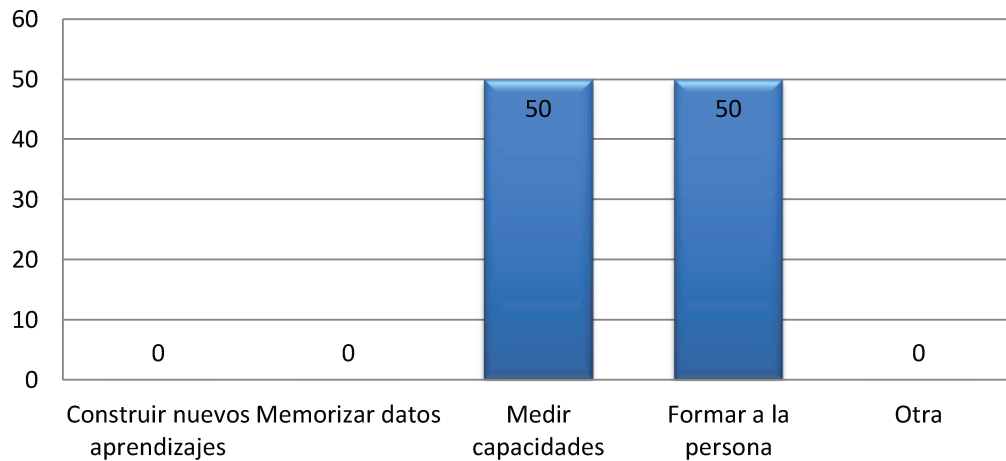
Las trayectorias educativas en el marco de la universidad demostraron a lo largo de esta investigación de qué manera los estudiantes se vincularon con el conocimiento; se involucraron con las clases y adoptaron formas de estudio tendientes a superar las instancias de evaluación en el marco de su presente académico. Las representaciones construidas por los estudiantes respecto de las prácticas de evaluación de las docentes derivaron en formas de comportamiento y estrategias de acción compartidas, tanto fuera como dentro del ámbito de clase.

Principios teóricos que orientaron a grandes rasgos este planteo fue el trabajo de Navarro Carrascal (2008) quien asoció el concepto de representación a los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo analizar, cómo los estudiantes de la universidad de Antioquia, concibieron y definieron la evaluación. Su obra permitió visibilizar la existencia de dos visiones antagónicas ligadas al examen: como práctica pedagógica o bien como herramienta meramente instrumental.

En este sentido, atendiendo a los resultados de las encuestas semiestructuradas⁵⁰ respecto de la pregunta ¿para qué sirve evaluar? sobre un total de ocho consultados cuatro estudiantes respondieron para “medir capacidades” y otros cuatro eligieron la opción “formar personas”, resultando con cero las demás opciones formuladas: “memorizar datos”, “construir nuevos aprendizajes” y “otra”, siendo este último ítem una posibilidad para que el estudiante pudiera expresar alguna otra idea de forma más abierta.

⁵⁰ Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 1): “desde tu punto de vista: ¿para qué sirve evaluar? (Marca con una cruz la opción que prefieras), Pág. 294

Representación gráfica, encuesta semiestructuradas, ítem 1): “desde tu punto de vista: ¿para qué sirve evaluar?” (Marca con una cruz la opción que prefieras) a) construir nuevos aprendizajes b) memorizar datos c) medir capacidades d) formar a la persona e) otra.



Claramente estas visiones ambivalentes aunque no excluyentes entre sí respecto de la evaluación, formaron parte de corrientes pedagógicas contrapuestas que fraguaron gran parte de la historia de la educación al presente. Por consiguiente dichos principios teóricos se instalaron con fuerza en los distintos discursos curriculares producto de las coyunturas políticas y económicas fluctuantes del país y el mundo, las cuales han sobrevaluado y desestimado, por épocas, diversas formas de concebir el conocimiento así como las estrategias didácticas y metodológicas aplicadas al aula.

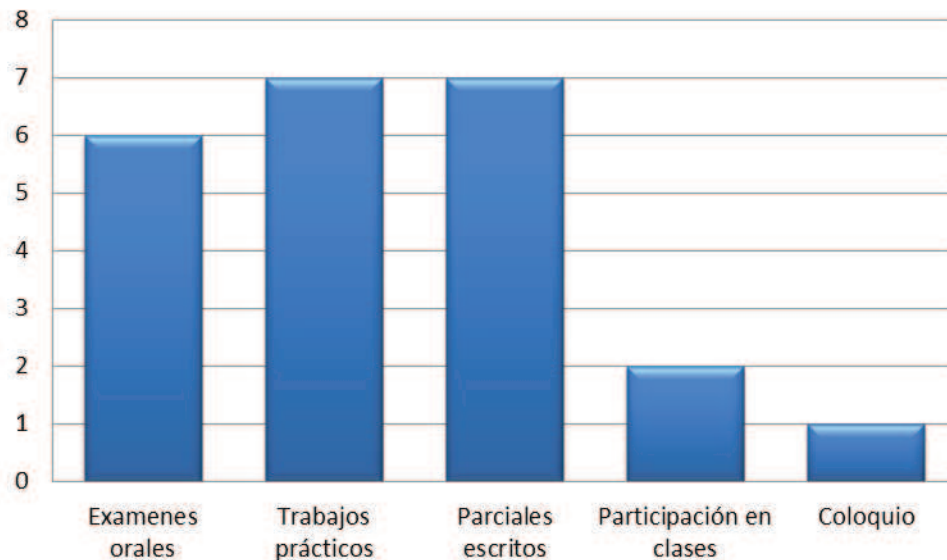
Consultando a los estudiantes respecto de las prácticas de evaluación que conocen y que han experimentado a lo largo de su experiencia académica, los resultados de la encuestas semiestructuradas⁵¹ han señalado el predominio de los

⁵¹ Ver resultado de encuesta semiestructurada, ítem 2): “¿qué instrumentos de evaluación conoces a partir de tu experiencia académica en general?” (La pregunta era de libre respuesta), Pág. 294

trabajos prácticos, los parciales escritos y los exámenes orales como instancias comúnmente utilizadas para evaluar a los estudiantes, usándose como complemento de dichas instancias la participación en clases y coloquios, siendo dichos instrumentos un aporte auxiliar al momento de determinar la promoción o no de los conocimientos.

Esta situación lejos de significar opiniones aisladas entre los estudiantes marcaron el fuerte componente social en cuestión de advertir la naturalidad con que dichos principios se asumen y se piensan como propios dentro del campo académico evaluativo.

Representación gráfica, encuestas semiestructuradas ítem 2): “¿qué instrumentos de evaluación conoces a partir de tu experiencia académica en general?” (La pregunta era de libre respuesta)



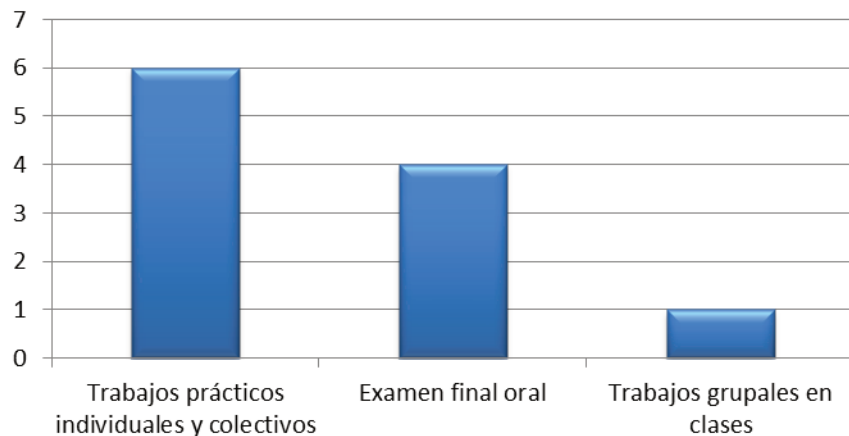
Continuando con el análisis la siguiente pregunta presente en las encuestas semiestructuradas⁵² tuvo la intención de indagar en la práctica académica concreta de

⁵² Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 3) a: ¿qué instrumentos de evaluación se aplican comúnmente en la cátedra en la cual te encontrás cursando en el marco de la carrera de historia del nivel superior?, Pág. 294 y 295

los estudiantes universitarios; si dichos principios de evaluación aún se plasman en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto de la asignatura que estaban cursando. Al respecto los resultados obtenidos reflejan la presencia marcada de trabajos prácticos individuales o colectivos, de exámenes finales orales y en menor medida trabajos grupales en clases que caracterizaron los procesos evaluativos desde la perspectiva de sujetos.

A grandes rasgos se observa la coexistencia en el ámbito de la educación superior de perspectivas teóricas, metodológicas y evaluativas tendientes a combinar principios derivados de corrientes didácticas y pedagógicas que marcaron la tradición educativa a lo largo de la historia.

Representación gráfica, encuestas semiestructuradas ítem 3) a- ¿qué instrumentos de evaluación se aplican comúnmente en la cátedra en la cual te encontrás cursando en el marco de la carrera de historia del nivel superior?



De esta manera los postulados del conductismo y del constructivismo expresados en sus máximos exponentes teóricos han encontrado a lo largo del tiempo adeptos, fans, seguidores como así también enemigos, marcando líneas de trabajos

enfrentados y por momentos combinadas como consecuencia de los debates formulados entre los diferentes actores sociales y sus contextos de producción.

Algunos planteos de investigación reflejan precisamente esta cuestión. Es el caso del trabajo de Hernández Nodarse (2000) cuya investigación se ocupó de reconocer aquellas estrategias evaluativas asentadas sobre perspectivas teóricas y metodológicas de carácter implícito que, utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, supieron ser motivadoras o no al momento de construir conocimientos.

Efectivamente el autor hizo hincapié en la correspondencia existente entre el desarrollo de actividades propiciadas en el aula con las instancias de evaluación posteriores, que en caso de enfatizarse en la memorización de los conocimientos las prácticas de evaluación estaban orientadas al control de los resultados. Dichas conclusiones fueron expuestas en su trabajo conforme a la opinión de los profesores de distintos países del continente.

Teniendo en cuenta dichos principios pudo visualizarse en el marco de las clases del nivel superior una cierta coherencia entre las ejercitaciones grupales desarrolladas en clases en función de los textos con los trabajos prácticos solicitados desde la cátedra a lo largo del cuatrimestre. Algunas clases de la materia han propiciado más que otros espacios de intercambio y construcción de conocimientos a partir de la conformación de grupos, donde los estudiantes eligiendo al compañero, debieron analizar, debatir y resolver consignas sobre distintos textos del programa para luego socializarlos en forma colectiva. Este ejercicio metodológico puede consultarse en el apartado “observaciones de clases”⁵³ donde se reflejaron formas de concebir el conocimiento, la disciplina y lo metodológico en términos constructivistas.

⁵³ Siguiendo la secuencia de observaciones de clases registradas a los fines de esta investigación, se sugiere atender al anexo de esta tesis, en el apartado observaciones de clases con fechas del 25/10;

En consecuencia, muchos de los principios subyacentes en los discursos cotidianos en el ámbito académico orientaron, posteriormente, formas de pensar y actuar en el marco de estas instancias, permitiendo entender a su vez la dinámica general que adquirieron las interacciones sociales en torno a los exámenes y las formas en que las mismas condicionaron o no los propios resultados. De hecho, las representaciones tan singulares registradas en los comentarios de los estudiantes, dieron cuenta de circunstancias sociales macro que significaron la totalidad de los relatos a los cuales se tuvo acceso.

Estas cuestiones pudieron observarse en distintos comentarios elaborados por los estudiantes, donde las estrategias de estudio quedaron sujetas generalmente a las pretensiones de las docentes frente a las instancias de evaluación; al manejo de los instrumentos aplicados para evaluar y por consiguiente a la selección del contenido para tal fin.

En base a algunos resultados de las entrevistas⁵⁴ algunos comentarios hicieron hincapié en la necesidad de asistir a las clases para estar en contacto con la cátedra lo cual contribuyó a reconocer aquellas "... interpretaciones que indudablemente trasluce el profesor que ayudan a entender el propio punto de vista de la cátedra teniendo en cuenta los exámenes y evaluaciones..." con lo cual, los estudiantes ponen énfasis posteriormente en ello para garantizar el éxito de las instancias finales.

30/10 y 06/11, siendo posible visualizar modalidades de trabajo grupal en aula y propuestas didácticas muy cercanas a lo solicitado más tarde, en instancias evaluativas para los estudiantes, Págs. 213 y 214; 219 y 220; 225; 226 y 227

⁵⁴ Ver transcripción de entrevista N° 1, pregunta: "¿qué percepción tiene sobre el desarrollo de las clases de la materia; si las mismas contribuyeron o no al aprendizaje de las distintas temáticas y por qué?", Pág. 244

Ahora bien, el caudal de representaciones que los estudiantes manifestaron respecto de las prácticas de evaluación en el ámbito universitario se vieron acompañadas de estrategias, comportamientos y actitudes que a modo de supervivencia, fueron descubriendo e implementando a los fines de conservar su lugar en el sistema académico y social.

Dicha preocupación por el examen final o las instancias de evaluación en sí, se reflejaron en principio durante el desarrollo mismo de las clases donde el interés puesto en los resultados, predominó indefectiblemente por sobre los aprendizajes que podrían contener dichas instancias. En relación a las observaciones de clase, en muchos encuentros se registraron consultas de los estudiantes en cuanto a la resolución de los trabajos prácticos; por saber si los mismos contenían por ejemplo análisis de fuentes, siendo este ejercicio un tanto complicado de resolver según las experiencias de aula.

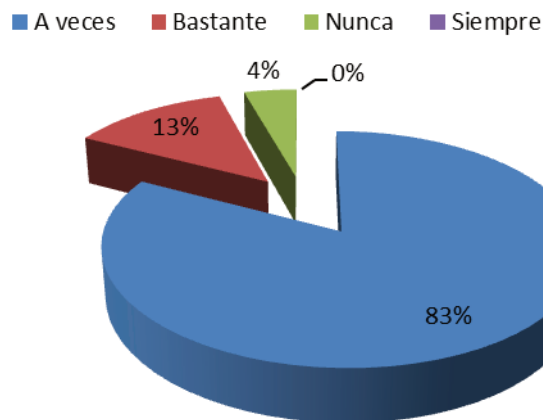
Las intervenciones realizadas por los estudiantes en algunos de los encuentros acerca de la interpretación de ciertas categorías de análisis e hipótesis identificadas en los autores, resultó ser una información de gran utilidad al momento de resolver los trabajos prácticos para obtener la regularidad en la materia. Cabe destacar que estos aspectos demostraron inseguridad por parte de los estudiantes quienes frente al riesgo de desaprobar, prefirieron consultar las dudas buscando respuestas a sus interrogantes.

De todos modos, la implementación del cuestionario cerrado⁵⁵ ha demostrado que sobre un total de veintitrés estudiantes, diecinueve de ellos respondieron que “a

⁵⁵ Ver resultado cuestionario cerrado, ítem f): “tengo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema”
Pág. 291

veces” presentaron dificultades en la lectura de los textos; otros tres estudiantes optaron por decir “bastante” y uno solo de ellos manifestó “nunca” haber tenido dificultades con la lectura de los materiales. Cabe decir que ningún estudiante seleccionó la opción “siempre”, lo que indicó que en promedio la mitad de los estudiantes consultados presentó inconvenientes para reconocer dicha información en los textos.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem f): “tengo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema”.



Las distintas concepciones sobre el examen tuvieron si se quiere una razón fundada frente a la posibilidad de problematizar cómo, cuándo, por qué y para qué los estudiantes construyeron los siguientes imaginarios. Como pudo demostrarse a lo largo de los relatos, los contextos, situaciones, historias personales y trayectorias educativas todas ellas en su conjunto imprimieron en cada experiencia, esta lógica de pensamiento donde las vivencias personales y colectivas sembraron a su paso la capacidad de reflexionarlas en perspectiva.

Esta problemática directamente vinculada con la evaluación cobra sentido desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (1990) cuya trama conceptual resultó fundamental para profundizar el análisis. Por empezar la idea de “campo” permitió contextualizar las prácticas evaluativas en el marco de la universidad, cuyo entramado institucional reflejó una lógica de funcionamiento particular que posicionó de manera diferencial a los sujetos involucrados, en este caso docentes y estudiantes. De esta manera ambos agentes participaron en el contexto del aula por el control del conocimiento como valor en juego, donde cada cual desplegó estrategias diferentes tanto sea para “enseñar” como para “aprender” contenidos específicos vinculados a la materia.

Por otra parte la noción de “habitus” posibilitó conocer más de cerca la actitud desplegada por los estudiantes en relación a las instancias de evaluación implementadas en el marco de la cátedra. Como sostiene el autor, el funcionamiento del *habitus* solo es posible si el sujeto social es consciente de su posición dentro de la estructura del campo.

En función de las distintas consultas realizadas a los estudiantes los mismos demostraron conocer la universidad como un espacio educativo de prestigio a la vez que exigente desde el punto de vista académico. Estas creencias en su conjunto, se tradujeron en prácticas concretas ya que las distintas formas de estudio desplegadas por cada estudiante, muchas veces respondieron al desafío de superar los exámenes considerados como “obstáculos” en el marco de la carrera.

Se consideró a partir de las entrevistas las distintas miradas que los estudiantes expresaron respecto de la evaluación, las cuales evidenciaron sensaciones disímiles frente a los resultados que terminaron por reforzar en muchos sentidos, las representaciones que existieron frente a ella. Sobre un total de siete entrevistas

realizadas los estudiantes coincidieron en marcar la presencia de “nervios”, “ansiedad”, “inseguridad”, “miedos”, “presión”, “temor a los profesores”, “cosquilleo en la panza”, “dolor de cabeza” entre otras, las cuales actuaron muchas veces como condicionantes al momento de afrontar un examen oral.

Del mismo modo atendiendo a la primera consigna de las encuestas semiestructuradas⁵⁶ el impacto que a nivel subjetivo generaron las instancias de examen final en el marco de la carrera de historia, fueron datos relevantes a considerar en relación al objeto de estudio de esta investigación. Los estudiantes expresaron al respecto que el aspecto positivo de los exámenes se vinculó generalmente a su condición de “aprobado”.

Al respecto de las sensaciones asociadas a dicha condición los estudiantes marcaron más de una opción en relación a la pregunta. Sobre un total de siete encuestas, cinco estudiantes expresaron sentir “satisfacción”; dos “alivio” y uno de ellos “recompensa”.

En cuanto al examen “desaprobado”, cinco estudiantes manifestaron sentir “frustración”; uno “tristeza”; uno “fracaso”; uno “recompensa”, destacándose en dos de las encuestas realizadas los siguientes comentarios: “depende de factores personales y como llega el alumno emocional y psicológicamente a la instancia de evaluación” y “reprobar un examen final es también una instancia de aprendizaje”.

Estas percepciones pudieron reflejarse también en muchas de las entrevistas realizadas a los estudiantes, los cuales percibieron las instancias evaluativas como un

⁵⁶ Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 4): “¿qué sensaciones te produce una instancia de evaluación frente a los siguientes resultados? (Marca con una cruz la opción que prefieras para cada una de ellas) A. APROBADA: a) satisfacción; b) recompensa; c) alivio; d) gratitud; e) éxito; f) otra. B. DESAPROBADA: a) frustración; b) tristeza; c) impotencia; d) nerviosismo; e) fracaso; f) otra”, Pág. 295 y 296

momento de frustración, de mucha exigencia, donde los estados anímicos, emocionales y correspondientes a la personalidad de cada individuo, se combinaron con la necesidad de aprobar materias afines de la carrera; aspecto compartido por la mayoría de los estudiantes consultados.

La experiencia directa de observación reafirmó algunas representaciones que los estudiantes expresaron a partir de las encuestas semiestructuradas y de las entrevistas, donde si bien no negaron la validez e importancia de los exámenes orales para construir conocimientos, dicha instancia generó en el común de ellos sensaciones y recuerdos, gratos o no, de sus experiencias previas respecto de la evaluación.

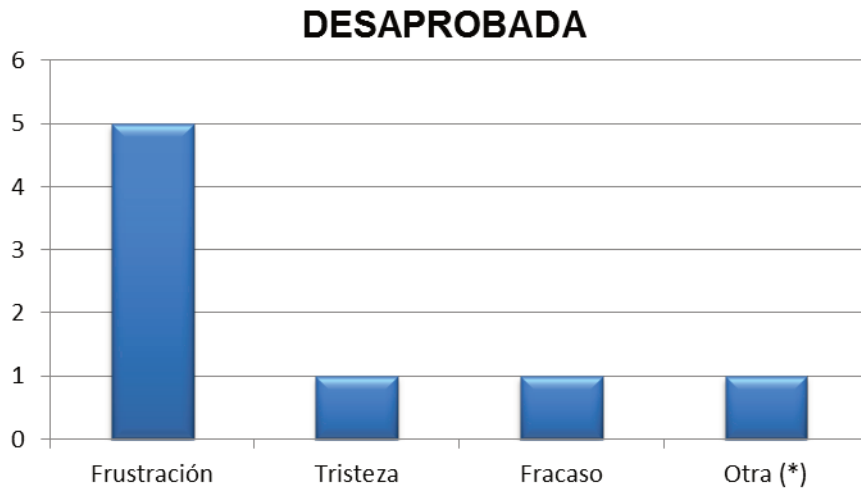
Representación gráfica, encuestas semiestructuradas ítem 4): “¿qué sensaciones te produce una instancia de evaluación frente a los siguientes resultados?” (Marca con una cruz la opción que prefieras para cada una de ellas)

A. APROBADA: a) satisfacción b) recompensa c) alivio d) gratitud e) éxito f) otra.



(*) Justificación: “depende de otros factores personales y como llega el alumno emocional y psicológicamente a la instancia de evaluación”.

B. DESAPROBADA: a) frustración b) tristeza c) impotencia d) nerviosismo e) fracaso f) otra.



(*) Justificación: “reprobar un examen final es también una instancia de aprendizaje”.

En este sentido, atendiendo a las encuestas semiestructuradas⁵⁷, algunos comentarios de los estudiantes reflejaron esta cuestión: “en lo personal me resulta más atractiva la evaluación mediante el examen oral por ser más específico en esta asignatura en particular”. Otro de ellos señaló también su preferencia hacia “la evaluación oral, porque nos permite expresar lo que comprendimos en los textos utilizando nuestras palabras” y en relación a ello agregaron lo siguiente: “el final oral... desarrolla la capacidad para explicar los conocimientos” de cuyas opciones se destacó la utilización de parciales y trabajos prácticos.

⁵⁷ Ver respuesta de encuesta semiestructurada, ítem 3) b: “¿cuál de los instrumentos de evaluación consideras más efectivo en relación al aprendizaje y por qué?”, Pág. 295

Representación gráfica, encuestas semiestructuradas ítem 3) b: “¿cuál de estos instrumentos consideras más efectivo en relación al aprendizaje y por qué?” (La pregunta era de libre respuesta

3	Trabajos Prácticos.	Dos estudiantes no justificaron la respuesta.
		Un estudiante expresó: “nos ayuda a entender de forma más detallada los textos”.
3	Examen Final.	Los estudiantes expresaron: I) “Ayuda a estudiar de una manera más específica en relación a la materia”. II) “Ayuda a desarrollar la capacidad para explicar los conocimientos”. III) “Permite expresar lo que comprendimos de los textos utilizando nuestras palabras”.
1	Presentación y preparación de una clase.	“Hay mejor desenvolvimiento, propone herramientas de investigación propia”.
1	Parciales.	No justifica la respuesta.

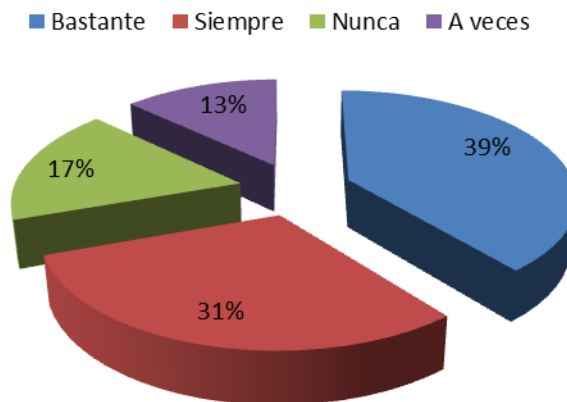
De todos modos estas percepciones reflejaron desde la condición subjetiva y emocional del estudiante una situación de incomodidad al momento de afrontar la experiencia del examen oral.

Atendiendo a los resultados del cuestionario cerrado⁵⁸ el hecho de desarrollar oralmente una temática de la materia en instancias finales provocó incertidumbre,

⁵⁸ Ver resultado cuestionario cerrado, ítem h): “me preocupa preparar el examen final de la materia ya que esto implica desarrollar un tema en forma oral”, Pág. 292

stress e inseguridad en los estudiantes. Según los datos obtenidos, sobre un total de veintitrés estudiantes consultados, nueve de ellos se mostraron “bastante” preocupados frente al desafío de preparar un examen oral; siete afirmaron sentirse así “siempre” mientras que cuatro de ellos “nunca” sintieron preocupación y tres estudiantes solamente “a veces”.

Representación gráfica, cuestionario cerrado ítem h): “me preocupa preparar el examen final de la materia ya que esto implica desarrollar un tema en forma oral”.



A grandes rasgos más de la mitad de los estudiantes a quienes se les aplicó dicho dispositivo consideraron problemática la instancia de evaluación final, donde las sensaciones inmediatas se tradujeron en la expresión verbal, impactando muchas veces en la calidad del examen, lo mismo que en sus resultados.

De todos modos y más allá de las problemáticas vinculadas con el examen oral donde la timidez y otras sensaciones particulares experimentadas por los estudiantes condicionaron sus desempeños, algunos de ellos reconocieron el valor mismo depositado en estas prácticas expresando lo siguiente: “...nosotros sí o sí tenemos que formarnos para digamos tener buena oratoria no, entonces yo considero en lo

particular, considero que el examen final oral es necesario por una cuestión viste, de ir tomando experiencia no...”⁵⁹

Al respecto de valorar el sentido de los exámenes orales otro estudiante de los consultados agregó lo siguiente: “... particularmente estoy cursando un profesorado, si quiero ser profesor tengo que tener cierta facilidad para desenvolverme, mis palabras, saber escoger los términos adecuados, saber escribir también”⁶⁰

En términos generales fue posible interpretar cómo los estudiantes resignificaron para sí las prácticas de evaluación implementadas por la cátedra y predominantemente presentes a lo largo de la carrera, de las cuales hallaron un sentido más profundo que el asociado en términos de lo inmediato. De algún modo los esfuerzos por ensayar la oralidad conectaron a los estudiantes directamente con su profesión y su futuro próximo, asumiendo la necesidad de construir el perfil docente que caracteriza la especificidad de la carrera.

También se destacaron valoraciones en cuanto a los beneficios y satisfacciones personales asociadas a la carrera y al conocimiento que trascendieron lo estrictamente sumativo. Frente a esto los estudiantes expresaron que más allá de las experiencias negativas muchas veces asociadas a las instancias de exámenes, en términos cualitativos advirtieron cambios significativos en cuanto al crecimiento personal que supone estudiar una carrera universitaria. Recuperando algunas expresiones asociadas con esto se señaló en palabras de un estudiante “... un

⁵⁹ Ver transcripción de entrevista N° 5, pregunta: “¿qué opinión te merecen las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por los docentes en relación a la cátedra?”, Pág. 273

⁶⁰ Ver transcripción entrevista N° 6, pregunta: “y en esto de mirar las dificultades, sobre todo, ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a las disciplina historia en general? ¿por qué?”, Pág. 280

progreso y un proceso de aprendizaje mío yo creo que he madurado muchísimo y eso me sirvió mucho... yo creo que es positivo en una formación personal”⁶¹

Sin lugar a dudas, durante el proceso de investigación fue posible profundizar sobre aquellas inquietudes iniciales al punto de corroborar que el conjunto de representaciones construidas por los estudiantes en relación a los exámenes se materializaron con más fuerza en la práctica institucional y en la cultura universitaria no así tan tajantemente presentes en las aulas del nivel superior, donde el trabajo de campo realizado en el marco de la cátedra permitió recuperar otras experiencias asociadas con fines más diversos.

⁶¹ Ver transcripción de entrevista N° 6, pregunta: “en términos valorativos: ¿cómo evaluarías, hasta el momento, tu propio recorrido por la carrera?”, Pág. 283

3.8 La construcción subjetiva del estudiante: anécdotas y recuerdos en función del examen.

La construcción de la subjetividad desde el enfoque de la psicología social resultó muy significativa para referir a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. Así como las experiencias del tiempo presente implicaron pensar al sujeto en relación al contexto y a otras personas con las cuales se vinculó para realizar distintas actividades académicas, del mismo modo aquellas situaciones compartidas en otros momentos de la vida escolar, refirieron a circunstancias de encuentro y proximidad entre individuos para satisfacer necesidades concretas.

En particular las situaciones áulicas, de pasillo, patio y sala de estudios comúnmente remitieron a recuerdos personales o grupales donde la idea de lo vincular cobró protagonismo en las narrativas. Particularmente recordar la etapa escolar o las vivencias universitarias nunca son fenómenos aislados sino anécdotas donde ese *Otro*, compañeros, grupo de pares y docentes, aparecieron ligados a experiencias concretas cuyos remanentes supieron tener su importancia en el proceso de resignificación del pasado para la construcción subjetiva del presente.

En este caso las historias universitarias de los estudiantes contribuyeron a valorar el conjunto de los relatos expresados en relación con situaciones evaluativas concretas cuyas representaciones individuales también se contaron como colectivas, en la medida que involucraron a otros estudiantes en ocasiones compartidas.

Teniendo en cuenta que los recuerdos almacenaron en este caso más información de lo que generalmente se supone, los mismos no pudieron concebirse producto solamente de fenómenos biológicos ligados a funciones específicas del cerebro. Los mismos al estar atravesados por las emociones y los sentimientos,

tuvieron la capacidad de proyectarse con fuerza en la cotidianidad de las prácticas convirtiéndolos en hechos sociales inolvidables.

Esta característica tan singular propia de los recuerdos y anécdotas tienden normalmente a reforzarse a medida que pasa el tiempo considerando que las acciones inmediatas suelen cobrar mayor sentido a posteriori, cuando el sujeto es capaz de reflexionarlas. La introspección del tiempo pasado desde una mirada crítica fue la manera consciente para que el sujeto dimensionara la importancia de lo vivido rescatando de cada experiencia, aprendizajes paralelos a los oficialmente ocurridos.

En este sentido los resultados de las encuestas semiestructuradas⁶² realizadas a estudiantes universitarios han podido profundizar en aquellas situaciones en donde se evidenció una cercanía directa a episodios evaluativos. Al respecto se destacaron relatos personales que contuvieron además sensaciones de las más variadas adheridas a dicha temática. Al respecto los estudiantes expresaron dentro del nivel universitario la importancia de “los tips de profesores para entender a la historia como un conjunto de procesos y conceptos por sobre los hechos puntuales”.

Otros comentarios enfatizaron en las siguientes cuestiones: “últimamente me encuentro débil y agotado psicológicamente. Me pongo, quizás, demasiada presión al presentarme al examen. Tengo muchos objetivos y actividades este año, por lo que rendir, en esta instancia mal, me complicaría sobremanera mis tiempos”.

En este caso como queda demostrado, el aspecto psicológico influyó significativamente en las trayectorias de los alumnos cuando se hizo evidente que lo

⁶² Ver resultado encuestas semiestructuradas, ítem 6): “en este espacio te propongo narrar brevemente alguna experiencia concreta en relación a una instancia de evaluación que te haya marcado desde el plano personal tu trayectoria académica al presente (Consignar si corresponde al nivel primario – secundario – universitario)”, Pág. 297 y 298

evaluativo presionó, sobre las expectativas asociadas quizás con recibirse en el menor tiempo posible.

Por otra parte se registraron experiencias de examen concretas que a modo de anécdotas, los estudiantes quisieron exponer: “en mi primer examen final oral (Sociedades del Cercano Oriente) lograba desarrollar los contenidos pero el nerviosismo era tal que no dejaba de mover la pierna y chocar la mesa generando ruido”. Otro relato sobre instancias finales expresó: “la evaluación que más me ha marcado es el primer examen, porque al presentarme por primera vez a un examen oral me ayudó a que en los otros exámenes tenga un poco más de tranquilidad y confianza”.

A grandes rasgos los recuerdos señalados expresaron a partir del lenguaje un conjunto de significaciones que según Vygotsky (1979) se construyeron a partir de las interacciones sociales. Es así que el mundo simbólico en estos casos, ha reflejado cómo las experiencias individuales pasadas contribuyeron a interpretar también el impacto que la cultura escolar ha provocado en la construcción subjetiva de dichas personas, quienes refirieron a la evaluación en amplios sentidos.

Respecto del ámbito de la escolaridad secundaria por ejemplo, los estudiantes significaron algunas anécdotas que contribuyeron a profundizar el análisis sobre las representaciones sociales desde la perspectiva sociocultural, cuyas estrategias de estudio en este caso, poco sirvieron para transitar después la etapa universitaria. Respecto de las asignaturas de la escuela media un estudiante expresó: “las cuatrimestrales del secundario... por la semana previa de preparación y como servía, sobre todo el segundo, para salvar el promedio de un mal año en la asignatura”.

De esta manera la totalidad de los comentarios expuestos desde una visión antropológica pudieron proporcionar conocimientos valiosos en la medida en que

lograron complementarse con los objetivos y perspectivas teóricas propuestas. Al respecto, "...aquellos aspectos de la vida cotidiana que suelen ser observados y quedan invisibilizados, en parte, por estar naturalizados o cristalizados como conciencia práctica o como sentido común..." (Achilli, 2000: 7) tuvieron la potencialidad de profundizar elementos que quizás, por la vía de la observación directa, pudieron o no registrarse con cierta solvencia.

Cabe agregar que todos los relatos estuvieron contextualizados al espacio universitario; lugar en donde se resolvieron dichas encuestas cuyo factor espacial enmarcó las narrativas de una manera particular, reforzando los sentidos de las palabras y de los mensajes en cada caso. La universidad, como espacio y contexto de producción de dichos registros primarios, acentuó sentimientos y conductas de por sí arraigadas en los sujetos, siendo que "el comportamiento de las personas actúa en función del contexto en el que están... reconociendo que son construcciones sociales y no localizaciones físicas..." (Hammersley y Atkinson, 1994: 65 y 66)

En términos específicamente etnográficos dichos registros llevaron a considerar la cercanía de las acciones humanas a ciertas significaciones sociales que le dan vigor: intenciones, motivos, acciones y creencias de las más variadas, lo que inevitablemente condujo a procedimientos de flexibilidad más formales como los que se evidencian a partir de este trabajo, a los fines de eliminar simples suposiciones arbitrarias.

Queda demostrado así el potencial que guardó la investigación narrativa al momento de lograr una aproximación más minuciosa a las experiencias de los estudiantes en relación con la evaluación como práctica académica universitaria.

Ahora bien se reconoció al mismo tiempo, los resguardos de trabajar con dichos registros dado el peligro de haber estado:

“... contando, como investigadores o como profesores, las continuas historias de nuestra vida tal como son vividas, contadas, re-vividas y recontadas... por lo que tanto las historias como su sentido cambian una y otra vez a lo largo del tiempo. En tanto que nos implicamos en un proceso de investigación reflexivo, nuestras historias vuelven a contarse de nuevo y cambian tal como nosotros...”
(Larrosa y Otros, 1995: 41)

A modo de cierre.

Conclusión.

La resolución de esta tesis en términos de proceso significó la apertura a nuevas miradas sobre la educación universitaria. Algunas facetas que si bien conocidas desde la experiencia personal, no interpretadas lo suficiente sino a través de la concepción de un estudiante en la actualidad. Haber llegado al punto final del trabajo significó un espacio de análisis singular, no experimentado en otras etapas del trabajo donde se habilitaron oportunidades para reforzar o desestimar en todo caso, ciertos posicionamientos sobre los temas expuestos.

A partir de dicho trabajo fue posible considerar la importancia que tuvieron las representaciones de los estudiantes del primer ciclo de la carrera de historia sobre las prácticas de evaluación en el ámbito universitario, las cuales recrearon cotidianamente las situaciones de aula y las interacciones sociales propiciadas en relación con los conocimientos.

Los mecanismos de supervivencia dentro el sistema académico mostraron una multiplicidad de acciones vinculadas mayormente a formas de estudio y manejo de los tiempos, donde los estudiantes haciendo uso de su autonomía dentro del espacio, fueron tomando decisiones concretas para cumplimentar metas y así avanzar en la carrera.

A lo largo del trabajo se hizo referencia a prácticas colectivas donde los sujetos individuales inmersos pero no olvidados en la trama social, alimentaron a cada paso los avances de la investigación posibilitando una aproximación más directa a la realidad. Claramente las representaciones a las cuales se hicieron referencia son parte de una construcción social que se refuerza a partir del accionar individual de los

estudiantes en su cotidianidad de cuyo proceso se pudieron reconocer perspectivas, historias y experiencias vinculadas a las prácticas de evaluación. En este sentido, los aportes metodológicos condujeron a mirar los fenómenos micro resaltando los aportes que cada uno resolvió en relación con la temática, lo cual permitió valorar las diversas trayectorias académicas resignificando a su paso, las vivencias transcurridas dentro de la universidad.

La especificidad de los estudios sociales supone como lógica de investigación el abordaje interpretativo del accionar de los sujetos que en este caso, permitió enfatizar en aquellas concepciones que dieron sustento a las prácticas concretas para así transparentar la fuerza con que las mismas intervinieron en las circunstancias y decisiones reales manifestadas por cada estudiante.

Sin lugar a dudas las representaciones sobre la institución también influyeron en la construcción de los supuestos sobre las prácticas de evaluación considerando que el prestigio de la misma, impuso parámetros de rendimiento que se tradujeron luego en mecanismos de presión sobre los estudiantes. La combinación de sensaciones en relación con los exámenes demostró el nivel de exigencia que caracterizó a cada una de las instancias de evaluación donde los sujetos desarrollaron manifestaciones visibles, espontáneas además de conscientes, para enfrentarlas de la mejor manera.

Las distintas expresiones observadas y transmitidas por los estudiantes permitieron definir a la evaluación preferentemente como un conjunto de mecanismos que sirven para calificar, estimar o desestimar, la trayectoria de los mismos en base a principios de rendimiento.

Por dicha razón no solo las sensaciones, estados de ánimo, nerviosismo y episodios de stress demostraron la presión que implican las instancias de examen en

sus múltiples facetas sino que además la cuestión numérica cuantitativa, al seguir funcionando como parámetro de promoción de los conocimientos, acentuó esta percepción de la evaluación como criterio de permanencia y exclusión dentro del sistema educativo superior.

Revisar entonces los sentidos de la evaluación puso el acento en problematizar una vez más el por qué y para qué de dichas prácticas, que lejos de desaparecer y sin necesidad de que así sea, deberá encontrar en el futuro nuevos moldes y significados capaces de propender a la formación de estudiantes libres y conscientes de sus acciones y decisiones, que logren a partir de sus aprendizajes regenerar el sistema social y cultural del cual forman parte. Solo así y de la mano del cambio de las estructuras objetivas, será posible visualizar un nuevo mundo de representaciones tendientes a transformar, desde los micros espacios en el cual interactúan los estudiantes, los esquemas históricos que condicionan en términos generales, las oportunidades de reinventar futuros posibles.

Tomando en cuenta las expresiones de los estudiantes la evaluación atravesó por un conjunto de miradas desde las más frías de corte tecnicista hasta aquellas constructivistas, donde la cuestión de los vínculos interpersonales presente en los procesos de aprendizaje, llevaron a considerar factores sociales, culturales y psicológicos que acompañaron en todo caso los resultados.

En este sentido si bien la calificación y la preocupación por aprobar estuvieron presentes en los discursos de los estudiantes, los mismos incorporaron también cuestiones más profundas ligadas a los exámenes, las cuales estuvieron asociadas a la necesidad de gustar de los aprendizajes y de que los mismos sean utilizados a futuro, en el marco de la profesión.

Estos puntos de vista sobre la evaluación se profundizaron desde los aportes teóricos incluidos en este trabajo, los cuales contribuyeron a interpretar entre otras cosas los principios metodológicos implementados durante las clases. Es así como en muchos de los encuentros se propiciaron dinámicas y actividades tendientes a considerar la participación de los estudiantes, cuyas prácticas y vivencias cotidianas caracterizaron la relación docente – alumno desde múltiples direcciones.

Y en esto de visibilizar la complejidad de las micro realidades que encierran las clases, estuvo el papel del docente quien desde la perspectiva pedagógica tuvieron entre su labor:

“... estimular en el alumnado la reflexión crítica sobre las distintas realidades que le circundan, así como todo lo referente a sus propias condiciones de vida... los regímenes democráticos se pueden mantener y mejorar; entre otras condiciones, asegurándose de preparar y apoyar en las generaciones más jóvenes el desarrollo de capacidades intelectuales y socioafectivas, para responsabilizarse, dialogar, criticar, colaborar y ayudar”. (Torres Santomé, 1991: 16)

En este sentido, el papel de la educación superior lejos de haberse restringido a lo meramente disciplinar, demostró tener entre sus objetivos la formación de ciudadanos libres en el marco del sistema, para lo cual resultó fundamental para que los jóvenes estudiantes puedan concretar sus estudios superiores en función no solo de concretar objetivos personales, sino además como punto de partida para pensar el desarrollo de los pueblos.

Es por ello importante el hecho de recurrir a la etnografía, ya que permitió describir particularidades y significar lo espontáneo de las experiencias personales en términos subjetivos.

El estudio de las representaciones de los estudiantes universitarios respecto de la evaluación lejos de quitarle rigurosidad al análisis supuso reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en lo concreto, rescatando de ellas el hecho de traspasar las fronteras del mérito y el rendimiento escolar, para situarse por fuera de lo determinado, en aquellos intersticios del sistema educativo donde es posible pensar la transformación de los sujetos y su entorno inmediato.

Considerando que el objeto de estudio de esta investigación tuvo como marco de referencia las prácticas de evaluación dentro de una cátedra de la carrera de historia, el trabajo de campo en su totalidad nunca perdió de vista la importancia de la disciplina en la constitución de las representaciones que los estudiantes asumieron respecto del conocimiento. En este sentido lejos de ajustarse a lineamientos memorísticos, los conocimientos respondieron a grandes rasgos a generar principios emancipadores respecto de las relaciones de dominación impuestas.

Esto significó no solo observar de qué manera los estudiantes tensionaron sutilmente las propuestas didácticas en cada encuentro estableciendo relaciones, modos de preguntar y reflexionar sobre las prácticas de evaluación de los docentes, que más allá de lo “dado” e “instituido” a través de un programa, las condiciones mismas del cuatrimestre impusieron nuevos desafíos que replantearon el accionar mismos de los sujetos involucrados.

Esto permitió vislumbrar cómo las lógicas del sistema cultural e institucional en su conjunto nunca han alcanzado en el marco de dichas experiencias, espacios absolutos de reproducción de ideas o comportamientos, sino por el contrario, los

estudiantes a través de distintas estrategias buscaron sortear con mayor éxito que otros, el círculo vicioso del fracaso y la exclusión escolar que supone a nivel de las representaciones, un modo de conservar las estructuras de la desigualdad social desde el punto de vista material.

Muchos de los resultados expresados hasta el momento si bien han mostrado ambas miradas sobre la evaluación, sigue predominando en relación a ella una visión aún conservadora que se manifestó más allá del cursado, en las formas en que la cátedra resolvió el examen final teniendo en cuenta la flexibilización observada durante el cursado. De este modo lo pautado a lo largo del desarrollo de la materia no se tradujo en el nivel de exigencia que finalmente estuvo presente al momento de rendir el examen final oral, donde se conservó el caudal de bibliografía expresado en el programa, como los formatos mismos sugeridos para aprobar la materia en el marco de lo que hubiese sido un cuatrimestre normal.

De este modo evaluar puso de manifiesto intencionalidades si se quiere de tipo más tradicionales a pesar del desafío que significó "...dar con soluciones atrevidas que rompan tantas seguridades burocráticas que atentan contra toda fortaleza que pueda surgir de la comprensión de este fenómeno social que es la evaluación" (Álvarez Méndez, 2003: 39)

En términos generales y volviendo la mirada sobre las fortalezas y debilidades que deja dicho trabajo; los sinsabores de una tarea que lejos a veces de contar con el reconocimiento educativo que debería tener la formación de posgrado en el nivel superior, la misma se halla envuelta en las lógicas mercantiles de un sistema donde la docencia también se mide en términos de puntaje y que al concretar una meta semejante con el sacrificio que ello implicó, caigo en cuenta que el campo de la investigación formal solo importa en la medida en que se proyecta como una decisión

ética personal, de capacitación profesional *per se* y en favor de un mejor desempeño en lo cotidiano del aula.

Es en este sentido valió la pena recordar la importancia de pensar la elaboración de una tesis en términos de proceso, el cual da cuenta de:

“...la movilidad / transformación que va surcando, desde distintos puntos de vista, esta práctica que supone la aventura de la investigación. Transformaciones de los conocimientos acerca de determinada problemática sociocultural que, tal vez, se vuelva sobre la misma problemática a transformar... Modificaciones que también nos transforman como sujetos investigadores y como sujetos sociales en general” (Achilli, 2000: 57)

Aportes para continuar reflexionando.

Ahora bien el recorte focalizado de la temática en estudio dejó por fuera muchos otros intereses que sobre la marcha fueron apareciendo, dado que haber atendido a ellos hubiese sido incoherente con los objetivos e hipótesis planteados.

De este modo decidí dedicar este espacio de trabajo creyendo oportuno introducir algunos planteos que quizás a futuro puedan resolverse como extensión del propio, logrando conectar problemáticas que en función de su cercanía, tendrían claras vinculaciones con la propuesta actual. En este sentido dejaré expresadas aquellas nuevas intenciones que podrían ser protagonistas de proyectos en perspectiva.

En relación a lo dicho, la problemática de las representaciones de los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación en el ámbito universitario, se analizó desde la micro experiencia de una cátedra del primer ciclo de la carrera lo cual significó en principio, un proceso de selección a cuenta de los objetivos iniciales que delimitaron en su momento, otras tantas posibilidades.

En adelante la principal inquietud que podría sumar a la propuesta inicial sería introducir la perspectiva comparativa a los fines de conocer, por ejemplo, si las representaciones presentes en los estudiantes correspondientes al primer ciclo de la carrera de historia pueden reflejarse también en el segundo ciclo de la misma y en el marco de otras materias.

Considero que lo dicho es una perspectiva pendiente que puede enriquecer cualitativamente la interpretación de la temática, abriendo a nuevas propuestas teóricas y metodológicas que signifiquen registrar cambios o continuidades respecto de las conclusiones expuestas.

De este modo hablar de preguntas e inquietudes pendientes significó considerar que las mismas actuaron como puntos motivadores para de aquí a un tiempo, volver a repensar los escritos en función de desarrollar nuevos estudios que permitan profundizar dicha problemática en relación a otros contextos.

Reivindicando la idea inicial donde el aprendizaje se concibió como una actividad en constante construcción, la investigación supuso valorar también el reencuentro con actores y con la actividad académica universitaria que tanto me ha dado desde el punto de vista personal y profesional.

En este sentido la investigación de las prácticas educativas en todo caso respondió a la necesidad no tanto al deseo de hallar “recetas mágicas” que permitan resolver conflictos puntuales, sino la capacidad de encontrar herramientas para mirar, pensar e intervenir de manera apropiada sobre las circunstancias novedosas que imponen los distintos escenarios educativos.

En la actualidad el problema de cómo enseñar la disciplina desde el punto de vista didáctico, reúne mi atención más que otra esfera abocada a estudios históricos concretos, en campos específicos de investigación. Considero que el análisis metodológico puesto al servicio de las prácticas representa un modo de ejercitar posibles soluciones a condicionamientos que la enseñanza de la disciplina impone en escenarios concretos de la escolaridad media, espacio donde actualmente me desempeño como docente.

Dichos intereses sujetos al enfoque “multirreferencial” (Edelstein, 2005) quedan muchas veces amarrados a la improvisación del docente en el aula siendo lo ideal tomar distancia de ellos y darse el tiempo para analizarlos desde los aportes en investigación educativa. Solo a partir del:

“... análisis y objetivación de su propia práctica... como instrumento de investigación social al configurarse en ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y juegan resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel escolar... se funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del Taller” (Achilli, 1986: 1)

Atendiendo a la mirada propuesta por la autora, la idea del taller es sugerente para pensar y reflexionar con Otros los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos, donde el hecho de exponer los avances mismos de los trayectos de investigación, se retroalimentaría con aportes de colegas donde la palabra y el intercambio de voces, signifiquen nuevos derroteros a los fines de resignificar el camino realizado.

En este sentido la comunicabilidad del trabajo de investigación implica pensar siempre en los destinatarios. De aquí que la construcción discursiva y textual del trabajo estuvo sujeta a la organización de la información y en el cuidado en las formas de decir y expresar los resultados. En todo caso la preocupación por “problematizar los modos de comunicar” (Achilli, 2005) supuso adoptar una actitud vigilante en relación a la claridad y la precisión del lenguaje utilizado sin que el mismo invada otros espacios no planteados en sus inicios.

ANEXO DOCUMENTAL

Plan de estudios del Profesorado de Historia.	
<u>Primer Ciclo</u>	
Prehistoria General y Americana	Sociedades Mediterráneas
Historia Social	Teoría de la Historia
Práctica de la Comunicación Oral y Escrita	Optativas del primer bloque
Optativa General	Historia Argentina I
Sociedades del Cercano Oriente	Historia Americana I
Sociología	
<u>Segundo Ciclo</u>	
Sociedades Medievales	Sociología de la Cultura
Historia Argentina II	Seminario de Historia Argentina o Americana
Problemática Contemporánea de Argentina	Geografía
Historia Americana II	Optativa del Segundo Ciclo
Problemática Contemporánea de América Latina	Sociología de la Cultura
Formación del Mundo Moderno I	Psicología de la Educación
Formación del Mundo Moderno II	Sociología de la Educación
Problemática Contemporánea de Europa y EE.UU.	Política Educativa y Organización Escolar
Formación del Mundo Afroasiático	Optativa de Formación Docente
Problemática Contemporánea de Asia y África	Didáctica General
Metodología de la Investigación Histórica	Didáctica de la Historia
	Práctica Docente
*Se deberán acreditar dos niveles de idioma	
<u>Optativas</u>	
Optativa General	Se debe elegir entre Filosofía o Psicología
Optativa del Primer Ciclo	Se deberán elegir Dos entre: Antropología, Corrientes Historiográficas, introd. a la Ciencia Política, introd. a la Economía

Optativa del Segundo Ciclo	Aprobar dos asignaturas que deberán corresponder A las siguientes áreas disciplinares: Historia Americana, Historia Argentina, Historia Europea, Mundo Antiguo Clásico, Historiografía, Teoría y Métodos de la Historia, Geografía.
Optativa de Formación Docente	Educación Ambiental, Tecnología Educativa, Lengua de Señas u otra asignatura ofrecida por el INDI
Correlatividades	
<i>Para rendir:</i>	<i>Tener aprobada:</i>
Sociedades del Cercano Oriente	Prehistoria General y Americana
Historia Americana I	Prehistoria General y Americana
Sociedades Medievales	Sociedades Mediterráneas
Historia Argentina II	Historia Argentina I
Problemática Contemporánea de Argentina	Historia Argentina II
Historia Americana II	Historia Americana I
Probl. Contemporánea de América Latina	Historia Americana II
Formación del Mundo Moderno I	Historia Social o Sociología
Formación del Mundo Moderno II	Formación del Mundo Moderno I
Probl. Contemporánea de Europa y EE.UU.	Formación del Mundo Moderno II
Probl. Contemporánea de Asia y África	Formación del Mundo Afroasiático
Metodología de la Investigación Histórica	Teoría de la Historia
Seminario de Historia Argentina o Americana	Metodología de la Investigación Histórica más lo que designe el docente a cargo
Didáctica General	Psicología de la Educación y Sociología de la Educación
Didáctica de la Historia	Didáctica General, Política Educativa y Organización Escolar, Formación del Mundo Moderno II e Historia Argentina II

<p><i>Para cursar:</i> Didáctica de la Historia</p>	<p><i>Tener regularizada:</i> Didáctica General</p>
<p><i>Para inscribirse a:</i> Práctica Docente</p>	<p><i>Tener aprobadas:</i> Didáctica de la Historia y Probl. Contemporánea de Europa y EE.UU</p>
	<p><i>Tener regularizada:</i> Probl. Contemporánea de Argentina</p>

Programa de la asignatura correspondiente al primer ciclo.

Carreras: Profesorado y Licenciatura en Historia.

Año académico: 2018

Cuatrimestral.

Contenidos: presentación por unidades, ejes temáticos, incluyendo propuestas de trabajos prácticos por unidad.

La presente asignatura corresponde al Primer Ciclo de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, y es de cursado obligatorio. Comprende el análisis de la sociedad colonial, en especial de los territorios de dominación hispano – portuguesa, durante el período colonial que abarca desde fines del siglo XV (“conquista de América) hasta las primeras décadas del siglo XIX (procesos de ruptura del vínculo colonial).

Pretende abordar una visión global de América colonial dentro del contexto de la historia mundial y americana. El gran eje articulador es el estudio de la dominación colonial (política, social y económica) sobre territorios “americanos”, la cual adquiere diversidades regionales y dinámicas específicas.

Objetivos:

- Diferenciar las visiones culturales e ideológicas de aborígenes y conquistadores, a fin de comprender el impacto de la conquista y el proceso de aculturación resultante.
- Interpretar las etapas – claves de los procesos económicos, sociales y políticos de las formaciones coloniales americanas.
- Articular las dimensiones política, económica, social, ideológica y cultural, necesarias para la comprensión de la realidad colonial americana como totalidad.
- Utilizar críticamente las categorías de análisis y los modelos historiográficos construidos por los historiadores.

- Desarrollar habilidades en el manejo de fuentes, cartografía y utilización del vocabulario específico.

UNIDAD 1: El temprano período formativo colonial.

La expansión ultramarina del Occidente europeo: motivaciones; factores que la favorecieron. El “descubrimiento de América”. La fase caribeña en su doble vertiente: de transición y precedente: inicios de la explotación de los recursos y actividades económicas, primeras instituciones políticas, sociales y religiosas.

La conquista de las “áreas nucleares”: mecanismos de dominación / legitimación. Impacto demográfico, económico, social y político de la conquista. Organización institucional en los inicios de la colonización. Continuidades y/o rupturas con relación a las comunidades indígenas. Procesos de aculturación. Respuestas de las comunidades aborígenes.

UNIDAD II: Sistema y orden colonial americano en los siglos XVI – XVII

La tensión entre sistema colonial y el orden colonial. La administración política: el estado “español y portugués” en las colonias americanas.

La implementación de la economía colonial: la explotación minera, el tributo, los sistemas de trabajo forzado, la política agraria.

El comercio monopólico: objetivos y resultados. La conformación de un “mercado interno” colonial. Redes mercantiles.

La iglesia: mecanismos de evangelización. Relaciones entre la Corona, el clero regular y secular. Acción de las misiones. Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición.

La sociedad colonial: fundamentos sociales del poder: elites y sectores subalternos. Redes de relación, conflictividad y resistencia. Familia, parentesco, cuestiones de género.

La economía colonial y la economía-mundo europea durante el siglo XVII. Historiografía y conceptos para el abordaje de la historia colonial.

UNIDAD III: Los espacios coloniales americanos: singularidades, diferencias, reformas y conflictos en siglos XVI – XVIII

Las áreas con metales preciosos: desarrollo de la minería de la plata en Nueva España y en el espacio peruano. Efectos articuladores de la producción minera. La Hacienda como unidad social y de producción.

Las áreas tropicales: proceso de ocupación y explotación del suelo. Brasil: del ciclo del Palo Brasil al ciclo azucarero. La plantación y/o ingenios. Binomio esclavitud – plantación. Sociedades de plantación. Expresiones de resistencia de los esclavos.

Las áreas de transición o frontera: rasgos peculiares de la ocupación.

Reformas políticas “borbónicas y pombalinas”. Impactos desiguales en los espacios americanos: reacomodos, conflictos sociales e insurrecciones durante el siglo XVIII.

Exigencias para obtener la regularidad: aprobar un examen parcial promocional de la unidad 1 (o su correspondiente recuperatorio) y los trabajos prácticos acordados entre el equipo de cátedra y el grupo clase.

Modalidad de examen: oral. Exposición de un tema / problema elegido por el alumno/a (de acuerdo a pautas sugeridas por el equipo de cátedra) y respuesta a cuestiones generales del resto del programa.

Pautas para examen final. (Documento ampliatorio que la cátedra puso a disposición de los estudiantes, por fuera del programa obligatorio de la materia).

1] Alumnos regulares: los alumnos que aprueben los trabajos prácticos y los parciales, acceden al examen final en calidad de alumnos regulares. El mencionado examen presentará las siguientes características:

- Tiene carácter oral, individual.
- Se elige un tema o problema de la asignatura, para ser expuesto durante treinta o cuarenta minutos aproximadamente. En relación con el tema seleccionado, se sugiere:
 - Delimitar el problema (temporal y espacialmente)
 - Consultar la bibliografía y las fuentes específicas.
 - Formular una o más hipótesis sobre la problemática abordada (se trata de una afirmación a demostrar)

- Exponer el trabajo en forma ordenada y coherente (con material cartográfico, fuentes, diagrama conceptual, etc.), procurando fundamentar la hipótesis y elaborar conclusiones provisionales.
- Tener la precaución de aclarar los conceptos empleados (indicando de ser necesario, el autor o autores a quien/es corresponda/n).
- Contemplar los factores endógenos y exógenos que inciden en el proceso analizado.
- Establecer relaciones entre la estructura socioeconómica, política, religiosa, etc., procurando hacer un análisis integral de la cuestión.
- Diferenciar los elementos estructurales de los coyunturales.
- Tener en cuenta la multicausalidad, a fin de evitar explicaciones simplificadoras.
- Evitar las generalizaciones excesivas y los anacronismos.

El tema expuesto equivale al cincuenta por ciento del examen. Luego, el tribunal examinador formulará preguntas sobre el resto del programa. El estudio se debe centrar en Iberoamérica (Hispanoamérica y América Portuguesa o Lusoamérica), durante el período colonial (desde fines del siglo XV al XVIII).

2] Alumnos libres: los alumnos que no alcanzaron la regularidad (por no aprobación de parciales y trabajos prácticos), rinden un examen final libre, con las siguientes características:

- Un cuestionario escrito, el que versará sobre las cuestiones fundamentales de la totalidad del programa.
- En caso de aprobación del escrito, deberá exponer oralmente un tema/problema, de acuerdo a los requisitos establecidos para los alumnos regulares.

Observaciones: tanto los alumnos regulares como los libres podrán mantener reuniones de consulta con el equipo de cátedra, en horarios a convenir oportunamente.

Observaciones de clase.

Aclaración: teniendo en cuenta el calendario académico y en razón del reclamo de docentes universitarios concretado al inicio del segundo cuatrimestre correspondiente al año 2018 que consistió en instancias de paro y suspensión de actividades, las clases iniciaron con posteridad a la fecha establecida, por lo tanto las instancias de observación se concretaron después del turno de examen de octubre, semana entre el 15/10 al 19/10.

Las mismas fueron acordadas oportunamente con las docentes de la cátedra resultando algunas de las fechas del calendario de clases ocupadas para el desarrollo de cursos y talleres a cargo de especialistas, a fines de complementar los temas expuestos durante el cursado.

Dejo constancia que debido a obligaciones labores y falta de acceso al transporte público desde mi lugar de residencia a la capital de la provincia en horarios convenientes a los fines expuestos, no pude asistir a los talleres propuestos por la cátedra a modo de actividad extracurricular, los cuales hubieran enriquecido con nuevos aportes la resolución del trabajo. Las profesoras hicieron alusión a los mismos en una de las clases observadas, de cuyos registros doy fe.

Registro de observaciones.

Día: martes 23 de octubre de 2018

Hora: 19:00 a 21:00 hs.

La clase comenzó minutos después a lo establecido. Los estudiantes ingresaron al salón de forma intermitente y se ubicaron de manera irregular abarcando prácticamente la totalidad del espacio. Se evidenció en las conductas de los mismos cierta afinidad en las relaciones interpersonales, lo cual determinó la posterior disposición en el aula. En términos generales el grupo de estudiantes fue diverso en cuanto a su composición etaria apreciándose entre ellos formas de comunicación fluidas y un clima de trabajo distendido, el cual se mantuvo a lo largo de toda la jornada.

Las profesoras presentaron oralmente la unidad II del programa donde aclararon que los textos se encontraban disponibles en formato pdf, mientras que algunos estudiantes revisaban la bibliografía presente en las fotocopias. Se aprovechó este espacio de la clase para recordar a los estudiantes la entrega del primer trabajo práctico así como también la disponibilidad en fotocopidora de las consignas correspondientes al segundo trabajo, ambos de carácter grupal. En esta ocasión algunos estudiantes consultaron si el mismo contenía trabajo con fuentes a lo que la profesora le contestó que solo consistía en ejercicios de revisión historiográfica.

La profesora de manera explicativa inició la unidad II problematizando la idea sobre si era posible hablar de crisis en América durante el siglo XVII teniendo en cuenta la realidad de Europa para la misma época. En relación a este tema se presentaron los autores haciendo hincapié en el concepto “coyunturas opuestas” de Ruggiero Romano, cuya propuesta teórica permitió diferenciar las realidades históricas de ambos espacios.

Se visualizó a través de power point los principios básicos que caracterizaron la crisis del siglo XVII, cuyos indicadores fueron expuestos de manera breve utilizando paralelamente, el recurso del pizarrón para presentar palabras claves, fechas, nombres de autores, etc. En relación a los mismos se hizo referencia a la disminución de la mano de obra y del ingreso a Sevilla de plata americana, situación que impactó fuertemente en el comercio transatlántico. La profesora preguntó a los presentes: “¿alguien recuerda cuantas flotas podían ingresar por año al puerto?” Uno de ellos respondió: “dos por año”.

En general los alumnos mostraron una actitud de predisposición a la escucha, tomando nota y registrando información mientras tomaban mate, algunos utilizaban celular y dialogaban entre sí a medida que se desarrollaban los contenidos.

La profesora refirió al concepto de “americanización” para aludir a la emergencia de una elite local a partir de la compra de cargos. A continuación preguntó: “¿alguien sabe lo que es el mayorazgo?” Un estudiante respondió: “cuando el hijo varón hereda por línea familiar bienes o tierra”. En este sentido, la participación oral por parte de los estudiantes se restringió a contestar de forma acotada los interrogantes de la docente.

Posteriormente la profesora exhibió imágenes sobre la universidad de Córdoba y Guatemala; ciudades amuralladas y fortificaciones en Panamá, Portobello y Cartagena de Indias y la Virgen de Guadalupe en la zona de Centroamérica.

En relación a dicha zona geográfica un estudiante preguntó: “¿en este siglo se produjo el ataque inglés a Cartagena de Indias?” La profesora aprovechó para aclarar que en este siglo Inglaterra siempre quiso apoderarse del Caribe y conquistar el área de América Central, dado su importancia estratégica a modo comercial.

La profesora compartió una cita textual para dar cuenta de la creciente autonomía y descentralización del espacio peruano respecto del área europea por lo tanto fue un modo de relativizar el impacto de la crisis. Los estudiantes buscaron la página en el material fotocopiado y resaltaron con color la idea propuesta.

La profesora preguntó a la clase, “¿se acuerdan por qué hablábamos a la vez de la existencia de un Estado rígido?” Los estudiantes mantuvieron el silencio.

A mitad de la clase ingresa al salón la otra docente de cátedra y aclaró que debido a sus actividades en el consejo directivo no le fue posible llegar a horario. Al respecto del tema en desarrollo agregó que el análisis del siglo XVII resulta interesante ya que incluye así mismo, el estudio de la conquista y reformas borbónicas. Refirió a que muchas veces la carencia de material en el tratamiento de las distintas temáticas se asocia a la falta de acceso a los archivos de España debido a la segunda guerra mundial y a otros factores históricos e ideológicos que continúan obstaculizando la interpretación de las fuentes.

Al respecto de las mismas, las docentes recordaron a los estudiantes la importancia de asistir a los talleres propuestos por la cátedra, en los cuales se hace hincapié en el trabajo del historiador y el tratamiento de las fuentes. Así mismo resaltaron como prioridad las lecturas previas para asistir a las clases, dado que de este modo es posible volver más dinámico y productivo el trabajo de aula en función de los aprendizajes.

La profesora abordó el texto de Margarita Suárez partiendo de la lectura de la hipótesis central que plantea la autora resaltando la cuestión de la mirada regional que propone su teoría. En relación a ella, un estudiante preguntó: “¿la autora cree que la crisis de las colonias se relaciona con España?” No, responde la docente, su visión propone justamente lo contrario. Por esta razón, debido a la autonomía de la que

gozaban las colonias se producen las reformas borbónicas. En esta oportunidad aprovechó la ocasión para vincular lecturas y planteos de otros autores trabajados con anterioridad.

Una recomendación que agregó la docente en relación con las lecturas fue la importancia de reconocer la postura ideológica de los autores la cual orienta los posicionamientos teóricos y metodológicos por ejemplo, la corriente de Annales.

La profesora retomó el planteo de la autora y se preguntó “¿por qué cae la producción de metal de forma oscilante y gradual?” Los estudiantes revisaron los apuntes de clase recuperando las afirmaciones previas. Este trabajo aportó otro de los factores fundamentales para pensar la crisis como lo fue el agotamiento de las vetas superficiales de la explotación minera. A continuación preguntó a la clase: “¿quién trabajó en el área andina en las minas?” “los mitayos”, respondieron los estudiantes rápidamente. Al respecto de la condición de los trabajadores de las minas aclaró que existió una clara diferencia entre trabajadores tributarios y trabajadores libres, los cuales evadían los sistemas de control.

Los estudiantes se mostraron un tanto cansados hacia el final de la clase.

La profesora continuó indagando: “¿cómo se imaginan que la Iglesia prestaba dinero en la época colonial?”. “Una condición importante era ser cristiano” argumentó un estudiante. El préstamo, explica, implicaba poner como garantía la tierra en carácter de enfiteusis a hacendados; de igual manera a través del sistema manos muertas o testamentos particulares. En este sentido, afirmó, la Iglesia fue un gran terrateniente para la época.

“Bueno chicos, con este tema cerramos el área andina. De todos modos, para Nueva España la mirada interpretativa es similar” afirmó la docente. Los estudiantes empezaron a guardar sus materiales.

Por último, las profesoras resaltaron tres cuestiones fundamentales a modo de síntesis que se abordaron en la presente clase: la ruptura historiográfica teniendo en cuenta que no es lo mismo hablar de crisis minera que de crisis económica. La crisis del siglo XVII reforzó a su vez la economía de hacienda y que en torno a este tema fue posible hablar de la teoría de la dependencia.

Los estudiantes tomaron nota de estas cuestiones mientras fueron guardando sus materiales. Hacia el final de la clase algunos de ellos se acercaron a las docentes para consultar dudas: “¿la revolución de los siete jefes se da como contenido en el marco de esta materia?”. “No”, responden la profesora. “Corresponde a la asignatura Historia Argentina I pero no podría asegurarte si se incluye en la bibliografía obligatoria”.

Registro de observaciones.

Día: jueves 25 de octubre de 2018

Hora: 16:00 a 20:00 hs

La clase comenzó con menos concurrencia de estudiantes respecto de la jornada descrita con anterioridad. Los mismos se ubicaron preferentemente el final del salón, respetando la dinámica de grupo con los cuales ingresaban al aula. La profesora inició la jornada haciendo una revisión de algunas categorías de análisis correspondientes a la estructura de la sociedad colonial a partir de la idea de “vecino”.

Introdujo el análisis del texto de Assadourian presentando algunos de los conceptos fundamentales del autor como lo son “monopolio comercial”; “espacio peruano”; “polos de crecimiento”. En relación al último concepto la profesora preguntó: “¿se acuerdan cuáles son los polos de crecimiento del espacio peruano?”. “Lima y Potosí”... respondió un estudiante, a cuyo comentario agregó: “producen efectos de arrastre hacia otras regiones”. Los compañeros tomaron nota de dicha información pero generalmente se mantuvieron en silencio, siendo la participación un tanto inhibida.

La profesora explicó que la crisis del siglo XVII en el Potosí irradió efectos negativos sobre el espacio y la especialización regional fortaleciendo la dinámica del mercado interno. A partir de este planteo las ideas de complementariedad y monopolio comercial impidieron aludir al principio de autosuficiencia de los mismos. “¿Qué productos, por ejemplo, debían importar desde Europa?”. “Hierro”, contestó un estudiante. El resto del alumnado se dedicó a revisar el material fotocopiado, escribiendo al margen del mismo, resaltando palabras claves, etc.

Paralelamente el planteo de Motoukias, explicó la profesora, se opone a la idea de mercado interno en términos de unidad para advertir la presencia de una red de mercados internos comunicados entre sí. En esta oportunidad la profesora introdujo un

mapa de Nueva España para ubicar con mayor precisión la ubicación de los centros mineros, haciendas y puertos autorizados como el caso de Vera Cruz y Acapulco. Los alumnos siguieron atentamente el plano. La profesora puso como ejemplo la cría de mulas como actividad económica autónoma respecto de los polos de crecimiento, por lo que relativizó la idea “efectos de arrastre”. Los estudiantes asintieron con la cabeza la información que escuchaban.

A continuación la docente organizó una actividad en grupos sobre distintas áreas económicas como por ejemplo el Pacífico, el Caribe y Río de la Plata en las cuales tuvo presencia el mercado interno. Para esta ocasión los estudiantes se agruparon libremente, quedando conformados de manera diversa en cuanto a la cantidad de integrantes. Un estudiante quedó solo al momento de resolver la actividad. La docente repartió el material fotocopiado e hizo lectura de las siguientes consignas:

- 1] Encerrar los puertos habilitados por el sistema monopólico comercial.
- 2] Indicar la ruta del sistema de flotas y galeones desde Sevilla / Cádiz a los puertos habilitados en Hispanoamérica.
- 3] Indicar la ruta del Galeón de Manila.
- 4] Señalar el puerto legal de redistribución de importaciones en el Virreinato del Perú.
- 5] Respecto a la red de intercambios regionales del Pacífico y del Río de la Plata:
 - a- Indicar la ruta legal de comercio directo con España y trazar una ruta comercial ilegal.
 - b- Trazar circuitos comerciales internos y ejemplificar productos comercializados.

Para el análisis del mercado interno “aledaño” del Caribe, no resuelve la cuarta actividad y la quinta consigna se solicita:

- a-Trazar circuitos comerciales internos y ejemplificar productos comercializados.

b-Indicar intercambios comerciales a través del contrabando con otros países europeos.

La actividad incorporó mapas para facilitar la comprensión del espacio histórico geográfico y en este sentido, la dinámica grupal manifestó la discusión de ideas, la lectura compartida de materiales como así también consultas a la docente para despejar dudas acerca de la actividad.

Pasados los veinte minutos, la profesora recuperó la propuesta consultando a los grupos quien quería exponer. Como nadie se ofreció voluntariamente a tomar la palabra, comenzó por volver a la consigna inicial preguntando: “¿qué puertos autorizados contiene la actividad?; ¿pudieron identificarlos?”. “Recuerden que estábamos analizando el desarrollo del mercado interno en regiones específicas de Hispanoamérica y los intercambios comerciales concretos de cada espacio”. Uno de los estudiantes expresó: “si profe, en nuestro caso pudimos identificar Córdoba, Salta y Santiago”. “Sí, sí” agregó la profesora. “En el caso del Río de la Plata, Santa Fe va a tener la función de puerto preciso hacia el siglo administrado por los Jesuitas”.

“¿Otro grupo que quiera comentar...?” Un estudiante expresó: “en el área del Caribe, podemos ver el circuito productivo y comercial hacia Sevilla / Cádiz a partir del embarco de maíz, trigo, pescado y harina”. Otro integrante del grupo agregó en este sentido: “y también el contrabando de cacao que se daba con Portugal”

La profesora dijo que en cuestión de analizar los circuitos comerciales externos y los que se deban a nivel regional entre virreinos, hay que destacar el ejemplo del mercurio. Los estudiantes tomaron registro de este dato y lo buscaron en sus apuntes como información a destacar. En este caso, se anotaron en el pizarrón las palabras claves.

Posteriormente se introdujo la explicación sobre el texto de Ruggiero Romano retomando la idea del “mercado interno”. En referencia a ello, la profesora anotó en el pizarrón las ideas a desarrollar: “economía natural” (trueque) y “economía monetaria”. Paralelamente a la explicación, los estudiantes aprovecharon a copiar del power point la información del autor en relación a los conceptos de “mitayos”, “peones por deuda” y “circulación social de la moneda”.

Durante el intervalo de la clase los estudiantes aprovecharon a renovar el mater, mirar el celular y sacar fotocopias, mientras que algunos se retiraron de la clase otros llegaron sobre el comienzo del segundo módulo para entregar el trabajo práctico escrito.

Se retoma la clase después del descanso donde la docente aprovechó a presentar a las personas que la acompañaban en ese momento: adscripta a la cátedra, practicante del profesorado de historia, estudiante de intercambio oriunda de Chile y en mi caso, como observadora, estudiante de la maestría en didácticas específicas.

Brevemente retomó los contenidos dados con anterioridad y en función de lo expuesto la estudiante adscripta destacó la figura dinámica del comerciante siendo que se trata de “un actor que se mueve en los dos tipos de economía”. En este sentido agregó: “es interesante observar el circuito comercial Asunción – Santa Fe – Bolivia, estableciendo una comunicación comercial segura a través del Paraná y en función del traslado de mercaderías a partir del uso de la mula”. Aquí se indicó como dato relevante el pago de impuestos en la zona de Santa Fe según decisión política, como a su vez la presencia de indios hostiles en inmediaciones de los caminos donde circulaba el cargamento frente a los cuales era necesario vigilar los senderos y controlar los levantamientos esporádicos que ponían en peligro el comercio oficial”.

Posteriormente, la profesora preguntó: “¿leyeron algo para la clase?” Los estudiantes hicieron silencio mientras buscaban entre sus apuntes los autores correspondientes al día. “¿Recuerdan que tema íbamos a trabajar?” La temática a desarrollar tuvo la intención de recuperar aspectos centrales vinculados a la relación metrópoli – colonia correspondiente a la unidad II y III. En este sentido, se propuso una mirada de conjunto sobre la sociedad durante el período colonial a partir de la noción “sociedad implantada”, significando esto la trasposición de valores e instituciones españolas al espacio americano utilizando la expresión “espacio refractario”.

La profesora repartió fotocopias cada tres o cuatro alumnos con la intención de trabajar el texto de Ramón Serrera. Los estudiantes se agruparon libremente y comenzaron la lectura compartida por párrafos, a cargo de uno de ellos. Entre párrafo y párrafo se realizaron explicaciones y aclaraciones en cuanto a términos y conceptos en relación con el tema. En cuanto a esta problemática la profesora agregó que en el marco del congreso de Rosario se presentó a modo de debate ambas miradas: la América colonial y la América moderna, destacándose la importancia de la perspectiva historiográfica para comprender las distintas problemáticas históricas aludiendo a los posicionamientos políticos e ideológicos que contribuyen a contextualizar la obra del autor.

En relación a esto la profesora ejemplificó con respecto al plan de estudios, en donde la organización interna de las materias se define también en función del criterio de periodización dejando muchas veces de lado esta cuestión de lo historiográfico. En este sentido, “nuestra materia debería llamarse historia americana colonial”, comentó.

Haciendo mención a la complejidad de la materia, la profesora recomendó “no caer en generalizaciones” debido justamente a que el enfoque regional enriquece la mirada. A continuación preguntó: “¿qué actividad económica reside en forma

predominante en la América colonial?”. “La minería”, afirmó un estudiante. De esta manera, el carácter regional invitó a los estudiantes a abordar las temáticas atendiendo de manera simultánea a los aspectos nucleares y periféricos del sistema, desestimando así la versión totalizadora de la realidad histórica.

En este momento la profesora entabló un diálogo con la estudiante adscripta a la cátedra respecto del enfoque de la enseñanza chilena en relación al tema, mientras los estudiantes permanecieron al margen de la conversación.

La clase continuó marcando la visión jerárquica de la sociedad y el modelo tripartito del mundo europeo. “¿Puede establecerse el mismo parámetro social clero, nobleza y campesinado para la realidad americana?” La pregunta disparadora de la docente invitó a retomar la lectura compartida del autor de referencia. En este caso, la misma estudiante se ofreció para dar continuidad a la propuesta en curso.

En referencia al tema, la profesora aclaró que la perspectiva marxista y el materialismo histórico presentaron inviable la implementación de este modelo social para el contexto americano, dado que no fue posible visualizar la idea de clases sociales teniendo en cuenta las relaciones de producción. En este momento se evidenció la distracción de los estudiantes, los cuales se detuvieron en gran medida a observar por la ventana del salón lo que acontecía a las afueras de la institución, mientras que otros copiaban del pizarrón los apuntes realizados por la docente.

En relación a las características de la sociedad colonial la profesora presentó oralmente algunas nociones vinculadas al tema que tuvieron que ver con la idea de lo multirracial, multicultural; sociedad dinámica y cambiante mirando puntualmente los actores sociales de la época, por ejemplo, la mirada sobre el esclavo. Aquí la profesora también advirtió que la presencia de las categorías de análisis si bien facilitó la comprensión de las temáticas históricas muchas otras veces obstaculizó el análisis de

las fuentes en función de la mirada unidireccional que proponen. En este sentido, se introdujeron técnicas de estudio para el trabajo del estudiante al momento de leer los autores, haciendo hincapié en la cuestión conceptual y en la identificación de las hipótesis que corresponden a cada material.

Del mismo modo se apuntó a revisar la cuestión historiográfica haciendo referencia a la ruptura en la mirada teórica y metodológica sobre lo social, siendo esta nueva perspectiva diferente ya que la condición de grupo no confundió la cuestión identitaria, donde lo relevante fue “mirar los aspectos vinculantes de las relaciones sociales”. “Por ejemplo el vínculo clientelar: patrón – cliente; patrón – peón y el vínculo ritual: padrinos –ahijado o matrimonio”, expresó la docente. En este sentido se destacó la importancia del trabajo de la autora Ana María Presta donde “la cuestión de la mujer es interesante ya que la dote implicaba relaciones económicas y simbólicas”.

Los estudiantes registraron estos últimos aportes proporcionados oralmente y procedieron a retirarse del salón.

Observaciones de clases.

Día: martes 30 de octubre de 2018

Hora: 19:00 a 21:00 hs

La clase inició con una introducción por parte de la profesora de la cátedra quien presentó la temática de análisis vinculada al proceso de evangelización en América, destacándose el papel de la institución Iglesia durante el período colonial. En este sentido resaltó brevemente y en forma oral el vínculo corona – Iglesia como así también la diferenciación entre clero regular y secular y el papel de la inquisición en este período.

Posteriormente cedió la palabra a la estudiante adscripta quien dio continuidad al tema haciendo la aclaración de que su intervención lejos estaba de establecer una mirada crítica hacia la fe, sino de analizar el funcionamiento de la institución tomando distancia de dicha cuestión. Mientras la docente presentó los lineamientos teóricos generales por medio del power point, algunos estudiantes ingresaron al salón y se dispusieron a escuchar la clase.

La docente de manera oral explicó a partir del patronato real y el Concilio de Trento, el proceso de expansión de la Iglesia a lo largo del siglo XVI. Los estudiantes se mostraron interesados frente a la problemática sobre todo en relación con las imágenes expuestas en el power point, las cuales refirieron al papel de la universidad de Córdoba como centro educativo, administrado por la compañía de Jesús en torno a este período.

Posteriormente la docente propuso un trabajo grupal para trabajar fragmentos de textos presentes en el programa de cátedra. Los estudiantes se agruparon libremente quienes por elección, decidieron analizar la realidad de México o Perú en relación con la problemática de la Iglesia en esos espacios. Los estudiantes realizaron

lectura compartida del material a partir de una consigna abierta de interpretación que dio lugar, luego, a la socialización de las ideas. Los estudiantes trabajaron de forma distendida, aprovechando la ocasión para revisar celulares y apuntar información en sus netbook en relación con la bibliografía digital dispuesta por la cátedra.

La docente a cargo retomó la actividad a partir de la siguiente pregunta: “¿cultura y religión significan lo mismo según el planteo de los autores?” Un estudiante comentó: “la idolatría en México era motivo de represión”. Otro grupo completó la información diciendo: “en Perú se registró la persecución a las idolatrías preferentemente el culto a las huacas” De este modo se puso en evidencia el accionar de la Iglesia en Hispanoamérica durante el período colonial.

Además, la docente agregó: “las reducciones produjeron beneficios económicos para la Iglesia ya sea a través del trabajo y la producción de bienes primarios”. Aquí se exhibieron imágenes sobre la reducción San Ignacio, a partir de la cual se describieron sus principales características.

Se hizo referencia a la inquisición como institución de control social y la importancia de mantener políticas ortodoxas hacia los conversos. Al respecto un estudiante comentó: “también la eficiencia de la institución dependía de la severidad del inquisidor”. La docente agregó que al principio de su implementación, la inquisición fue más tolerante respecto de algunas cuestiones pero hacia mediados del siglo XVII, la misma endureció su posicionamiento.

Respecto de la temática en desarrollo, la profesora de la cátedra aclaró cuestiones vinculadas a los problemas que presentaron algunos tribunales inquisidores para ejercer el control debidamente. Por ejemplo, el criterio jurisdiccional aplicado sobre el tratamiento de los indígenas en el espacio americano.

Hacia el cierre de la clase, algunos estudiantes se retiraron del salón y consultaron sobre el material de lectura para la próxima clase. Otros se acercaron al escritorio para preguntar más en privado, por las características del segundo trabajo práctico en lo que refiere al uso de ciertas categorías de análisis e hipótesis de los autores que generaban cierta confusión al momento de la lectura.

Observaciones de clases.

Día: martes 06 de noviembre de 2018

Hora: 19:00 a 21:00 hs

La clase inició con la solicitud de entrega del segundo trabajo práctico por parte de la profesora. Se evidenció en esta oportunidad mucha concurrencia de estudiantes de los cuales algunos se retiraron del salón a la brevedad. Mientras muchos de ellos se acomodaron en los bancos, la docente practicante del profesorado de historia del nivel superior, puso a prueba el pen drive previsto para el desarrollo de su clase. Los estudiantes consultaron: “sobre los certificados del curso de la semana pasada, dónde hay que retirarlos” La profesora respondió: “en área de atención al estudiante”.

Se aprovechó el momento de intervención para presentar oralmente la unidad III del programa y respecto de ella un estudiante preguntó sobre la bibliografía obligatoria de cátedra: “¿ustedes enviaron por mail el capítulo IV del libro? Porque no coincide con el programa”. Las docentes revisaron rápidamente el programa de la materia a los fines de despejar dicha inquietud.

En ese momento jóvenes miembros del centro de estudiantes entraron al salón y después de pedir el espacio de clase, interpelaron a los estudiantes a participar de una reunión sobre la reforma del plan de estudios del profesorado y licenciatura en historia como así mismo la convocatoria a concurso y selección para el cargo de ayudante en cátedra. Muchos de los estudiantes se mostraron dispersos al momento de dicha invitación, quienes se encontraban organizando sus materiales para el inicio de la clase.

La profesora introdujo la nueva temática sobre las áreas tropicales utilizando un mapa planisferio para referirse a la plantación en el área portuguesa. Explicó que las experiencias previas en referencia a esta actividad económica tuvieron lugar en África

alrededor del circuito de navegación y tráfico de esclavos, en donde se produjeron la formación de instituciones e ingenios más conocidos de la historia.

Respecto de este tema preguntó a los estudiantes: “¿alguien recuerda que era la factoría?”. Un estudiante respondió: “un lugar de intercambio”. Frente a los aportes de la clase, la profesora profundizó la explicación reflejando sobre un mapa de América del Sur, las condiciones geográficas de la costa brasilera que permitieron iniciar la explotación de este tipo de economía. En función a ello agregó que el autor Uya presente en la bibliografía, trabajó la problemática sobre la realidad esclavista, por lo que los estudiantes registraron dicha información.

Continuando con la explicación, la profesora introdujo a partir de una línea histórica los ciclos económicos del Brasil a través de la cual fue posible marcar dicha periodización en el power point. En el mismo se expresó a modo de ejemplo, la tala del Palo Brasil hacia el año 1500; el ciclo azucarero del litoral y nordeste entre los años 1530 – 1580 y las capitanías de Pernambuco y Bahía en el período posterior. Los estudiantes miraron con detenimiento el programa, hojearon la bibliografía asignada y sacaron fotos a las imágenes proyectadas.

Las profesoras aclararon que la ocupación del espacio portugués no fue plena ni permanente comparada con la situación del espacio español en esta época, por lo que no fue necesaria la fundación de ciudades. Posteriormente se presentaron las características de la plantación esclavista en el pizarrón a partir de los siguientes conceptos: “unidad de producción”, “empresa económica” y “microsociedad” los cuales fueron acompañados de la explicación correspondiente, mientras los estudiantes tomaban nota sin perder de vista la concentración. A continuación la docente preguntó: “¿recuerdan cómo se conseguía la mano de obra para la plantación?”. “Era preferentemente esclava, a partir de la trata de negros”, expresó un estudiante.

Posteriormente se hizo referencia a las características del esclavo y se analizó la función de los “tumbeiros” observando una imagen en el power point. Al respecto se introdujo a los estudiantes al análisis historiográfico sobre la temática haciendo referencia a los siguientes conceptos desde la perspectiva marxista: “sistema económico esclavista”, “modo de producción esclavista”, “medios de producción”; “tierra”, “latifundio”, “monocultivo” y “autosuficiencia”. La profesora preguntó: “según el autor, ¿qué significa ser un hacendado asentista?” Un estudiante respondió: “refiere a la ausencia de amo”.

De esta manera la practicante en historia del nivel superior se dispuso a brindar su ayudantía en la cátedra haciendo referencia a los mecanismos de “deculturación” y “resistencia” de la cultura africana existente en el Brasil colonial. En este sentido la docente dio continuidad a la clase preguntando lo siguiente: “¿cómo era considerado el esclavo?” “como factor de producción”, respondió un estudiante. En relación a ello, se aludió a los mecanismos de deshumanización aplicados por los amos para tal fin, haciendo hincapié en la cuestión étnica. La docente continuó indagando: “¿por qué la edad iba a ser determinante en éste sentido?” “porque las personas, a corta edad, cuentan con poca memoria cultural”, contestó otro estudiante. En este momento de la clase se evidenció interés y motivación al momento de participar.

Al respecto, otro estudiante comentó: “la alimentación y la vestimenta también se utilizaban como mecanismo de control y homogeneización social, siendo que la dinámica de trabajo de entre 16 a 18 hs generaba fatiga y de esta manera se eliminaba tiempo de ocio para impedir la comunicación”. “Sí, claro” agregó la profesora. “Incluso la disposición de las viviendas al estar distanciadas entre sí tenían esta finalidad.

La profesora continuó su intervención refiriéndose a los episodios de resistencia que se producían en el espacio y preguntó a la clase: “¿qué eran los quilombos”.

“Alude a los levantamientos efectuados en las aldeas de negros y podía manifestarse en huidas, bailes, etc.” Afirmaron algunos estudiantes.

Posteriormente se introdujo una actividad grupal en la cual se propuso el análisis de relatos en relación con la resistencia social.

Relato N° 1:

Cuando llegué a las nuevas tierras, con tan solo 17 años, nos separaron a todos los que teníamos un origen tribal común, nos querían distanciados y desorganizados; como si esto no fuera suficiente para que llevemos una vida solitaria, nos mandaron a vivir en los “bohíos”, nuestras casillas, construidas especialmente para controlarnos bien, buscaban nuestra completa incomunicación.

A veces me siento un poco triste, a la noche, antes de dormir, me pregunto ¿qué sería de mí, si hubiera crecido en mi tierra, practicando mi cultura y aprendiendo de los ancianos de etnia?

Es que, el venirme tan joven, no me permitió grabar en mi memoria las costumbres de mi tierra de origen, he vivido más años aquí entre las cañas de azúcar que en mi tierra de origen.

La vida en la plantación no resultaba sencilla, era algo así como una prisión. Nos alimentaban con lo necesario para vivir y producir, dependiendo del bolsillo del dueño del ingenio, de los alimentos que circulaban en la región y de los precios de estos. Diariamente teníamos dos comidas muy monótonas. Durante los años que trabajé en las plantaciones azucareras, comí grandes cantidades de azúcar, a toda hora, es acá en la nueva tierra, todos nos volvimos loco por lo dulce... Según Simba, (mi amigo en el quilombo) la vida en la plantación borró muchos de los rituales en las comidas y nos aleja de los gustos y sabores, que traemos de África.

Nuestro vestuario era precario en los meses de octubre – noviembre: pantalón, camisa, gorro, chaquetón y manta. Para el segundo semestre del año entregaban: pantalón y sombrero de paja; nunca estaban calzados. Siempre me pregunté si nuestros amos hubieran podido trabajar dieciocho horas descalzos, posiblemente no... Según cuenta Simba, la tradición artesanal del vestido africano también se perdió en las plantaciones.

En las plantaciones trabajábamos tanto que, cuando terminaba el jornal diario, en lo único que pensaba era en dormir. Al comienzo del otro día, como consecuencia del cansancio de días y días de mal dormir; parecíamos seres idiotizados, la necesidad de producir más y más, no permitía descansar lo necesario para recuperar nuestras fuerzas. El repetitivo y agobiante trabajo nos quitaba las ganas de vivir e incluso, muchas veces de pelear.

A pesar de la mala vida que llevábamos, de los intentos de los dueños de los ingenios de mantenerlos aislados y en conflicto permanente, de borrar nuestras tradiciones, se fue desarrollando entre nosotros un tipo de comunicación subterránea, clandestina que nos fortaleció como grupo que compartía la misma forma de explotación.

(Relato de esclavo Acheve en Quilombo dos Palmares, Brasil, 1703)

Relato N° 2:

Las mujeres acá, en la nueva tierra no éramos muchas. ¿Por qué creen? Siempre fuimos pensadas como máquinas generadoras de nuevos esclavos. Ser mujer en la plantación era sumamente peligroso, ya que la desproporción entre los hombres y nosotras creó un tenso clima de origen africano, (los cuales repetimos en un tiempito

que teníamos o cuando el dueño del ingenio se descuidaba) adquirieron en la nueva tierra, un sentido sexual dominante.

La vida de la esclava en la nueva tierra es solitaria, los esclavos no teníamos familia, en caso de que sí, en cualquier momento, por razones que nosotros no conocíamos esta podía ser dividida. Todavía recuerdo aquel día que vendieron mi hermano Ekua al dueño del ingenio azucarero de las tierras vecinas. ¿Difícil de entender no?... Para los dueños de los ingenios, nosotros no somos personas, sino máquinas de trabajar. Acá te venden los críos, los hermanos, por lo tanto, no tenemos obligaciones de ningún tipo, ni sociales, ni familiares, aunque sí en cuanto a la producción.

Ser mujer, negra, esclava, y vivir en la plantación, no fue nada fácil. La vida allí es muy pesada y cruel, pero las esclavas, no somos mansas, desde nuestro lugar de dominado también resistimos. Sé que no soy la única, como yo hay muchas que a través de distintos actos, rituales y costumbres (como por ejemplo, prácticas abortivas que ya realizábamos en África) buscamos resistir al mundo que nos tocaba vivir.

(Relato de esclava llamada Itri en Quilombo dos Palmares, Brasil, 1703)

En función de los relatos descritos los grupos se conformaron según niveles de proximidad física, quedando reducidos a tres o cuatro integrantes. Los mismos organizaron la actividad en función de la lectura y la revisión bibliográfica mientras se les propuso en este contexto de mayor relajamiento de la clase, la resolución de un cuestionario cerrado que de forma voluntaria y anónima se repartió de manera arbitraria a los fines de esta tesis.

Al mismo tiempo algunos de ellos consultaron con la docente dudas respecto de la actividad para posteriormente dar paso a la socialización de las respuestas. La

mayoría de los grupos reconocieron sujetos sociales y diversos modos de obtener la tierra que para la época podía resumirse en mercedes reales, ocupaciones ilegales y propiedades de la Iglesia.

La docente preguntó: “¿en qué consistía la actitud de limosna? ¿Qué diferencia existía entre la limosna y la donación?”. La clase quedó en silencio mientras continuó interrogando: “¿recuerdan cuál era la manera más común de obtener mano de obra en la época colonial?”. “Por medio de la encomienda, el yanaconazgo y el peonaje por deuda” respondió un estudiante. “Muy bien”, expresó la docente y agregó: “la función del almacén justamente, o tienda de rayas servía para reforzar la dependencia de la persona dentro de la hacienda”. “Aquí es interesante destacar el tipo de relaciones paternalistas y clientelares que existían dentro de este espacio en concreto”. Dicho comentario fue registrado con atención por parte de los estudiantes.

La docente acompañó la explicación aludiendo al planteo de Ansaldi y Giordano los cuales abordaron los espacios de control y dominación colonial a partir de la actividad de “hacienda” y “plantación” en relación al trabajo indígena y esclavo. Los estudiantes tomaron nota de la información y de esta manera se dio cierre al tema del día.

Para finalizar la clase, la profesora señaló la bibliografía para el próximo encuentro y recomendó a los estudiantes buscar en fotocopidora los lineamientos generales para preparar el examen final. En relación con ello y a medida que los estudiantes se retiraban del salón, algunos de manera individual se acercaron al escritorio para consultar los posibles temas de examen como por ejemplo la resistencia indígena durante el período colonial, frente al cual la profesora advirtió la necesidad de recortar la problemática a fin de precisar marco temporal; teórico y conceptual.

Del mismo modo un segundo estudiante planteó el interés personal por abordar una temática que requiera el análisis de fuentes. Para esto la profesora sugirió el abordaje sobre “paradigmas de la conquista, cuyo tratamiento permite entender la lógica de la primera unidad”. Frente a los intereses de los estudiantes, la profesora aconsejó profundizar en la lectura de los autores y acercarse a las instancias de consulta del mes de diciembre.

Los estudiantes agradecieron la atención y predisposición de las docentes hacia sus inquietudes.

Observaciones de clases.

Día: martes 20 de noviembre de 2018

Hora: 19:00 a 21:00 hs

La clase inició con gran concurrencia de estudiantes los cuales fueron ocupando de forma irregular los bancos del salón a la espera de la devolución de los trabajos prácticos. Las profesoras aclararon previo a la entrega que en general observaron “problemas de redacción y de interpretación de lecturas”. A medida que se fueron nombrando los trabajos, los estudiantes se acercaron al escritorio para retirarlos, revisando rápidamente las correcciones señaladas en cada caso.

Frente a las observaciones orales y próximas a las mesas de exámenes del mes de diciembre, las profesoras señalaron la necesidad de reforzar el estudio y como sugerencia presentarse al segundo llamado, a modo de aprovechar mejor el tiempo. De la misma manera y dado las consultas reiteradas en clases anteriores, se anticiparon fechas de consulta presenciales a los fines de revisar los temas seleccionados en función de la bibliografía asignada por la cátedra.

Frente al cierre del cuatrimestre las profesoras advirtieron sobre las irregularidades registradas respecto del desarrollo de las clases, las cuales impusieron nuevas dinámicas al momento de abordar los contenidos planificados.

De modo general se explicó nuevamente que la materia abordó desde otra perspectiva la crisis del siglo XVII, siendo que a lo largo del período que ocupa la misma se buscó de establecer una mirada de proceso para luego comprender la ruptura del vínculo colonial. Al respecto se desarrolló dicho planteo exponiendo a partir de una línea histórica y en formato power point, algunos procesos históricos centrales para comprender el período colonial Hispanoamericano.

La explicación por parte de la profesora se inició haciendo referencia a la dinastía de los Borbones hacia el siglo XVIII en el marco de las reformas propuestas por las monarquías ilustradas, a los fines de mejorar la situación y relación con las colonias hacia la época.

Para comprender mejor la temática expuesta la profesora profundizó en su contextualización diciendo que durante este período histórico se insertaron nuevas potencias en el escenario mundial, por lo que se evidenció la presencia de conflictos políticos más intensos sobre todo en lo que refiere al dominio de los mares. Dichas tensiones también se suscitaron al interior de España donde los reinos empezaron a demandar a los Borbones mayor participación en esta suerte de lucha por el poder. Frente a la exposición teórica, los estudiantes mantuvieron una actitud de silencio mientras tomaban nota y revisaban sus registros de clases anteriores.

La clase continuó con la intervención oral de la profesora quien interrogó a la clase: “¿qué significó el concepto sistema monopólico?; ¿qué principios lo sustentan?”. Los estudiantes pensaron por un momento la pregunta y luego uno de ellos respondió: “exclusividad y complementariedad”. El aporte dio pie a la docente para repasar oralmente y con apoyo de un mapa, los puertos autorizados que vinculaban a España con América. En este sentido además se aludió a las reformas administrativas y fiscales que inauguraron los Borbones a los fines de frenar la práctica del contrabando.

La explicación llevó a analizar por medio de un mapa la desintegración territorial provocada por las Reformas Borbónicas hacia fines del siglo XVIII, en medio del contexto de la crisis del orden colonial.

En este contexto de crisis del vínculo colonial se sumó la interpretación de las rebeliones indígenas entre los años 1780 y 1789 cuyas manifestaciones sociales se orientaron a cuestionar la corrupción practicada por curacas y corregidores en el

espacio americano y donde el malestar general se manifestó en la negativa hacia el repartimiento de indios en zonas mineras; temática además que concentró la atención de los estudiantes quienes en su gran mayoría plantearon la posibilidad de preparar el examen final en relación con dicha temática.

La profesora agregó que a pesar de las repercusiones de las rebeliones indígenas en el corto plazo, las mismas no lograron forjar una base de apoyo criollo – mestizo para profundizar la oposición en perspectiva a profundizar la etapa revolucionaria en Hispanoamérica.

De esta manera la clase llegó a su fin y los estudiantes en grupos comenzaron a retirarse del salón.

Trabajo práctico N° 1: **Acercamiento a las fuentes para el estudio de las sociedades indígenas tras la conquista española.**

Trabajo práctico domiciliario. Presentación escrita: jueves 25/10. Trabajo a realizar en grupos integrados hasta cuatro personas o en forma individual.

En las últimas décadas, la visibilización de las voces étnicas en fuentes coloniales ha permitido complejizar el estudio de las sociedades indígenas tras la conquista española.

1] Leer atentamente la *Petición de Juan de Baños* a fin de identificar los sujetos partícipes y el conflicto suscitado.

2] Respecto a los parlamentos hispano-mapuches:

a- Según Zavala Cepeda, ¿qué significados se otorgaba al término “parlamento” en el período colonial?

b- Precisar los argumentos utilizados por el Gobernador de Chile en 1593 para reclamar el sometimiento de los pueblos indígenas.

c- Indicar las peticiones de los señores étnicos respecto al trabajo forzoso que deberían realizar los miembros de las comunidades.

3] Señalar que paradigma historiográfico planteado por Steve Stern posibilitaría abordar el accionar de los señores étnicos en los casos analizados. Fundamentar.

4] A partir del taller dictado por la Dra. Marcela Tamagnini redactar una problemática abordada por la disertante. Precisar categorías analíticas o conceptos claves para explicarla, interrogantes que les sugiere el planteo de la conferencista.

Consigna alternativa para quienes no pueden asistir al taller: explicar el planteo de S. Stern en relación a las utopías de los conquistadores y los resultados obtenidos.

Fuentes seleccionadas:

- *Petición de Juan de Baños en nombre de los curacas del repartimiento de Machaca, contra Don Alfonso Díaz y Don Gaspar Rodríguez, Potosí, 1569.*
- *Parlamentos de Quilacoya, Rere, Turuchina e Imperial de 1593, Archivo General de Indias, patronato, 227 (fragmento).*

Material bibliográfico:

- STERN, S. Paradigmas de la conquista. Historia, historiografía y política, en A.A.V.V., *Los conquistadores: 1492 y la población indígena en las Américas*, Tercer Mundo Editores, 1992
- ZAVALA CEPEDA, J. M. (ed.), *Los parlamentos hispano-mapuches, 1593-1803. Textos fundamentales*, Temuco: Ediciones de la Universidad Católica, 2015, pp. 17-19, 33, 35, 41-42.

Trabajo práctico N° 2: La plantación esclavista colonial.

Trabajo práctico domiciliario. Presentación escrita: martes 06/11. Grupos integrados hasta cuatro personas o en forma individual.

Consignas:

1] Elaborar un cuadro comparativo (no más de dos páginas) acerca de los planteos de Waldo Ansaldi y Manuel Moreno Fragnals respecto a la plantación esclavista colonial, tener en cuenta cómo definen a la plantación esclavista, qué categorías de análisis y conceptos utilizan, cómo abordan el accionar de los esclavos.

2] Identificar las distintas modalidades de resistencia esclava que analiza el historiador venezolano Germán Carrera Damas.

Modelo cuestionario cerrado.

Cuestionario para estudiantes del primer año de la carrera de Historia.

Apellido:

Nombre:

Sexo: hombre / mujer (encerrar con un círculo según corresponda)

Edad:

Lugar de procedencia:

Marca con una cruz el nivel con el cual te identificas según cada afirmación:

1- NUNCA. 2 – A VECES. 3 – BASTANTE. 4 – SIEMPRE.

a. Asisto a las clases de la materia porque me sirven para luego estudiar.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

b. Trato de leer para las clases dado que ello contribuye a la comprensión de las temáticas.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

c- Soy de aquellos estudiantes que participo oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

d- Prefiero los textos impresos antes que los apuntes digitalizados dado que permiten implementar, durante el proceso de lectura, diferentes técnicas de estudio.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

e- El estudiar en grupo para preparar un parcial me ayuda a construir conocimientos y a comprender mejor el abordaje de las distintas problemáticas históricas.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

f- Tengo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

g- Durante las clases soy de tomar apuntes dado que resulta relevante como complemento a la lectura de la bibliografía obligatoria.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

h- Me preocupa preparar el examen final de la materia ya que esto implica desarrollar un tema en forma oral.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

i- Logro establecer relaciones teóricas conceptuales entre los distintos autores propuestos por la materia.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

j- Los debates historiográficos me resultan complejos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

k- La escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos prácticos) resulta una actividad compleja ya que esto implica sistematizar ideas de forma coherente y ordenada.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___

Gracias por tu colaboración!

Modelo encuestas semiestructuradas.

Encuesta para estudiantes del primer año de la carrera de Historia.

Apellido:

Nombre:

Sexo: hombre / mujer (encerrar con un círculo según corresponda)

Edad:

Lugar de procedencia:

Los datos arrojados a partir de esta encuesta son de suma confidencialidad, por lo tanto serán utilizados exclusivamente a los fines de la investigación en curso.

1) Desde tu punto de vista: ¿para qué sirve evaluar? (Marca con una cruz la opción que prefieras)

- a. Construir nuevos aprendizajes.....
- b. Memorizar datos.....
- c- Medir capacidades.....
- d- Formar a la persona.....
- e- Otra.....

2) ¿Qué instrumentos de evaluación conoces a partir de tu experiencia académica en general?

.....
.....

3) a. ¿Qué instrumentos de evaluación se aplican comúnmente en la cátedra en la cual te encontrarás cursando en el marco de la carrera de historia del nivel superior?.....

.....

b. ¿Cuál de estos instrumentos consideras más efectivo en relación al aprendizaje y por qué?

.....
.....

4) ¿Qué sensaciones te produce una instancia de evaluación frente a los siguientes resultados? (Marca con una cruz la opción que prefieras para cada una de ellas)

A. APROBADA:

- a. Satisfacción.....
- b. Recompensa....
- c. Alivio.....
- d. Gratitud....
- e. Éxito.....
- f. Otra.....

B. DESAPROBADA:

- a. Frustración.....
- b. Tristeza....
- c. Impotencia.....
- d. Nerviosismo.....
- e. Fracaso.....
- f. Otra.....

5) Teniendo en cuenta que muchos de los instrumentos de evaluación utilizados durante el cursado se implementan también en otras asignaturas de la carrera:

a. ¿Cambiarías algo respecto de los mismos para mejorar el cursado de la materia?

SI / NO (Encierra con un círculo la opción que prefieras)

b. Observaciones (en caso de responder SI).....
.....
.....
.....
.....

6) En este espacio te propongo narrar brevemente alguna experiencia concreta en relación a una instancia de evaluación que te haya marcado desde el plano personal tu trayectoria académica al presente (Consignar si corresponde al nivel primario – secundario – universitario)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Gracias por tu colaboración!

Modelo entrevista.

Entrevista a estudiantes del primer ciclo de la carrera de historia.

Año académico: 2018

Encuestador: Buenos días. Teniendo en cuenta un poco tu experiencia personal en relación al cursado de la materia necesitaría que me describas, en general, tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases; si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Consideras necesario leer previamente la bibliografía para asistir a clases? ¿Por qué? **En caso de responder no:** ¿Te demanda tiempo, dificultad de comprensión...? ¿A qué se debe la falta de lectura?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿De qué otras maneras participas de las clases además de las lecturas? ¿Cómo lo hacen tus compañeros según tu opinión?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Qué opinión te merecen las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por los docentes en relación con la cátedra?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea pensando en la resolución de trabajos prácticos, parciales, preparar el examen final...

Estudiante:.....

Encuestador: Y en esto de mirar las dificultades, sobre todo, ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general? ¿Por qué?

Estudiante:.....

Encuestador: Tanto la lectura como la escritura, entonces, podrían determinar el éxito o fracaso en las instancias de evaluación o ello depende de otros factores? ¿Cuáles, a tu criterio?

Estudiante:.....

Encuestador: Y en relación con la expresión oral: ¿crees conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad? ¿Qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso según tu opinión?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación? ¿Por qué?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Crees que las mismas pueden condicionar, según tu experiencia, los resultados de un examen final por ejemplo? ¿De qué manera?

Estudiante:.....

Encuestador: Respecto de lo dijiste y en función del contacto con otros compañeros de carrera, ¿qué representaciones crees que tienen los mismos en relación al tema?

Encuestador: Y ya para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad, ¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil; más difícil? ¿Por qué?

Estudiante:.....

Encuestador: En términos valorativos: ¿cómo evaluarías, hasta el momento, tu propio recorrido por la carrera?

Estudiante:.....

Encuestador: Como cualquier estudiante tendrás un cúmulo de vivencias personales en relación con la evaluación que te han marcado al presente tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular cuál elegirías y por qué?

Estudiante:.....

Encuestador: ¿Quisieras agregar algo más sobre el tema?

Estudiante:.....

Encuestador: Muchas gracias por su tiempo. Hasta pronto.

Estudiante:.....

Transcripción de entrevistas:

Aclaración: la totalidad de las entrevistas realizadas se concretaron en fechas correspondientes a clases de consulta y en instancias de examen final en los meses de diciembre de 2018 y febrero 2019. Cabe aclarar que los estudiantes entrevistados fueron sujetos protagonistas de las observaciones previamente realizadas para dicho trabajo.

Entrevista N° 1

Encuestador: bueno, buenas tardes... En esta ocasión en particular vamos a realizar una entrevista en función de la investigación que empecé a realizar el año pasado; en particular con la experiencia de los estudiantes cursantes en su momento en el año 2018... Voy a retomar un poco su experiencia personal en relación con el cursado de la materia y necesitaría en esta oportunidad que me describa, en general, su percepción en cuanto al desarrollo de las clases; si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué. (Silencio)

Estudiante: buenas tardes. Si contribuyeron y decisivamente porque permitieron integrar eeeh, los textos que se dieron no es cierto como referencia, habida cuenta que esos textos brindaban puntos de vista disímiles, a veces contradictorios sobre, eh un mismo, sobre una misma cuestión.

Encuestador: ¿entonces usted cree que las clases verdaderamente son siempre valiosas en cuanto a poder rescatar algún elemento que por ahí se interpreta de distinto modo en la lectura, que es importante? (Superposición de voces)

Estudiante: indudablemente, sí. Sí, si además de que permite eeeh una mejor interpretación de la lectura resulta ampliatorio del texto, de los textos escritos y además las interpretaciones que indudablemente trasluce el profesor ayudan a entender también el propio punto de vista de la cátedra (claro), cosa que importa teniendo en cuenta (risas) los exámenes y evaluaciones (la instancia final que hay que tratar de aprobar), conocer las chinchas ba, las chinchas del profesor.

Encuestador: ¿consideras necesario leer previamente la bibliografía para asistir a las clases y por qué?

Estudiante: si, indudablemente no es, es imprescindible (ruido de fondo). Si uno no... eeeh, si uno va a la clase a desayunarse del tema tiene básicamente el problema que es muy difícil que pueda formular eeeh, preguntas que puedan surgir inquietudes; inquietudes que probablemente le aparezcan más tarde, ya concluida la clase, y como es que se llama, que no tenga de qué manera evacuarla, de qué manera salvarlas. (Perfecto)

Encuestador: Y, ¿a usted particularmente le ha pasado de ir a alguna clase y no haber leído o casi siempre iba con las lecturas resueltas?

Estudiante: casi siempre... Muchas veces voy con las lecturas leídas y muchas veces no. (Claro). Básicamente eso se debía a que coincidían las clases con parciales de

otras materias o si en general con eso, por sobre las dificultades personales que uno pueda tener, no es cierto pero básicamente porque coincidía con evaluaciones de otras asignaturas a la cual uno les daba eeeh preferencia en cuanto a la asignación del tiempo. (Claro, muy bien. Si eeeh...)

Encuestador: ¿de qué otra manera recuerda haber participado de las clases más allá de la lectura? (Silencio)

Estudiante: bueno, por las lecturas de otros textos o por los conocimientos que uno adquirió o cree haber adquirido, eeeh, a lo largo de la vida, de lo que lee en el periodismo, de otras lecturas no es cierto, que generaban cuestiones que uno las planteaba o por lo menos tenía la posibilidad de plantearlas al profesor.

Encuestador: ¿y eso cree que siempre sumó o que le... (Superposición de voces)

Estudiante: creo que sumó sí, no, indudablemente. Sobre todo porque calculaba corregir prejuicios más que nada, abandonarlos.

Encuestador: ¿y cómo lo hacían sus compañeros del mismo modo que usted, al hecho de participar, digamos, leían y a su vez aportaban desde otro lugar, preguntaban o...? (Superposición de voces)

Estudiante: la respuesta sería la misma que vos... Análoga a la de antes. En algunos casos sí, en algunos casos eeeh, no. En algunos casos había compañeros que concurrían habiendo, indudablemente, habiendo leído y otros que indudablemente no habían leído y que por lo tanto no tenían eeeh, no tenían elementos para formular cuestiones.

Encuestador: si por ahí la participación en ese caso se ve inhibida. Eh, no tener... (superposición de voces)

Estudiante: si, no existe. Prácticamente no existe. Que uno se da cuenta si ha leído o no precisamente por las preguntas, por las cuestiones que planteo, no. (Silencio)

Encuestador: ¿y en particular que opinión te merecen las propuestas bibliográficas y los instrumentos de evaluación implementados por las docentes de la cátedra?

Estudiante: en cuanto a la bibliografía me parece que es correcta, por lo menos eeeh, agota claramente la, las exigencias del programa. En cuanto a las evaluaciones bueno, la bibliografía esa obviamente fue adecuada y en cuanto a las formas de evaluar me parece que fue la correcta, yo soy más partidario de los parciales o de los coloquios antes que los trabajos prácticos pero bueno, eso es... (Suena el celular) preferencia de cada uno. (Claro)

Encuestador: sí, en este caso que usted menciona los parciales recordemos que el año fue particular no es cierto, en el cursado de la materia solamente se evaluó mediante trabajos prácticos (se menciona al unísono)

Estudiante: claramente. No, claro si fue un cuatrimestre que concluyó indefectiblemente en un bimestre.

Encuestador: una cuestión de tiempos y demás debieron resolverse implementándose otras... (Superposición de voces)

Estudiante: resignando, lamentablemente, el tiempo dedicado a las evaluaciones. Una evaluación oral o escrita implica sacrificar, entre comillas, por lo menos un día o una jornada de dictado de clases que acá no había en semanas.

Encuestador: sí, si tal cual. ¿Y qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea pensando, bueno, en la resolución de trabajos prácticos en este caso, o bien ahora preparar el examen final. (Silencio)

Estudiante: ¿las más difíciles de la carrera o las más difíciles de la asignatura en particular?

Encuestador: puede contestar las dos cosas...

Estudiante: con respecto a la carrera en general las que resultan más más difíciles son las de eeeh, los parciales escritos y ¿por qué? Muchas veces el parcial escrito plantea eeeh, plantea dudas en cuanto al alcance de las cuestiones planteadas: las preguntas de los temas planteados que eeeh, aunque esté el evaluador en frente y permita no es cierto preguntar y esté en condiciones de evacuar esa duda, el nerviosismo del momento, la ansiedad, eeeh conspiran en contra la posibilidad de interpretar exactamente qué es lo que pretende, como es que se llama, el evaluador cosa que obviamente se puede resolver más fácilmente en la evaluación escrita, el parcial oral perdón, cara a cara uno está en mejores condiciones de formular las preguntas. Además de que se hace más llevadero el examen.

En cuanto a las evaluaciones que efectivamente hubo en la comisión las que más me resultó un problema fueron el trabajo grupal. Si bien me tocó un muy buen grupo pero el problema era intercambiar entre nosotros las distintas... las respuestas que cada uno proponía al tema que le había correspondido.

Encuestador: claro, las diferentes miradas que a veces uno puede generar... (Superposición de voces)

Estudiante: claro, eso era mi caso en particular porque yo no estoy en Santa Fe, yo viajo y no tenía contacto directo y cotidiano con mis compañeros, probablemente mi respuesta hubiera sido otra si hubiera estado en condiciones de ese contacto permanente.

Encuestador: ¿y cómo lo resolvían, mediante correo electrónico...? (Superposición de voces)

Estudiante: correo electrónico (claro) si, si... (De esa manera, bien).

Encuestador: y en esto de mirar, entonces, las dificultades sobre todo: ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general y por qué? Si son verdaderamente importantes, digamos...

Estudiante: no uno, si más que la escritura, la lectura es básica para entender los conocimientos pero después para poder clarificarlos, para concretarlos, para especificar el conocimiento, para hacerlos claros la, la escritura es básica, es fundamental, sin escritura es muy muy (silencio) uno se pierde en vaguedades. Escribiendo está obligado a hacer concreto, está obligado a hacer conciso, cosa que no soy yo en mis respuestas... (Risas).

Encuestador: a veces pasa... Entonces: ¿se podría decir que tanto la lectura como la escritura determinan a veces el éxito o el fracaso de las instancias de evaluación o dependen además otros factores?

Estudiante: bueno, no si por supuesto yo creí, creo que es el condicionante principal del resultado de una evaluación pero también juegan otros factores: el nerviosismo, la ansiedad, en general llamémosle los factores personales de cada alumno...

Encuestador: claro, que marcan a veces el cómo uno llega a prepararse (superposición de voces)

Estudiante: cómo afronta uno la emergencia, si sí.

Encuestador: bueno, no sé si en su caso usted trabaja, si esto también a veces ha jugado en contra, a veces el estudiante trabaja y estudia y también implica este organizarse en los tiempos...

Estudiante: eh trabajado, soy jubilado. El problema que los representa el hecho de los trabajadores, hay mucha cuestiones que tengo prejuicios, que tengo prejuicios en el sentido de conocimientos que creo tener aprendidos y que algunos son ciertos y otros no lo son. Lamentablemente los que más cuesta extirpar son aquellos que ya se han

convertido más que en prejuicios se han convertido en, como es que se llaman, estereotipo, no.

Encuestador: muy bien, si, sin dudas. Y en cuanto a la expresión oral que usted antes comentaba: ¿crees conveniente entonces que el examen final sea bajo esta modalidad; qué ventajas y desventajas tendría eeh, dicho recurso según su opinión?

Estudiante: si, el examen me parece que es mejor que sea oral. Si bien es cierto que significa un sacrificio de tiempo mayor para la cátedra, eeh, pero el contacto cara a cara, el poder establecer mejor el tema que plantea el profesor y el hecho de que el profesor pueda también, a diferencia de la evaluación escrita, (tos de por medio), pedir aclaraciones sobre respuestas que de otra manera son también ambiguas, o porque uno no entendió bien el tema o porque no lo ha sabido expresar correctamente, creo que es mejor el examen oral. Mucho mejor si es bajo la forma de coloquio.

Encuestador: eeh, bueno y esto de la sensaciones que también usted antes comentaba: ¿qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué crees que se generan? (Silencio)

Estudiante: si, creer que se generan creo que es por el perfil, por la personalidad de cada uno. De mi caso en particular, eeh es ansiedad y básicamente ansiedad que me juega en contra porque muchas veces me lleva a creer efectivamente. Hasta el momento, de cómo es que se llama, hasta el momento de sentarme en la mesa “a no sé nada”, después de ahí eeh, uno se encuentra con que eeh, una vez superada la difícil etapa de cómo empiezo ya después (va fluyendo) si... En muy raras ocasiones me ha ocurrido que eh, las que se conocen como lagunas, la única ocasión fue una laguna tamaño Mar Chiquita, más o menos

Encuestador: aaah, ¿y lo puedo superar?

Estudiante: no.

Encuestador: ¿y cree que esas, este, sensaciones según su experiencia eeh, condicionan o influyen en los resultados del examen final?

Estudiante: si, si, si no hay duda. Claro que influyen.

Encuestador: a veces pueden como dijo bien usted superarse en la medida en que uno se repone de esos nervios o de esa ansiedad y bueno, hay otras que truncan...

Estudiante: claro, pero a veces no lo supera. Si a veces no lo supera, a veces quedan resabios (tos de por medio). Tanto como condicionar el examen, si, en algunos supuestos eeh, en lo principal el examen lo que lo va a condicionar principalmente es

lo que uno haya aprendido, lo que uno haya estudiado o no, pero eeeh puede jugar en contra no es cierto esa disposiciones anímicas o esos estados anímicos, sobre todo en aquellos temas que uno, uno en una asignatura no sabe todos los temas igual por mucho que haya estudiado. Hay temas que están más sólidamente aprendidos que otros y esos que están menos aprendidos indudablemente los estados anímicos son más decisivos, y son más decisivos negativamente.

Encuestador: claro. Eeeh, y en función de lo que ha respondido y por el contacto que pueda tener con sus compañeros de carrera: ¿qué representaciones crees que tienen ellos en relación al tema, si básicamente experimentan bueno esas mismas sensaciones digamos frente al examen, si les parece que en los exámenes influyen estas cuestiones del ánimo, la personalidad o no... es algo generalizado?

Estudiante: si, si, si por las conversaciones que tengo con ellos, si, sin ninguna duda.

Encuestador: todos manifiestan, de algún modo...

Estudiante: si, comentaba recién que en muchas chicas, no lo eh notado en los varones, pero si en las chicas la aparición de acné (como algo sí que el cuerpo también...) como una característica de la época del caprés.

Encuestador: si en lo gestual, no es cierto. Si... muy bien. Eeeh, y para ir cerrando entonces esta entrevista y a partir de su corta o no tanta trayectoria ¿por la universidad: ¿pensaba que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar, más fácil, más difícil y por qué?

Estudiante: no, sabía que iba a hacer más difícil comparando con otros institutos no porque haya ido a otros institutos sino por las referencias que tenía de los docentes incluso de esos mismos institutos, que me habían dicho: no, vos querés aprender bien historia anda a la universidad... que además es un instituto de nivel terciario, no de nivel universitario. Eeeh, pero a su vez me resultaron más difíciles por una cuestión etarea, y digamos. Eeeh, yo ya no; ya estoy en una etapa de la vida donde la tabula rasa ya está, ya no existe más, ya está muy marcada (risas). Ya no tengo más dieciocho años y digamos que la, la personalidad ya hay en cosas en que está formada y eso a veces juega en contra, porque decir una personalidad formada es decir también que en muchos aspectos está mal formada y esa mal formación es lo que hablaba antes, lleva a prejuicios, lleva a cómo es que se llama a... (Silencio) estereotipos que son contra lo cual es difícil luchar (superposición de voces), si...

Encuestador: o remediar, o reestructurar. Eeeh, y en términos valorativos: ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera? (Silencio)

Estudiante: bien, bien. No, cubre mis expectativas en la medida de que... eeeh, llevo ya cubierta tres materias (tos de por medio) en dos turnos, creo que voy a llegar a completar el año de permanencia aquí, en el turno de mayo y creo que hasta ese momento voy a completar el año todas las asignaturas como es que se llama, del plan de estudios (superposición de voces), creo que sí.

Encuestador: ha cursado y más o menos ha podido ir rindiendo... (Superposición de voces)

Estudiante: sí, sí, sí. Las he cursado todas.

Encuestador: bien.

Estudiante: menos una opcional que espero tampoco no tener que cursarla, que es Sociología que creo que la voy a poder eeeh, como es Sociología o Introducción a la Filosofía que creo que la voy a poder como se le llama, acreditar, no... homologar (superposición de voces)

Encuestador: bien. Eeeh, y como estudiante supongo que tendrás un cúmulo de experiencias vividas en cuanto a lo que es la evaluación y en función de eso bueno, si vos puedes decirme ¿cuál de ellas te ha marcado más dentro de la carrera no es cierto y por qué?, digamos... ¿cuál de ellas elegirías para contarme?

Estudiante: sí, una evaluación esc... una evaluación escrita que fue en un final la primera que tuve eeeh...

Encuestador: ¿en el marco de qué materia, recordás?

Estudiante: Prehistoria, Prehistoria General y Prehistoria Americana. Eeeh, precisamente porque se hicieron presentes esos problemas de que hablaba anteriormente, no es cierto, eeeh (silencio). No fueron muy, en mi caso en particular pero si lo vi en muchos de mis compañeros, había algunos que... uno o dos que me contaban que habían estudiado mucho y que sabían la asignatura sin embargo eeeh, reprobaron fueron aplazados eeeh, no tengo la menor duda que si esto, lo que ellos refirieron después que no comprendieron justamente; no comprendieron debidamente las preguntas, las consignas efectivamente. Esa cuestión de las consignas es un problema en el cual se debería poner un poco más de insistencia porque más que ser un defecto del examen oral, del examen escrito, es un problema general que yo he visto incluso en los trabajos prácticos. Dificultades de entender las consignas y de

contestarlas adecuadamente, se contestaban cosas que no tenían nada que ver, un problema de comprensión, de qué es lo que se estaba indagando, cuál era el meollo del problema.

Encuestador: efectivamente. Eeh y bueno, la siguiente consigna era si usted podía agregar algo más en cuanto a esta entrevista, algún tema que le haya resultado interesante o alguna cuestión que no apareció y que a usted le parece relevante decir en cuanto al cursado de la materia o de la carrera.

Estudiante: si, se utilizan algunos conceptos; mejor dicho algunos términos que son conceptos que deberían de delimitarse (ladridos de perros) al inicio de cada asignatura porque veo, me parece que cada profesor lo utiliza con un significado, con un contenido distinto. Por ejemplo, el término crisis, muchos lo limitan simplemente a cambio otros le dan una connotación de cambio pero negativo y otros, por el contrario, lo consideran como un proceso acelerado evolutivo de carácter positivo, pero si eso no lo aclara la cátedra de inicio (tos de por medio) eeh, da lugar a malos entendidos. Lo mismo está con los conceptos de revolución (silencio), larga duración, evolución, eeh... qué se entiende por eso, qué entiende la cátedra, porque son conceptos problemáticos, son conceptos discutidos, son discutibles y sus alcances difieren de un autor a otro.

Encuestador: si, y teniendo en cuenta que también se utilizan en... Son troncales o transversales a muchas de las materias de la carrera y por ahí cada contexto también los va, este, les va dando una fisonomía diferente.

Estudiante: un contenido específico, si exactamente. (Superposición de voces).

Encuestador: podría depender de eso, quizás.

Estudiante: claro, claro.

Encuestador: eeh bueno, ¿alguna otra cuestión?

Estudiante: no, creería que no.

Encuestador: yo le agradezco muchísimo la entrevista, me pareció interesante y bueno, gracias por su tiempo sobre todo.

Estudiante: yo le agradezco su interés. (Superposición de voces)

Encuestador: hasta pronto

Estudiante: bueno, espero que le sirva.

Entrevista N° 2

Encuestador: bueno hola, buenas tardes. Mi nombre es Yanina, en esta oportunidad vamos a realizar una entrevista en el marco de la investigación que vengo realizando desde el año pasado, eeh y como estudiante no es cierto del año académico 2018 necesitaría que me describas este, en general tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases en el marco de la cátedra y si las mismas contribuyeron o no al aprendizaje en las distintas temáticas propuestas por el programa.

Estudiante: la mayoría de las clases me sirvieron bastante, si bien no la pude tener bastante al día a la materia porque estaba haciendo otras en paralelo, lo que pude ver es que las profesoras tuvieron siempre a disposición distintos medios para hacer más fácil y no tan difícil el segundo cuatrimestre, sobre todo la situación que venían con el tema de la facultad y la situación en la que se encontraban los docentes, al menos el poder quedar regular a través de distintas clases, con trabajos prácticos que faciliten más que nada la posibilidad de ir a rendir un final sin demasiada complejidad.

Encuestador: como que eso condicionó un poco... (Superposición de voces)

Estudiante: si, si condicionó bastante los tiempos para, para hacer un tema y todo...

Encuestador: ¿consideras necesario, bueno, haber leído previamente la bibliografía para asistir a las clases y por qué?

Estudiante: yo particularmente trataba de leer todos los días algo de la materia porque si bien la iba a preparar para la mesa de febrero la idea era no ir a cursar sin ningún conocimiento y tratar de poder participar en las clases, que haya un ida y vuelta y no sea tan tedioso.

Encuestador: claro. ¿Y en algunos casos pasó de ir y bueno no haber leído nada pero igual asistir...?

Estudiante: si, cuando tuvimos el parcial de otra materia, ahí fuimos solamente para ver que podíamos como oyentes (superposición de voces) y ver si podíamos completar algo más de lo que ya teníamos visto.

Encuestador: o sea, que ahí el factor principal habría sido bueno... (Superposición de voces)

Estudiante: si, la carga horaria de las otras materias fue determinante... Te limita a veces llevar dos materias a la par, tratar de meter las dos juntas. Sería para la regularidad.

Encuestador: ¿de qué otras maneras participabas de las clases además de la lectura?

Estudiante: muchas veces creo que en algunas clases participábamos cuando era un enfoque muy social a mí me interesa mucho la materia social y las cuestiones de la esclavitud o de las plantaciones, en el caso de las plantaciones azucareras y ahí es donde intentaba complejizar aún más que era justo el tema que voy a preparar para el final y tratar de sacar cualquier duda que tenga al respecto de eso a la hora de la clase es lo mejor que puedes hacer.

Encuestador: ¿y tus compañeros lo hacían del mismo modo?, o sea... (Superposición de voces)

Estudiante: generalmente no se participaba mucho en las clases pero es dependiendo, o sea del día o cómo veníamos pero se participaba muy poco, eeh había tal vez una falta de lectura, muchas veces no querías decir nada para no pifiar y se volvía un poco tediosa la clase.

Encuestador: claro, sí. ¿Y qué opinión en general te merecieron las propuestas bibliográficas o los instrumentos de evaluación implementados por las docentes?

Estudiante: el nuevo primer año me pareció perfecto que tengamos solamente trabajos prácticos para quedar regular y también toda la bibliografía, una bibliografía bastante reducida a comparación de otros años, pero a la hora de llegar a armar un final nos dimos cuenta, la mayoría, que no teníamos ningún conocimiento. Entonces a la hora de hacer un final como que se garantiza la posibilidad de tener las primeras mesas o tenerla más al día y decir bueno, me presento en diciembre o me presento en febrero. Muchos chicos decidieron ni siquiera presentarse ahora y hacerlo más adelante...

Encuestador: o sea, que ves una coherencia en cuanto a cómo se dio el cuatrimestre con las formas de... (Superposición de voces)

Estudiante: veo una coherencia pero después como que tal vez unos ciertos límites a la hora de ponerte a estudiar (risas)

Encuestador: claro, preparar el final.

Estudiante: si, es difícil.

Encuestador: implica otra exigencia.

Estudiante: sí.

Encuestador: ¿qué instancias de evaluación te resultaron más fáciles eeh, más difíciles, por qué? ya sea pensando, bueno, en esto de los trabajos prácticos que si

bien fueron adecuados al cuatrimestre por ahí alguna dificultad generaron o ahora preparar el examen?

Estudiante: lo que tuvimos en los trabajos prácticos mucho trabajo de fuentes, entonces también posicionarnos de nuevo con el trabajo de fuentes que nunca lo habíamos tenido los primeros años, eeh, como se lee una fuente en historia, tener que buscar otra información a parte de la que nos daban las profesoras para no, o sea para poder aprobar el trabajo y también para tener un conocimiento de lo que es la fuente historiográfica en sí. Pero no, o sea, los trabajos prácticos eran fáciles, no tenían una dificultad más que tener una fuente a la cual describir y trabajar, pero como que muy a gusto con ese trabajo.

Encuestador: y en esto de mirar las dificultades, sobre todo ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general y por qué?

Estudiante: si, yo creo que son importantes pero dentro de, o sea dentro de la formación docente tanto en el profesorado como en la licenciatura se necesita otro trayecto, o sea, no solamente hablar de la lectura y la escritura sino también desde el momento cero digamos, vamos a ser licenciados qué es lo que tiene que hacer un licenciado, que cuenten más sobre lo que es la carrera nuestra para poder así preparar bien un final y no tener el miedo que siempre se tiene a la hora de decir un oral. (Silencio)

Encuestador: y entonces, si bien son importantes la lectura y la escritura... ¿podrían llevar al éxito o al fracaso las instancias de evaluación o depende esto de otros factores?

Estudiante: y, yo no me presentaría nunca si no tengo la materia leída, ni mucho menos si no la tengo en mi cabeza, pero también es depende de la situación de cada familia, cómo venís después de una mesa de diciembre, después de todas las fiestas y las vacaciones. También tenés las ganas de presentarte o no y si en si es lo que te gusta lo que estás estudiando. Creo que a todos, al momento de dar un oral o de preguntarnos si este final me sirve para dar clases, lo voy a ver alguna vez, se lo voy a decir a algunos chicos. Esos son los límites que tiene, cuando vemos una gran variedad de historia podemos estudiar todo el mundo, más o menos, y lo vamos a poder llevar a la práctica o no.

Encuestador: y en relación a la expresión oral que también es una cuestión que en nuestra carrera se da mucho, ¿crees conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad y en relación a ello, qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso?

Estudiante: yo creo que los exámenes orales es lo mejor. Antes, en el primer año teníamos bastante duda y eso que siempre me acostumbré en la secundaria a dar parciales o una que otra prueba, pero cuando te das cuenta de lo importante que es la oratoria y posicionarte bien, dar confianza al docente el final se va dando de otra manera y es un diálogo entre un profesor que quiere ayudar y que te va a aprobar y vos dando todo lo mejor para que sea una buena nota. No, no lo veo como un mal recurso, (claro), puedo ahí demostrar que lo sé y que si me sale algo mal o es un error mío sino que no tuve tiempo necesario o tal vez la próxima vez lo será.

Encuestador: ¿y qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué?

Estudiante: no la paso mal adentro, es más que nada la espera y todos los miedos de saber de que no, no estudié, tal vez si me hubiera quedado un poco más estudiando, repasando eeh, se hace muy largo cuando pasan los estudiantes y vos seguís afuera, seguís diciendo tu tema y cuando salen y te cuentan, la sensación en la panza de que ya te quieres ir a tu casa. Soy mucho de que me duele la panza y que me duele la cabeza después del final, así que esos son los miedos que se tienen constantemente.

Encuestador: miedo, de cierta inseguridad. (Superposición de voces)

Estudiante: o venir a rendir en diciembre y el calor y a punto de desmayarte igual tenés que venir y rendir, no hay otra.

Encuestador: eeh, ¿y crees que esas sensaciones pueden condicionar, según tu experiencia, los resultados del examen final? ¿De qué manera?

Estudiante: y, o sea, si un examen que lo tengo preparado de hace bastante y los miedos me juegan una mala pasada yo creo que ahí es donde puedo fracasar, que en realidad no es un fracaso es tener... o sea no aprobar. Todavía no me pasó en la vida no aprobar una materia pero sé que puede pasar, puede pasar ahora... o cuando sea y tener eso presente, que tanto mis miedos te pueden jugar una mala pasada, o buena que decir yo acá, hasta acá doy, es todo lo que se, que me digan como estoy, si estoy bien si estoy mal, pero no quedarme en el limbo de presentarme o no presentarme.

Encuestador: respecto de esto que dijiste, esto último y teniendo en cuenta el contacto que tenés con otros compañeros de carrera, ¿qué representaciones crees

que tienen ellos en relación al tema? No sé, si experimentan las mismas sensaciones...

Estudiante: siempre estamos todos muy nerviosos, todos tenemos dudas y cuando llegamos creemos que es el momento donde el docente te puede venir bien y aprobarte o que ya viene mal de entrada y no te apruebe, nunca nos pasó pero siempre está el miedo de que el profesor no te va a aprobar y cuando entras ahí te das cuenta de que el profesor viene con todas las ganas de que te vaya bien y no sea la peor instancia ahí te das cuenta. Tal vez la situación previa es la que te limita, tener ese contacto con otros chicos que sí, estamos todos iguales queremos rendir, queremos pasar y empezás a las ocho y terminás rindiendo a las dos de la tarde, pero bueno, o sea, seguís estando el conocimiento en la cabeza y de alguna manera va a salir.

Encuestador: sí, claro. La espera se hace por ahí más dura. Y para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad ¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil, más difícil, por qué?

Estudiante: tal vez pensaba que iba a ser diferente. Eeeh, yo tengo mis hermanas que estudian... en otras facultades y era distinto a la hora de rendir, era mucho más fácil.

Encuestador: y si se puede saber que carreras... (Superposición de voces)

Estudiante: en abogacía y en ciencias económicas y todo dentro de las ciencias sociales, a la hora de rendir son con escritos o por bolillero y lo mío solo presentando un tema, sabiendo toda la materia, preguntas que te pueden llegar a hacer. Pero hasta llegar a ese tema final, tenés que resumir textos, ver que piensa un autor o cual es la ideología de ese autor, porqué quiere decir eso. Es un trabajo que es muy pesado tal vez para el primer año, verte con una chorrera de libros que no sabemos quiénes son, por qué me los están dando y después darte cuenta de por qué y para qué en el final... Sabés toda la información, y toda la información la resumiste vos mismo, diste lo que pudiste en el final, con todo ese conocimiento.

Encuestador: claro. Y en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera? Por ahí mirando el plan de estudios y... tu trayectoria...

Estudiante: yo creo que, o sea, estoy encaminada bien o sea no busco recibirme rápido sino que quiero disfrutar la facultad, disfrutar la carrera y siempre ir creciendo dentro de lo que estoy haciendo... ya sea como adscripciones o si puedo investigar;

encontrar lo que me gusta dentro de la historia, que los mismos docentes apoyan a eso, que si te gusta algo de la carrera lo puedas hacer desde otro ámbito no solamente como estudiante sino también como adscripta a la cátedra o investigando por tu lado en los distintos congresos o viendo la posibilidad de ser una historiadora o ser una docente formada, que a eso es a lo que yo apunto, no, no terminar en cinco años la carrera porque no es así y tampoco las personas se reciben en cinco años sino porque tiene sus dificultades y la carrera es larga... (Si, si eso...) No se puede negar.

Encuestador: y como cualquier estudiante tendrás me supongo un cúmulo de vivencias personales en relación con la evaluación que te han marcado el presente de tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna vivencia en particular ¿cuál elegirías, por qué?

Estudiante: tal vez fue mi primer final con Historia Social en donde yo no sabía bien que tema hacer y con la ayuda de los profesores descubrí que dentro de la historia me interesa mucho ver las perspectivas de género y ver a la mujer, como un final que me presenté, lo aprobé y todo me marcó para siempre y estoy tratando de incorporar en todo final o siempre que puedo la perspectiva de género a mi final aunque pueda ser imposible (forzarlo, superposición de voces) en Mediterráneas vos forzás la aparición siempre de alguna u otra manera se puede hacer y se hace, solamente que es más complejo y es otro trabajo más arduo.

Encuestador: si, o estoy pensando en esto que vos decías que la universidad por ahí te da a veces esos espacios por fuera de lo que es ser un simple estudiante que vos lo puedas canalizar desde otro lugar. (Superposición de voces)

Estudiante: hasta, hasta ahora todo o sea, en Historia Social me marcó porque ahí me dije “me gusta esto”, ya que me guste y que le ponga todo de mi para hacerlo implica que me gusta la carrera y que también encontré algo que tal vez puede cambiarse en algunos años pero al menos estudiarse todo para el final para que se hable de esa forma.

Encuestador: desde ese lugar.

Estudiante: sí.

Encuestador: bueno, no sé si quisieras agregar algo más que no apareció en la entrevista y que a vos te parece importante, como estudiante, de seguir pensando...

Estudiante: tal vez el trayecto de la escuela secundaria a la facultad, todos los límites que se tienen, la complejidad a la hora de venir a una universidad donde no sabes que

profesores te pueden tocar, cómo es la actitud del profesor y estás solo y estar solo implica también conocerte con otras personas que quizás esas personas te enriquezca a vos y enriquecer a los otros, o sea, por suerte encontré un grupo de compañeros que estudiamos todos y que queremos los mismos, o sea, metas al menos chiquitas y hacer más fácil la vida universitaria sin terminar mal (risas) que es lo, para mí lo fundamental y tendría que investigar más porqué hay tantos desniveles o tantas diferencias ente la secundaria y la universidad y que muchos pueden entrar y después pocos pueden quedarse...

Encuestador: a la hora de la permanencia (superposición de voces)

Estudiante: a la hora de la permanencia quedan muy pocos, muchos se van a los terciarios y más en historia, es una realidad que la vemos día a día. (Silencio)

Encuestador: bueno, muy bien te agradezco el tiempo, tu predisposición y será hasta pronto.

Estudiante: hasta luego, gracias.

Entrevista N° 3

Encuestador: en el marco de la investigación titulada las representaciones que tienen los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación de los docentes en el ámbito universitario, nos encontramos esta mañana con un estudiante de la carrera de historia... en el año 2018, buenos días...

Estudiante: buenos días.

Encuestador: en esta oportunidad te voy a hacer una entrevista en relación a este tema. En principio quería preguntarte, eehh, que me puedas describir... desde tu propia experiencia personal, ¿cuál es la percepción que tuviste acerca de las clases de la materia y si las mismas sirvieron, a tu criterio, para concretarse o no el aprendizaje de las distintas temáticas y por qué?

Estudiante: bueno, durante la cátedra... creo que sirvieron las clases a pesar de tener tantos paros de los docentes, eehh también de la instancia de evaluación no se pudo tomar parciales no, para evaluar mucho mejor algunos temas y se implementaron lo que serían trabajos prácticos para evaluar y más o menos algunas partes tomarlas más detalladamente explicado no, y con respecto a los parciales como dije, no, no se pudo tomar porque se ha cortado el número de clases que teníamos y no nos permitió como promocionar una parte y así a la hora del examen entrar un poco más aliviado, no con tanta bibliografía, eso...

Encuestador: ¿consideras necesario leer previamente para asistir a las clases?

Estudiante: en parte sí, en parte no. Porque la lectura obviamente te ayuda a mejor interpretar lo que las profesoras dicen, te explican, eh pero también en parte yo creo que lo que las profesoras te dicen... a media de tomar apuntes no, te ayudan como a entrar en un artículo, de entenderlo de una manera mucho mejor y así poder explicarlo. En parte sí y en parte para mí no.

Encuestador: o sea que por ahí el factor de, de... (Superposición de voces)

Estudiante: dependiendo también de cada de texto que aborde la complejidad... (Superposición de voces)

Encuestador: la temática que tocaba desarrollarse en el día...

Estudiante: sí, sí.

Encuestador: podría ser por ahí la falta de tiempo o la dificultad de la comprensión al momento de sentarse solo con un material... eehh, ¿de qué manera participabas

además de las clases; además de leer digo de qué otras maneras vos participabas de las clases...?

Estudiante: y únicamente yo trabajo práctico básicamente, así como una participación frente a la clase no nunca tuve participación de plantear mis propias ideas, no mucha participación no tuve.

Encuestador: ¿y cómo crees que lo hacían tus compañeros?

Estudiante: y ellos a través de aportando datos acerca de lo que plantea la profesora, problematizando lo que se está diciendo... y realmente pregunta no de entender mucho mejor lo que la profesora está explicando.

Encuestador: ¿qué opinión te merecieron las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por las docentes de la cátedra?

Estudiante: perdón, no no...

Encuestador: ¿qué opinión te merecieron las propuestas bibliográficas o sea los textos que para cada unidad había que leer y las propuestas de evaluación que vos antes mencionabas, los trabajos prácticos, propuesta de examen final...?

Estudiante: va, con respecto a la evaluación que se tomó me pareció, en primera instancia se estableció como si se hubiera sido un parcial con la finalidad de promocionar una parte de la materia y también como trabajo práctico pero como ya dije, no se pudo tomar parcial y creo que eso no nos ayudó a interpretar bien como era la bibliografía de la materia, sino que tuvimos un cursado acelerado no, y no debería en otro... (Voz baja, ruido atmosférico)

Encuestador: y en cuanto a los textos ¿te parecieron ricos, variados...?

Estudiante: algunos si también con la complejidad que lleva cada texto no, en algunos por ejemplo me interesa más y otro cuando empezas a leer decís, te da un dolor de cabeza porque no, no, tenes que tener cuatro o cinco veces para poder entenderlo.

Encuestador: claro.

Estudiante: sí.

Encuestador: ¿qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea teniendo en cuenta bueno, solamente la cuestión de los trabajos prácticos o ahora lo que es el examen final tener que preparar.

Estudiante: en relación a los trabajos prácticos no me parece que tengan mucha complejidad sino... que nos ayuda a entender mejor el tema lo que está tratando no, sobre las preguntas que hace sobre eso y yo creo que en lo que más complejidad tiene

es el examen oral no, los nervios que tenemos antes de entrar, a desarrollar el tema, qué preguntas por ejemplo nos van a hacer y más que todo el nerviosismo que yo tengo a entrar y dar una porción del tema eso es... sobre todo el examen oral sí, tengo más complejidad para...

Encuestador: ¿vos recordás que los trabajos prácticos fueron individuales, grupales en su momento?

Estudiante: individuales y grupales.

Encuestador: ¿y que te favoreció a vos en particular?

Estudiante: yo creo que los trabajos individuales te favorecen porque llegas a entender un poco mejor lo que trata, pero al ser grupal muchas veces nos dividimos las cosas y una pregunta para cada uno y no entendemos realmente como es la problemática o el tema a desarrollar (conversación de fondo)

Encuestador: y teniendo en cuenta esto de las dificultades ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra o a la disciplina historia en general y por qué?

Estudiante: yo creo que la bibliografía nos ayuda no a entender realmente el contenido, no porque si no leyéramos no podríamos entender no. A pesar de lo que la profesora nos dice pero si no tenemos el soporte de la bibliografía no llegamos en profundidad a entender el tema que se está tratando de presentar no y sobre todo que nos ayuda a entender más detalladamente, se podría decir, la problemática o el tema que está tratando.

Encuestador: y el saber entonces el leer y escribir en cuanto a una capacidad de comprensión digamos, este, ¿lo crees valioso, importante para transitar la carrera, para poder ver... (Superposición de voces)

Estudiante: para mí si es importante saber lo que estabas diciendo vos porque realmente te ayuda no, a, a, en general en toda la carrera académica que tenemos.

Encuestador: bien. Eeh, y en cuanto a la expresión oral ¿crees que es conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad; que ventajas y desventajas presenta dicho recurso?

Estudiante: bueno, en cuanto al examen oral para mí en parte te favorece y en parte no. En parte no porque eh, bueno, desde mi perspectiva yo cuando entro me pongo nervioso en algunos momentos y te trabas en la explicación y también en partes que si por... porque por ejemplo si no respondes a una pregunta los profesores te dan chance

a que respondas otra, en cambio si eso sería por ejemplo en un examen escrito si no respondes exactamente lo que te preguntan no puedes llegar a aprobar y eso lo que para mí es en parte si en parte no lo que sería un examen oral.

Encuestador: ¿y que sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué? Esto de poder caracterizar la previa.

Estudiante: bueno previamente nervio, mucho nervio y a la hora de entrar como que se van los nervios un poco y a medida que después voy explicando como que otra vez me empiezan a agarrar los nervios y me empiezo a trabar. Eeeh, a lo primero en los exámenes que me tomaron si tenía muchos más nervios y ahora, a medida que ya me presento cada vez más, es como que es un poco más tranquilo el examen y estoy como un poco mejor.

Encuestador: o sea que esto de la experiencia te va dando... (Superposición de voces) seguridad.

Estudiante: sí, sí más confianza.

Encuestador: más confianza.

Estudiante: sí.

Encuestador: ¿crees que esas sensaciones pueden condicionar, según tu experiencia, los resultados de los exámenes? Por ejemplo...

Estudiante: yo creo que sí. A medida que vamos presentándonos, vamos agarrando más confianza y como que nos permite entrar con más seguridad a un examen y también explicar mucho mejor no, lo que tiene que ver en relación a cómo empezar un tribunal con mucha más confianza a la hora de explicar.

Encuestador: y con respecto a lo que dijiste y teniendo en cuenta el contacto que tienes con tus compañeros de carrera ¿qué representaciones crees que tienen ellos respecto de las instancias de evaluación? ¿Comparten un poco lo que vos decías...?

Estudiante: y yo por lo que estuve en exámenes orales charlando siempre entre los que vamos a presentar un examen siempre tenemos nervios no, si vamos a presentar bien un tema o también no sabes que pregunta te puede preguntar la profesora no, siempre que los nervios están, están, tanto previamente como en la instancia que nos están evaluando dentro del aula no, en el examen oral. Y en parte sí, yo creo que parte de lo que yo pienso ellos también. Estamos en lo mismo no... (Silencio)

Encuestador: y para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad ¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil, más difícil y por qué?

Estudiante: fácil no, yo sabía que estábamos en una educación superior y que no iba a ser fácil sino que iba a haber una cierto orden de complejidad en la carrera, eeh, obviamente que cuando se anota en la carrera de historia no piensa en lo que es los cinco años de carrera que lleva no, algunas materias por ejemplo te pueden gustar más otras menos y depende, no, nunca es tan fácil una carrera universitaria. Dedicar mucho tiempo de estudio y si, es compleja. (Silencio)

Encuestador: en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera?

Estudiante: bueno, con respecto ya al primer año que ingresé a la carrera no tuve un buen año, yo creo que por adaptación no, nuevas instancias de evaluación, exámenes orales que yo nunca tuve en una escuela secundaria, yo creo que eso es un choque muy fuerte a la hora de ingresar a la universidad y los sistemas de evaluación que las profesoras llevan a cabo y también, en el segundo año ya tuve una mejor, mejor trayectoria no, como que pude llegar al día con las materias y eso tiene que ver con la adaptación a las nuevas modalidades de aprendizaje y ese tema de evaluación. (Ruido de fondo)

Encuestador: y como cualquier estudiante tendrás vivencias personales en relación con la evaluación que te han marcado el presente de tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular ¿cuál elegirías y por qué?

Estudiante: y yo elegiría el primer examen oral, ahí yo creo que tenes el mayor nerviosismo y una vez que entrar ahí si aprobas salís con más confianza no, eeh, como decir si ya aprobé esta las otras que siguen voy a poder seguir aprobándolas. Si el primero te marca mucho la carrera, yo creo que nunca te vas a olvidar de ese examen.

Encuestador: de ese momento...

Estudiante: sí.

Encuestador: ¿y cuál fue la materia?

Estudiante: Prehistoria Americana. (Silencio)

Encuestador: eeh, bueno ya para ir cerrando si quieres agregar algo más en relación a la entrevista o algo que no haya aparecido y te parece importante decir.

Estudiante: bueno si, más que nada lo que tiene que ver cuando entras a la universidad no, obviamente que cuando empezás el primer año es muy complejo, un choque muy fuerte entre una educación secundaria y una universitaria, yo creo que de a poco te empezás a adaptar y después una vez que ya agarrás el ritmo ya podés seguir y no dejarse no, bueno, bajonear y decir no voy a poder, sino que seguir intentando y poner el más esfuerzo posible.

Encuestador: pensando en ese futuro y en lo que uno quiere ser. (Risas)

Estudiante: así es.

Encuestador: bueno, muchas gracias por tu tiempo y suerte en el examen.

Estudiante: no, por favor. Gracias

Entrevista N° 4

Encuestador: en el marco de la investigación titulada las representaciones de los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación de los docentes en el ámbito universitario, estamos aquí para concretar una instancia de entrevista, buenos días... (Ruido de fondo)

Estudiante: buen día.

Encuestador: en relación a tu experiencia personal necesitaría que me describas, en general, tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases... si las mismas contribuyeron o no al aprendizaje de las distintas temáticas y por qué.

Estudiante: o sea, en cuanto a lo que es el desarrollo de las clases (risas de fondo) por parte de los profesores a mí me pareció muy buena, porque realmente uno, eehh, podía ir sacando cosas sobre todo en, en el enfoque que se va a hacer a los autores y también conocimientos técnicos que uno tiene que tener... (Silencio)

Encuestador: ¿consideras necesario haber leído para las clases la bibliografía correspondiente a las distintas unidades? ¿Por qué?

Estudiante: sí, porque si no leías nada o leías parte quedaba muy rezagado, sobre todo en temas de contextualización y ya al empezar la clase y... (Silencio) para poder entender de qué estaba hablando y no solamente quedarte con datos o fechas. (Silencio)

Encuestador: y ¿de qué otras maneras recordás que participabas de las clases además de la lectura?

Estudiante: eehh, muy pocas porque tengo muy poca participación en lo que es la oralidad, si bien tengo alguna, pero son muy pocas. Mi participación era casi el cien por ciento leyendo los materiales.

Encuestador: y respecto de tus compañeros ¿cómo crees que lo hacían ellos?

Estudiante: eehh, no yo creo que lo hacían en mayor cantidad porque mis compañeros a veces ni venían a cursar o no sabían que es lo que había que leer. En eso realmente estuve más adelantado.

Encuestador: ¿qué opinión te merecieron las propuestas bibliográficas y de evaluación que implementaron las docentes... en relación a la cátedra? (Silencio) O sea los autores que se propusieron para las distintas unidades, ¿te parecieron adecuados, variados...?

Estudiante: bastante variados porque estaba desde el que explicaba todo por eh, índice y explicando, eeeh (ladrido de perro) mucho más fácil hasta el que hablaba en un idioma académico (voces de fondo, sonido de puertas que se abren) en idioma, forma académica que dificulta mucho entenderlo sino estuviste en la clase o por cuenta propia.

Encuestador: y respecto de la evaluación ¿crees que fueron eeeh, los instrumentos fueron adecuados?

Estudiante: si, si si, porque los trabajos prácticos, la bibliografía no era excesiva y no era tampoco muy difícil de entender (ruido de puerta que se cierra) simplemente había que leerlo y tratar de desarrollar. (Ladrido de perro)

Encuestador: ¿qué instancia de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea pensando en la resolución de trabajos prácticos, eeeh, o preparar el tema final, algún parcial...

Estudiante: eeeh, bueno. El tema final eeeh, sobre todo por las dudas de cómo ir seleccionando el tema, de un tema extremadamente grande (ruido a puerta que se abre o cierra) ir sacando hasta llegar al tema que realmente quieres representar.

Encuestador: hacer el recorte, sería... (Superposición de voces)

Estudiante: claro. Y la pregunta problema y las hipótesis, sobre todo.

Encuestador: ¿los trabajos prácticos que se armaron...?

Estudiante: no, los trabajos prácticos no tuve problemas. Además que eran en grupo, era mucho más fácil realizarlo.

Encuestador: claro. Y en esto de mirar las dificultades, sobre todo: ¿considerás que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general, por qué?

Estudiante: si, sobre todo el tema de lectura eeeh, en todo lo que es no leer rápido y buscar datos, sino más bien entender los conceptos que plantean los autores. La lectura sobre la escritura, porque la escritura ayuda, obviamente, pero a los exámenes al ser orales yo creo que sobre todo la lectura es lo más importante.

Encuestador: tanto la lectura como la escritura, entonces, ¿podrían determinar para vos el éxito o el fracaso en las instancias de evaluación o crees que dependen de otros factores también?

Estudiante: no la lectura, por sobre todo, y obviamente también... lo que es la comunicación y las clases de consulta con los profesores, como para ir descartando o

tener una bibliografía más avanzada de lo que... de lo que realmente eeh, necesitas o te van a tomar.

Encuestador: y en relación a la expresión oral ¿crees conveniente que el examen final sea bajo esa modalidad? ¿Qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso para vos?

Estudiante: para mí, personalmente la oralidad no me ayuda, soy muy tímido pero si reconozco que a veces uno con la práctica le agarra la mano y sobre todo para desarrollar un tema, yo creo que la oralidad es mejor que la escritura.

Encuestador: ¿qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué? (ruido de puerta que se abre)

Estudiante: eeh...

Encuestador: pensando por ahí la previa de un examen o el parcial (Superposición de voces)

Estudiante: nerviosismo, sobre todo (risas) y... en el caso de preparar un tema de saber si leíste lo que tenías que leer o si elegiste de más o si sobre todo, con todo lo que tenes cubrís el tiempo que tenes, que te dan para hacer, para desarrollar el tema y no quedarte corto con el contenido.

Encuestador: una suerte de inseguridad o de...

Estudiante: si, inseguridad.

Encuestador: ¿crees que las mismas pueden condicionar, desde tu experiencia, los resultados de un examen final, por ejemplo?

Estudiante: eeh...

Encuestador: esas sensaciones que antes vos describías, si pueden este influir de alguna manera en los resultados del examen.

Estudiante: si, o sea la experiencia lo es todo pero, eeh, sobre todo saber qué remarcar o que... em... se me olvidó la palabra, en qué enfatizar sobre todo a la hora de desarrollar el tema y de no agregar cosas de más y siempre ir dejando (superposición de voces)

Encuestador: ser precisos...

Estudiante: claro, ser preciso y fijarse más en conceptos que en datos técnicos, fechas o índices (ruido de puerta que se abre o cierra)

Encuestador: y esta, esto que vos decías de lo, del estado anímico, de la inseguridad digamos y demás... se puede, eeh, ¿puede repercutir entonces en el examen?

Estudiante: eeeh si, sobre todo si uno ya viene pensando que no leyó lo suficiente a la hora de entrar a rendir juega mucho en contra por el tema de “me van a preguntar eso, no me van a preguntar eso”. Si no leíste un tema que está medio relacionado con tu tema, no es una pregunta segura.

Encuestador: respecto de lo que dijiste y en función del contacto con otros compañeros de carrera ¿qué representaciones crees que tienen ellos respecto de este tema, sobre evaluación, no es cierto? ¿Cómo viven ellos la evaluación eeeh, de la misma manera que vos o les pasan otras cosas?

Estudiante: no, porque mi grupo de amigos o sea no tienen el problema que tengo yo de la oralidad, la oralidad se les hace mucho más fácil, eeeh si bien a mi tal vez se me hace un poco más fácil todo lo que es lectura, a ellos la oralidad les juega mucho más a favor que a mí.

Encuestador: y crees que... que, o sea si de repente manejan inseguridad como vos, manejan eeeh...

Estudiante: si, de eso, eso estoy segurísimo que si porque esperando para rendir (conversación de fondo) era preguntarnos cosas que sabíamos que habíamos estudiado pero simplemente la inseguridad y el nerviosismo hacían creer que no lo sabíamos.

Encuestador: claro. Y para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad ¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil, más difícil, por qué?

Estudiante: pensaba que era más fácil porque desconocía lo que era la historiografía, la forma de verla, sobre todo desde el... desde secretaría no, eeeh, la extensa lectura que uno tiene que realizar juega mucho en contra si uno no está acostumbrado a leer tanto, el hábito de lectura es primordial. (Voces de fondo)

Encuestador: y en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera? (Conversación de fondo)

Estudiante: eeeh, caótico por así decirlo (risas) porque no me logré organizar, al menos en el primer año, leer todos los días eeeh, tener siempre los apuntes, no tanto en el ámbito del cursado porque siempre venía a cursar pero el tema de tener los programas, tener los apuntes y organizarse sobre todo para rendir un final (conversación de fondo)

Encuestador: y como cualquier estudiante tendrás algunas vivencias personales en relación con la evaluación que te han marcado al presente tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular ¿cuál elegirías y por qué?

Estudiante: la primera vez que vine a rendir, rendí Prehistoria eeh, había estudiado como estudia un secundario, datos, datos y números. Cuando llegué al examen eran conceptos y planteos de autores que no las supe responder, sabiendo los otros contenidos imposible responder.

Encuestador: y ese examen recordá ¿era escrito...?

Estudiante: escrito.

Encuestador: ¿el final era escrito?

Estudiante: era escrito.

Encuestador: eeh bueno, ¿quisieras agregar algo más sobre esta entrevista, sobre las problemáticas que hemos desarrollado o algo que no apareció...?

Estudiante: no, no no. La verdad que completo.

Encuestador: bueno, muchas gracias por tu tiempo, será hasta pronto.

Estudiante: Sí. (Ruido de fondo)

Entrevista N° 5

Encuestador: en el marco de la investigación titulada las representaciones que tienen los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación de los docentes en el ámbito universitario, nos encontramos este, concretando esta entrevista, buenos días ante todo. Eeeh, en este caso en particular necesitaría que me describas en general tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases... si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué. (Silencio)

Estudiante: bueno, eeeh, en lo particular a mí me (ladridos de perros, silencio y risas) perdón...

Encuestador: no te hagas problema, esto es una conversación.

Estudiante: si, si...

Encuestador: eeeh, si, si... (Superposición de voces)

Estudiante: no, yo creo que es una buena... eeeh, las profesoras a la hora de empezar a exponer considero que, es sobre todo... (Silencio) al arrancar la introducción hacen el esfuerzo para digamos eeeh, contextualizarnos en lo que corresponde, en el marco perdón de lo que es la cátedra, eeeh, como si nosotros no hubiéramos leído nada, es decir haber, a nosotros el profesor, las profesoras, quiero decir, nos contextualiza en la materia, nos dan una introducción inicial la cual podemos llegar a comprender lo que nos están explicando sin haber recurrido a la bibliografía (conversación de fondo).

Por ahí a la hora de... (Silencio) digamos, si a la hora de argumentar digamos, empezar a exponer pasa por ahí sobre todo; ellas hacen el esfuerzo como para que nosotros entendamos sin haber leído. Muchas veces nos pasa que no llegamos con el tema de las lecturas y demás y bueno, pero va más allá digamos de la explicación del docente, uno si no acompaña con la, con la bibliografía, se complica digamos a la hora... sobre todo con los conceptos no, a la hora de usar los conceptos es, para llevar al día la materia, es fundamental llevar la lectura digamos...

Encuestador: ¿y consideras necesario entonces leer, como bien decías la bibliografía antes de asistir a clases?

Estudiante: totalmente, por lo menos la conclusión de cada autor. Muchas veces nosotros cuando eh, estamos cortos de tiempo vamos directamente a la conclusión de cada autor como para tener una noción de la explicación del docente, no, durante la cursada. Pero ya te digo, es por ahí dentro de los tres meses de cursado, tres meses y

pico de cursado, ya a lo último es como que no, no caza una nadie digamos, por no llevar la lectura al día. Pero las profesoras hacen una buena, digamos... explican bien digamos, hacen el esfuerzo... teniendo en cuenta esto, hacen el esfuerzo que de decir bueno "ninguno entiende nada pero, pero nosotros explicamos los puntos centrales del último, el último, la última unidad por ejemplo, que es la que siempre digamos... eehh, la que siempre nos cuesta más.

Encuestador: bien. Y por qué crees que no se lee demasiado, sobre todo si al final del cursado, por una cuestión de tiempos, eehh dificultades de comprensión a la hora de sentarse solo por ahí con, con un autor...

Estudiante: eehh, yo en lo particular creo que eso tiene que ver mucho; son múltiples factores, no, puede ser por la cantidad de bibliografía de las distintas asignaturas que vamos teniendo por cuatrimestre, puede ser porque algunos, bueno, hay yo en lo particular tengo compañeros que trabajan o tienen a cargo ya sea, tienen a cargo familiares digamos, por ejemplo y bueno tenes la gente que solamente se dedica a estudiar, eso puede ser un factor. Después tenes ya yendo más explícitamente a lo que es la educación, eehh, la universidad pública tiene, recibe alumnos digamos que se reciben en todos los ámbitos escolares, si se quiere... En el secundario tenés gente que viene de un EEMPA o gente que viene de una escuela pública o gente que viene de escuela privada, entonces eso también es una... eehh... es algo que te va condicionando a tu formación académica. Hay gente que demora un año en sacar una materia, pero al que le... a todos nos cuesta, digamos, nos adaptamos de diferentes maneras a lo que nos toca, a lo que es la universidad.

Encuestador: sí. Eehh, ¿y de, de que otra manera recordás que participabas de las clases además de la lectura?

Estudiante: bueno uno al, al estudiar historia se va haciendo un montón de preguntas sobre todo en lo que... tiene que ver en particular de esta cátedra, en los pueblos originarios, por ejemplo sin ir más lejos, dentro de la ciudad de Santa Fe... tenemos localidades como La Guardia que tienen ese nombre por, por un contexto histórico digamos determinado. Por ejemplo, cómo es el caso de Santa Fe la Vieja y demás, el primer emplazamiento de la ciudad donde se fundó la ciudad de Santa Fe que después se va, se va corriendo... entonces uno se va preguntando, bueno, ¿por qué La Guardia se llama La Guardia? Y después vas respondiendo esas preguntas a medida que vas investigando no, todas cuestiones que van por fuera de... de lo que es eehh, los

programas de cátedra y demás, entonces desde ese punto de vista es interesante digamos, o el tema por ejemplo de la, de no digo religión sino las creencias viste, las creencias de los pueblos originarios que por ahí se fusionan con, con lo que fue digamos el cristianismo en América Latina y, y se van formando digamos... eehh, bueno, nuevas creencias no, dentro de esa mezcla de razas, entre comillas digamos...

Encuestador: bien. Eehh, y de todos modos volviendo a la lectura y al tema de las clases ¿cómo crees que también participaron tus compañeros en esas instancias, iban a clases y por ahí no pudieron haber leído pero, participaban de otra forma quizás? ¿Recordas así, más o menos, en general cómo lo hacían?

Estudiante: (Silencio)... Bueno, nosotros al tener en esta facultad, no tener la asistencia obligatoria uno por ahí al no llegar con la bibliografía, a medida que avanza el cuatrimestre digamos, los alumnos presentes van siendo cada vez... va bajando la presencia de los alumnos. Eehh, sin embargo, yo lo que creo es que como ya te digo, las profesoras al hacer esfuerzo, al hacer el esfuerzo, digamos, de explicarnos cosas que nosotros no tenemos digamos familiarizadas por así decirlo, van buscando digamos la dinámica de, de la clase no, mediante power point, mediante el uso de fuentes, no solamente la bibliografía, no solamente un autor determinado ya sea un historiador, historiadores por así decirlo occidentales o historiadores del ámbito latinoamericanos o argentinos si se quiere... así que...

Encuestador: ¿y qué opinión te merecieron las propuestas entonces bibliográficas y de evaluación que implementaron las docentes de cátedra?

Estudiante: (silencio)... En eso me parece, me parece interesante la propuesta digamos de lo que es (ruido de fondo) toda la bibliografía porque nos, nos hace realizar digamos cómo se veía eehh, cómo se interpretaba la historia en un tiempo determinado y como fue variando eso, por ahí ya bueno es una cuestión historiográfica, eso ya. Entonces bueno ya es un poco más complejo de explicar pero, digamos, uno va eehh, dentro de lo que es la historiografía es bastante interesante digamos, analizar cómo se veía a la historia hace cuarenta años atrás, cómo se la, se va, se la va viendo con el correr del tiempo, así que me parece una propuesta bastante interesante todo lo que, lo que, digamos conlleva el programa de la cátedra.

Encuestador: y en cuanto a los instrumentos de evaluación que... (Superposición de voces)

Estudiante: nosotros... los instrumentos de evaluación son, en ese sentido, fueron bastante flexibles las profesoras, sobre todo teniendo en cuenta este, todo lo que fue el problema... el conflicto docente, quiero decir. Todo lo que fue el conflicto docente fue bastante flexible a la hora de, de digamos... evaluarlos, eeh... a uno como estudiante siempre le resulta, aunque es relativo de cada uno, pero digamos la mayoría de los casos resulta más fácil un examen escrito, el tema es que nosotros sí o sí tenemos que formarnos para digamos tener buena oratoria no, entonces yo considero en lo particular, considero que el examen final oral es necesario por una cuestión viste, de ir tomando experiencia no...

Encuestador: ¿y qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea bueno pensando en la resolución de trabajos prácticos, eeh, el examen final...

Estudiante: bueno, como ser difícil de por si el examen final es difícil. Es difícil porque por ahí bajo ciertas circunstancias son... los profesores tienen que ser más exigentes, sobre todo con los conceptos, uno por ahí... por ahí viene dando una buena argumentación, explicando bien las temáticas y por ahí se equivoca con el uso de algún concepto y por ahí eso hace que por así decirlo se traben los pibes cuando van a rendir. Eso es para, para discutirlo digamos el uso de conceptos, porque es fundamental digamos, es fundamental de la carrera en si digo... (Voces de fondo)

Encuestador: y en esto de mirar las dificultades, ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas de la cátedra o de la disciplina historia en general, por qué?

Estudiante: y si, digamos, saber desenvolverse ya sea de forma oral o escrita es algo que se va digamos aprendiendo con el paso del tiempo digamos, es todo un proceso... eeh... pero si es muy importante eso, si, si...

Encuestador: ¿consideras entonces que la lectura y la escritura podrían determinar el éxito o el fracaso de las instancias de evaluación o que eso depende a veces de otros factores?

Estudiante: (silencio). ¿Me puedes repetir la pregunta?

Encuestador: Si. Si tanto la lectura como la escritura, eeh, podrían determinar el éxito o el fracaso de las instancias de evaluación o la evaluación en si misma a veces depende de otros factores para que resulte un aprobado, un desaprobado...

Encuestador: claro. Bueno no, es parte del trabajo de todo historiador tanto la lectura como la escritura. Sin lectura ni escritura no, no, no veo mucho avance digamos, eeh,

en lo profesional. Uno no puede (tos de por medio) dar una exposición mirando videos de you tube, más allá que los tiempos van cambiando o tampoco puede buscar, eeeh, como quien dice información chatarra no, tiene que ser críticos con las fuentes eso es fundamental a la hora de digamos, eeeh, estudiar historia, si, si...

Encuestador: sí, sí.

Estudiante: es algo central digamos, tanto la lectura como la escritura, es algo central.

Encuestador: y en relación a la expresión oral bueno antes salió este tema de los exámenes orales si, eeeh, te quería preguntar bueno tu visión si, el examen oral te termina siendo eeeh, ¿encontras alguna ventaja, desventaja, desde tu punto de vista o tendría que ser bajo otro recurso, en forma escrita? (Superposición de voces)

Estudiante: el examen oral en si posibilita a que, a ver, si a nosotros por ejemplo si nos toman un... Lo que tiene el examen oral es que vos podes preparar un tema de casi... en la mayoría de los casos, si bien puede que te paseen por toda la materia, eeeh, tiene eso que te dan la posibilidad de preparar un tema entonces uno se enfoca en ese tema y no por ahí en toda la materia, que sería prácticamente imposible dar una exposición de, de todo, todo, de todas las unidades, de todo el programa digamos, entonces es un arma de doble filo el tema del examen oral (puerta que se abre) te puede resultar... bajo ciertas circunstancias te puede, te puede resultar digamos eeeh, bastante llevadero a la hora de avanzar, pero también viste por ahí... Es depende el profesor... (Voces de fondo)

Encuestador: ¿qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación, por qué?

Estudiante: yo creo que la... el tema de presentarse a rendir un final eeeh, hay que tomarlo como una instancia de aprendizaje, ya sea como, ya sea que hayas aprobado o no, eeeh, hay que tomarlo como una instancia de aprendizaje. No aprobar un final no es el fin del mundo ni mucho menos, pero... pero bueno eso también depende mucho del alumno, el tema de ponerse nervioso y demás eeeh, porque hay mucho en juego ahí, semanas de estudio en juego viste, entonces uno por ahí es algo que, que, que en lo particular trato de controlar, ya te digo si me va mal bueno es una instancia de aprendizaje, pero bueno, no todos por ahí tienen la misma suerte yo incluso, entrar a rendir un final nervioso no te lleva a ningún lado, entonces viste, hay que entrar tranquilo, con la mente en blanco y bueno, tratar de exponer lo más relajado posible.

Encuestador: seguro. ¿Crees que esas sensaciones, desde tu experiencia, pueden condicionar los resultados del examen final?

Estudiante: ¿cómo?

Encuestador: ¿si crees que esas sensaciones que experimentas en lo particular pueden influir en los resultados del examen final?

Estudiante: muy probablemente. Muy probablemente, sí.

Encuestador: y respecto de lo que dijiste en función de los exámenes, eeeh, y en función del contacto que vos tenés con tus compañeros de carrera, ¿qué representaciones crees que tienen ellos respecto de la evaluación; si experimentan en todo caso lo mismo que vos... se enfrentan al mismo desafío este, a la hora de rendir un final, por ejemplo, o no... Crees que ellos le suceden otras cosas por ahí...?

Estudiante: bueno, eso depende del entusiasmo que tenga cada uno con, con la carrera. Vos te vas a topar con gente a la que le encanta rendir y por ahí eeeh, digamos, su frustración es no sacarse un nueve o un diez. Y te vas a topar con otros compañeros que por ahí te dicen bueno, eeeh, eeeh, la rindo porque la tengo que rendir, entonces bueno eso también es un condicionante a la hora de digamos (ruido de fondo) de rendir...

Encuestador: sí, sí. Y para ir cerrando la entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad, ¿pensabas que estudiar la carrera historia en esta institución te iba a resultar más fácil, más difícil, por qué?

Estudiante: uno cuando entra a la universidad, eeeh, y elige una carrera que le gusta por así decirlo o que cree tener vocación bueno... supone que le va a resultar fácil no, pero en lo particular la carrera de historia el profesorado, tanto la licenciatura como el profesorado no es ni más ni menos de lo que yo esperaba... Yo esperaba un nivel de dificultad, sabía la carga, la carga que tenemos digamos con respecto a la bibliografía y bueno, es cuestión de disciplina, de tener disciplina... pero la mayoría de los casos digamos, no pasa por una, por un problema de interpretación del estudiante sino pasa por ahí por una cuestión de por así decirlo de exceso de bibliografía. Yo en lo particular considero que mientras más lectura mejor, porque eso te ayuda a ir familiarizándote con los procesos y con los conceptos y demás. Sin embargo hay gente que sostiene que es mucho que... (Superposición de voces) es excesiva la, la bibliografía por, por lo que dura también el cuatrimestre... Son muchas horas las que uno le tiene que dedicar al estudio para llegar bien digamos, por ahí al ser una universidad pública que eeeh (conversación de fondo) relativamente es inclusiva y demás, eeeh, es condicionante el hecho de tener que trabajar o tener algún familiar a cargo (ladridos de fondo) o tener

hijos y demás es un, es un condicionante a la hora de llevar la carrera al día, así que bueno...

Encuestador: y en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera? (Silencio)... Ahí teniendo en cuenta un poco el plan de estudio, no es cierto...

Estudiante: si obvio, y no insuficiente, insuficiente. Totalmente... Uno siempre quiere ir por más viste, yo eeeh, eeeh, en la facultad llevo dos años, ahora cuando termine el turno de examen llevo dos años y tengo un promedio de dos materias por año, sin contar las que eh regularizado, digamos, que por ahí son... a uno lo que lo va atrasando por ahí son no promocionar las materias que se promocionan, por ejemplo, eso suele pasar también.

Encuestador: sí.

Estudiante: pero, yo lo considero insuficiente. Es una crítica digamos que me hago, que digo bueno, "tendría que estar, tendría que estar terminando el primer ciclo porque... estoy en segundo año para terminar el primer ciclo, entonces bueno, por ahí... Pero bueno, ya te digo, es relativo a cada uno...

Encuestador: sí, sí.

Estudiante: la, la vivencia de cada uno, la formación de cada uno. Yo en lo particular terminé la secundaria en una escuela para adultos y me costó un montón digamos adaptarme al ámbito académico (risas de fondo), tener digamos eeeh, como se llama la costumbre de sentarme a estudiar....

Encuestador: exacto.

Estudiante: pero bueno...

Encuestador: está bien. Y bueno en cuanto a tus vivencias personales en relación a la evaluación ¿cuál de ellas eeeh, te han marcado hasta el presente tu vida académica, si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular, bueno, cuál elegirías y por qué?

Estudiante: (silencio) Esa pregunta es un poco compleja (conversación de fondo). ¿A qué se refiere en particular al trato de algún profesor o profesora...?

Encuestador: algo que... alguna vivencia que la recordas hasta el día de hoy como algo que te causó gracia, te produjo alguna emoción, siempre la recordas por algo digamos... o porque te fue mal o bien y fue una satisfacción, por ahí...

Estudiante: bueno (ruido de fondo)...

Encuestador: es abierta la pregunta...

Estudiante: sí. Cuando rendí Historia Social eeh, me gustó muchísimo digamos haber rendido un tema en particular que es el franquismo por una cuestión... sobre todo hablar del factor económico no, porque es lo particular del régimen franquista fue que digamos tenían un conservador dentro del sindicalismo y que bueno eso era un nexo entre el gobierno y eh, el ministro de trabajo, el ministro de trabajo creo que se llamaba Giron, si Giron, y bueno eeh, ya te digo lo que me resultó llama... lo que me gustó exponer es que eeh, la pérdida del poder adquisitivo de los trabajadores en general durante los primeros quince años del régimen franquista, perdón los primeros once años, once años porque tenemos que contar también la, todo lo que fue la, la guerra civil, eeh... En lo que pude coincidir con los profesores que, fue que digamos relacionamos esa pérdida del poder adquisitivo con el conflicto docente, entonces fue bastante interesante digamos, por ese motivo porque, de alguna manera digamos... no quiero hablar tampoco de, eeh, cómo es que se llama esto, eeh... (silencio) adoctrinamiento, ni nada por el estilo, sino comparar eeh, los casos no, duran... entre 1936 y 1950, el poder adquisitivo disminuyó en un 70% de los trabajadores en general (conversación de fondo) debido a, en España franquista quiero decir, de los trabajadores en general por el hecho de que... de que bueno se iban congelando el salario, los que se iban aumentando; los salarios no aumentaban como aumentaban los precios y demás y eso lo pude digamos vincular, los pudimos vincular con los profesores con el conflicto docente, eso me... es algo que a uno ya le queda digamos...

Encuestador: que rescatas...

Estudiante: si, bastante interesante.

Encuestador: sí. Y no sé si quieres agregar algo más en torno a esta entrevista que te haya resultado interesante o que no apareció de repente en las preguntas...

Estudiante: por el momento no se me ocurre nada...

Encuestador: bien, bien... (Risas). Te agradezco mucho tu tiempo, tu predisposición eeh, será hasta pronto.

Estudiante: bueno.

Entrevista N° 6

Encuestador: en el marco de la investigación titulada las representaciones que tienen los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación en el ámbito de la universidad, estamos acá concretando una entrevista, buenos días... (Superposición de voces)

Estudiante: buen día.

Encuestador: eeeh, en principio quería preguntarte cuál es tu percepción, cuál ha sido en realidad respecto del desarrollo de las clases... si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué.

Estudiante: eeeh, yo creo que las clases fueron bastante activas, trabajamos mucho en clases eeeh, había que tener ciertos conocimientos que bueno vas adquiriendo a medida que vas leyendo la bibliografía, se trabaja con muchos conceptos y por ahí hay que tener ciertos conocimientos de las palabras y los términos que íbamos a trabajar en clases, o sea que son clases bastante dinámicas hay interacción, bastante... que se dan bastante tiempo durante las clases.

Encuestador: ¿considerás necesario haber leído previamente la bibliografía para asistir a las clases y por qué?

Estudiante: yo creo que sí, por esto que te digo de que por ahí trabajamos mucho con conceptos que son muy propio de los autores, que no, no, no tienen... no son conceptos por así decirlo generales sino que los autores plantean un concepto, un término, lo desarrollan en su... en su texto y creo que es importante valorar el trabajo del autor para así poder desenvolverte mejor en la clase, interactuar mucho mejor con los profesores, que a los profesores se les haga mucho más fácil dar la clase si hay, hay una respuesta de los alumnos también, yo creo que eso es importante también...

Encuestador: y en tu caso podías leer concretamente para cada clase o hay veces que ibas y bueno... (Superposición de voces)

Estudiante: y yo creo, o sea dese mi posición yo creo que es lo ideal, a veces obviamente no tenía tiempo o tenía que leer para otra materia o cosas así, pero yo trataba de hecho cuando terminaba la clase o antes de asistir a la clase me iba a biblioteca y leía acá, para concentrarme más o sea luego a la facultad, compro las fotocopias y me voy a la biblioteca o termina la clase compro la fotocopia que pidieron para la próxima clase y me voy a leer porque yo creo un complemento ideal para, para la clase no (Ruido de fondo)

Encuestador: ¿de qué otra manera participabas de las clases además de la lectura?

Estudiante: bueno como te digo, en las clases se participa mucho sobre todo con trabajos grupales o interactuando con los profesores, haciendo o respondiendo, también ha habido clases que también han sido preparadas por alumnas eh, eh, más avanzadas de la carrera entonces era importante también interactuar con esa alumna pero también contribuir a su proceso de formación, o sea yo creo que es importante.

Encuestador: ¿y tus compañeros del mismo modo participaban...? (Superposición de voces)

Estudiante: como siempre, hay grupos que sí y hay grupos que no, o sea no se puede generalizar en este caso.

Encuestador: ¿y qué opinión te merecieron las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por las docentes en relación a esta cátedra?

Estudiante: yo creo que es cierto que hay una bibliografía o sea, un número importante de bibliografía. Son bastantes textos y hay... o sea, si bien hay algunos que son un poco complejos eeh, son bastante accesibles, son bastante llevaderos eeh, el tema principal sería como te digo, los textos se basan mucho en planteos tanto historiográficos como planteos conceptuales los cuales son muy puntuales en ese caso, yo creo que son interesantes de leer.

Encuestador: y en cuanto a las propuestas de evaluación ¿qué te parecieron?

Estudiante: eeh, bueno en este cuatrimestre hubo dos trabajos prácticos eeh, y bueno la evaluación pero ya en clase de, de cómo se desenvuelve uno en base a lo que sabe puede responder en clase, tanto en los trabajos grupales que se hacían en clases, las profes te daban las fotocopias, trabajabas en clase con un par de preguntas y listo, o sea eso estaba bueno porque hacía que las clases sean bastante dinámicas y con respecto a los trabajos prácticos yo creo que es valorable la opción de, particularmente a mí, para mí es valorable la opción de hacer los trabajos prácticos individuales eeh, yo particularmente me desenvuelvo mucho mejor trabajando por mi propia cuenta sin, sin tener que depender de la contribución de otro así que yo creo que es valorable. Obviamente que hay gente que le parece mejor que sean grupales, le parece más fácil, pero está bueno que tenga la opción de que sea grupal o individual, está bueno...

Encuestador: ¿y que instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué?

Estudiante: yyy, y difíciles yo creo que ninguna, los trabajos prácticos eran accesibles, no eran difíciles, tampoco puedo decir que eran fáciles porque o sea conllevaban su investigación, su lectura, etc., pero yo creo si tenías una buena comprensión del texto podías hacer el trabajo sin ningún tipo de contratiempo, eran, eran, estaba bueno hacerlo.

Encuestador: ¿y en cuanto al examen final ahora, para prepararte?

Estudiante: para prepararme, bueno yo quería prepararme para hace tres semanas, no llegué con el tiempo y, bueno, o sea particularmente, como te digo este cuatrimestre se vio reducido el tiempo para cursar, para prepararlo por lo que, por ahí es medio contraproducente que, está bien tenés que preparar un tema, vos podes desenvolverte como te parezca, vos elegís el tema todo pero yo creo que un, es una materia bastante extensa, eeh y por ahí, alcanzar a adquirir todos los conocimientos, de todas las unidades, de todos los textos y todos los términos y todos los autores, esa infinidad de autores, eeh por ahí se hace un poco tedioso.

Encuestador: y en esto de mirar las dificultades sobre todo ¿considerás que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general, por qué?

Estudiante: y, yo creo que sí, o sea hace falta tener una capacidad para desenvolverse tanto para redactar, escribir, tanto para desenvolverse oralmente, o sea yo particularmente estoy cursando un profesorado, si quiero ser profesor tengo que tener cierta facilidad para desenvolverme, mis palabras, saber escoger los términos adecuados, saber escribir también. A parte como te digo, son textos bastante interesantes pero son, pueden llegar a ser bastante densos si uno no le agarra la mano de un principio, o sea yo creo que hay que tener cierto nivel y preparación académica para poder, para, para hacer que se haga mucho más llevadero, más fácil.

Encuestador: tanto la lectura como la escritura entonces podrían determinar el éxito o fracaso en instancias de evaluación o ello depende de otros factores...

Estudiante: y yo creo que sí, o sea, si uno no se prepara a ver, intensamente, no sé si intensamente pero tampoco para decir profesionalmente pero de una manera lo suficientemente apropiada como para llegar a una instancia, ya sea un trabajo práctico o ya sea una instancia de parcial o de final, es importante tener una capacidad como para... y más en una instancia tan decisiva, o sea está bien que en el caso de veinte veinticinco minutos en el cual te ponen una nota pero hay que saber aprovechar ese

tiempo que el profesor te brinda y en ese corto lapso de tiempo poder desenvolverte y mostrar tus capacidades tanto orales como escritas (Ruido de fondo)

Encuestador: y en cuanto a la expresión oral ¿crees que es conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad; qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso según tu opinión?

Estudiante: sí, eeeh, yo creo que tiene ventajas y desventajas, eeeh, no te sabría decir cual optaría si escrito u oral porque como te digo tienen su pro y su contra, yo creo que la ventaja del oral tener la eeeh, o tenes oportunidades mucho más como un... estuvo mucho más dinámico, o sea no es que el profesor te da una hoja y vos redactas lo que te acuerdes pasa lo que estudiaste sino que vos cuando estas... eso para mí sería lo ideal, uno cuando está con el profesor o la profesora charla, puede llegar a debatir o contraponer ideas, obviamente sin dejar de lado que uno tiene que expresar conocimientos, dejar en claro cuánto saben pero... eh tenido ocasiones de rendir escrito y eh tenido ocasiones de rendir oral y yo creo que podría no tengo... no estoy en contra de ninguno de los dos o sea, me parece correcto los dos.

Encuestador: ¿qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué?

Estudiante: ¿durante o previa?

Encuestador: pueden ser las dos instancias, las que vos creas te generan más...

Estudiante: claro. Yo, muchas veces, generalmente me ha pasado en las instancias sobre todo orales, donde me pongo muy nervioso y por ahí se me viene a la mente un, bueno, un conocimiento y me olvido, me acuerdo de uno me olvido de diez, entonces por ahí es medio contraproducente porque es como que estoy muy atolondrado, me quiero apresurar, quiero mostrarle a la profesora que sé y me termino olvidando de decir todas las cosas, las otras cosas, yo creo que esa es la ventaja que uno también tiene cuando hace un examen escrito que tiene mucho más tiempo para pensar, lo puede replantearse que es lo que va a escribir, que es lo que va a decidir cómo respuestas entonces eeeh, las sensaciones serían esas, que por ahí me pongo nervioso en el momento del examen. Previamente no porque o sea yo conozco gente que se pone muy nerviosa antes de rendir y por ahí le termina fallando, pero durante el examen ahí es cuando... o por ahí me quiero apresurar, se me ocurren cosas o se me nublan otras cosas es como muy intenso el momento entonces, van cruzando distintas ideas y pensamientos que por ahí hacen que se anticipen otras; otras y así sería.

Encuestador: ¿crees que las mismas entonces, según tu experiencia, pueden condicionar los resultados del examen final, por ejemplo?

Estudiante: yo creo que sí, eeeh, me ha pasado en exámenes que me he puesto realmente nervioso y me he olvidado de cosas que yo sabía, di mi nota antes de entrar, la sabía y me lo estaba diciendo y al momento del examen, cuando uno tiene la persona o el superior por así decirlo en frente por ahí como que se... es otra forma de desenvolverse o sea, no es la misma forma de desenvolverte vos que desenvolverte... hay alguien que te está evaluando, que va a determinar tu nota, encima va a determinar si valió todo el esfuerzo que hice antes entonces es como eeeh, que se yo, sería interesante.

Encuestador: respecto de lo que dijiste y en función del contacto con tus compañeros de carrera ¿crees que estas representaciones que tenes vos también las, las experimentan tus propios compañeros?

Estudiante: no te sabría decir, yo no me relaciono con mucho de mis compañeros, pero obviamente yo creo que son personas y como te digo, o sea a mí me pasa que antes del examen no me pongo nervioso pero hay personas que si le pasa, conozco gente que se pone muy nerviosa, o sea yo creo que eso va a la personalidad de cada uno, hay gente que es ansiosa, hay gente que... o sea, depende de cada uno no, no te sabría decir.

Encuestador: y para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad ¿penabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil, más difícil por qué?

Estudiante: yo creía o bueno creo que iba a ser más fácil, por el hecho de que uno antes de ingresar a la universidad eeeh, o sea particularmente a mí, como la gran mayoría de los estudiantes que se mete en historia dice "me gusta la historia, voy a estudiar historia" pero con que te guste no basta, entonces es como que uno se enfrenta a otra magnitud de evaluaciones de, de formas de dar clases, de formas de comprender textos leer textos, entonces eeeh por ahí si me hace pensar que creía que iba a ser más fácil pero bueno, yo creo que si uno tiene, o sea se esmera y hace los méritos suficientes como para poder sobrellevar obviamente las dificultades y el nivel académico yo creo que se hace llevadero y más si uno le tiene, si uno objetivamente le gusta la historia o sea, yo creo que se hace llevadero.

Encuestador: en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera?

Estudiante: yyy... sí tendría que hacer un balance hoy por hoy yo creo que sería más negativo que positivo, si bien eh aprendido muchísimo y eh adquirido conocimientos muy valorables, yo creo que a fin de cuentas y en términos cuantitativos eh, de notas hablo, de materias que saqué etc., eso es negativo, pero lo cualitativo en un progreso y un proceso de aprendizaje mío yo creo que eh madurado muchísimo y eso me sirvió mucho pero bueno eso no me... eso no alcanza para aprobar la materia pero yo creo que sería más negativo lo que respecta a las materias pero yo creo que es positivo en una formación personal.

Encuestador: y como cualquier estudiante tendrás un cúmulo de vivencias personales en relación con la evaluación que te han marcado al presente tu vida académica, si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular ¿cuál elegirías y por qué?

Estudiante: y yo te diría que es este momento, ahora mismo, eeh yo tengo para este año proyectado muchísimo, objetivos y metas a parte muchísimas actividades que quiero llevar a cabo entonces ahora, puntualmente (ruido de fondo) capaz que está mal si lo hago muy tajantemente pero me planteo “si apruebo esta materia me voy a poder liberar de una carga a parte horaria de estudio, me voy a liberar en ese aspecto. Si no la apruebo voy a tener que seguir arrastrando y eso me va a producir un efecto dominó con otras actividades que tengo para este año”, entonces yo creo como... a parte yo también me pongo muchísima presión entonces es como que... (Silencio) En este momento eh, si estoy presionado no nervioso pero siento que la nota que me van a poner ahora es determinante eso es negativo como positivo, yo siempre le cuento a mis amigos si está bueno ponerse tanta presión así, exigirte demasiado, pero bueno, si uno no se exige creo que no va a tener... no va a avanzar nunca, pero al mismo tiempo no hay que rozar los extremos como para, como para desilusionarte o frustrarte, yo creo.

Encuestador: bien. Bueno no sé, para ir cerrando si quieres agregar algo más que no haya aparecido en la entrevista...

Estudiante: eeh, que se yo esta instancia así como de entrevista es interesante o sea es la primera vez que me pasa eeh y a parte está bueno que haya no sé, cuál es tu iniciativa no se algo personal o algo de un grupo pero está bueno porque ayuda a descargarse también de muchas cosas que uno por ahí está bien, lo comenta con los

amigos, que capaz que lo cursan acá o lo terminan comentando con los compañeros pero hacer como un comentario a alguien ajeno también a la experiencia o sea, yo nunca te vi entonces, tener así como un una... dar como una perspectiva a alguien que se ha interesado por la experiencia personal de uno, académica y personal está bueno para descargarse y desenvolverse de muchas cosas que por ahí son importantes.

Encuestador: sí, seguro este... Esto si tiene un fin académico digamos, es un proyecto de tesis como lo encabecé al principio de posgrado y bueno me centro en lo que es la evaluación, particularmente. (Superposición de voces)

Estudiante: ¿qué carrera?

Encuestador: de didácticas específicas, bien específico. Eeeh entonces bueno mi preocupación un poco la evaluación y más cercana lo que es el primer ciclo, por ahí un poquito más está presente la dificultad... (Superposición de voces)

Estudiante: si es havy... Si yo creo que es un proceso de adaptación, uno cuando... de hecho yo el primer año tuve que hacerlo todo de nuevo porque llegó muy de golpe, eeeh, estaba muy relajado decía "bueno total leo y ya está o, o me entretengo que se yo viendo videos de historia y con esto ya aprendo lo suficiente" y después llegó... caí en la cuenta de que no es suficiente y que hay que sentarse y que todo depende de cuánto tiempo uno le dedique, pero bueno también lo fui planteando con el tiempo no... capaz que a otros les resultó mucho más fácil haber adquirido ese aprendizaje y darse cuenta y decir bueno "el primer día que ingreso a la facultad ya me pongo a estudiar", pero ahora ya tengo otros tiempos, como otras personas tienen otros tiempos distintos así que... está bueno, o sea depende de distintos contextos y circunstancias personales de las personas.

Encuestador: bueno, te agradezco muchísimo tu tiempo y tu predisposición para esta entrevista y bueno será hasta pronto.

Estudiante: no gracias a vos. Listo...

Entrevista N° 7

Encuestador: en el marco de la investigación titulada las representaciones que tienen los estudiantes de historia respecto de las prácticas de evaluación de los docentes en el ámbito de la universidad, estamos acá concretando una entrevista en torno a este tema, me presento... buenos días

Estudiante: buenos días.

Encuestador: en principio quería preguntarte eeh, bueno que vos puedas relatarme de forma descriptiva ¿cuál fue tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases, si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué?

Estudiante: bueno, con lo que respecta al desarrollo de las clases, en mi caso particular me facilita mucho por ahí la comprensión del texto, ver en qué cosa tengo que focalizar, lo que proponen los profesores y si, como respondiendo a eso si me contribuyen a mi aprendizaje porque por ahí te hacen bueno como dije, focalizar en ciertos puntos donde más importante y también te hace como generar un panorama general de la situación.

Encuestador: ¿considerás necesario leer previamente la bibliografía para asistir a las clases y por qué?

Estudiante: si eeh, yo va lo considero necesario pero por ahí por muchos motivos, en mi caso particular, no llego a leerla debido a muchas materias que son y por ahí no me acostumbré bien porque este, recién termino el primer año, por ahí no me pude acomodar pero si muchas veces sirve para así no caer tan de sorpresa el tema que presenta la profesora.

Encuestador: ¿de qué otra manera recordás que participabas de las clases además de las lecturas, cómo lo hacían tus compañeros según tu opinión?

Estudiante: no en mi caso yo soy de poco participar prefiero más escuchar, que poner mi punto de vista o con respecto... prefiero en si más escuchar más que de proponer, se podría decir y como lo hacen mis compañeros si eh, en buena medida por ahí se llega al diálogo con los profesores que por ahí muchas veces generan debate y es bueno también saber la opinión que tiene el otro de... con respecto al tema o la problemática.

Encuestador: ¿qué opinión te merecieron las propuestas bibliográficas y de evaluación implementadas por las docentes de la cátedra?

Estudiante: (Silencio)

Encuestador: o sea los autores que...

Estudiante: ah sí, están bien. Por lo que veo yo bastante diversidad con respecto a los planteos sería con respecto a la visión que tiene cada sería autor de abordar el tema que por ahí es muy beneficioso porque vas viendo las diferentes perspectivas como las puede, como las encaran y así ver que no es como decir una única, como única visión que sea si o si de esa manera y que se puede diversificar.

Encuestador: y en cuanto a las propuestas de evaluación ¿qué te parecieron?

Estudiante: bueno en el caso este de la materia debido a la situación del tiempo de los paros me parece correcto la... que se reacomodó la cátedra y bueno los trabajos en el caso que hicimos para regularizarla, sirvieron mucho para comprender la situación general, en sí de todo lo planteado por los profesores, en la materia.

Encuestador: ¿y qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué?

Estudiante: y en este momento me parece que me está resultando más difícil el examen oral, los exámenes finales porque por ahí los trabajos prácticos al ser en grupo... te podes apoyar en ciertas opiniones de los compañeros que comparten los mismos puntos de vista que vos y por ahí como tenés, ellos te pueden marcar un error vos les podes marcar un error y por ahí es más fácil pero por ahí al ser individual puede... te genera nervios a parte también y te puede generar equívocos u otros problemas.

Encuestador: y en esto de mirar las dificultades sobre todo, ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en particular y por qué?

Estudiante: claro sí, es muy importante va para mí principalmente la lectura debido a que te ayuda a comprender, a ampliar tu vocabulario y también como ya ir introduciéndote en el sentido de la investigación y demás cosas. Eh también, eh...

Encuestador: bueno, escribir también... (Superposición de voces)

Estudiante: escribir bueno, en el caso de escribir también en el caso sería por ejemplo un licenciado que por ahí tiene que recurrir más a eso muchas veces te resulta beneficioso.

Encuestador: y tanto la lectura como la escritura entonces ¿podrían determinar el éxito o fracaso en las instancias de evaluación o ello depende de otros factores, cuál es tu criterio?

Estudiante: si, para mi determina pero no completamente, sería esos dos determina pero hay otro factor que para mí es la comprensión y la participación en clase que por ahí te facilita la comprensión... de los textos.

Encuestador: y en relación a la expresión oral ¿crees conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad, qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso según tu opinión?

Estudiante: en mi caso me parece beneficioso en sí que sea oral porque por ahí yo tengo mayor facilidad en el hablar que por ahí plasmarlo en algo escrito, tengo como mayor libertad por ahí en hablar y bueno otra de las ventajas en que al momento se sabe la nota, que por ahí no te tenes que matar, hacer la cabeza que por ahí te fue mal, te fue mal y resulta que te fue bien y diferentes cosas que el examen escrito que por ahí pueden llevar varios días más de... con respecto a la nota.

Encuestador: ¿qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación y por qué?

Estudiante: ansias y nervios, principalmente nervios. Me considero una persona nerviosa (risas) más que todo cuando tengo que exponer en sí pero eeeh, me resulta sería... creo que me pongo más nervioso si es con respecto al escrito que para el oral, como dije anteriormente más facilidad para hablar pero igual me sigo poniendo nervioso y ansioso porque por ahí... si les gustará este tema a los profesores, si voy encaminado, si hay algo que está mal y genera ansias.

Encuestador: ¿crees que las mismas pueden condicionar, según tu experiencia, los resultados del examen final por ejemplo?

Estudiante: si eeeh, para mi más que todo los nervios te pueden jugar una mala pasada que por ahí pasas de alto un punto muy importante que resulta ser... que por ahí vos lo comprendías, salís de la clase va sería terminas, sería te hacen una pregunta no la respondes y resulta bueno aprobaste o desaprobaste te vas a tu casa y ahí te acordas, "hay mirá, mirá era así esto, esto y esto" y resulta que eran los nervios que... una mala pasada.

Encuestador: y respecto de lo que dijiste y en función del contacto que... con otros compañeros de carrera ¿qué representaciones crees que tienen los mismos en relación al tema?

Estudiante: eeeh, si más o menos compartimos muchas cosas va, en... los nervios, ansias que bueno por ahí no se ve solamente en una persona que se ve en los mismos

compañeros hablando así, relacionando con cualquiera que le preguntes que va a tener casi los mismos problemas o por ahí la misma... los mismos sentimientos.

Encuestador: y para ir cerrando esta entrevista y en función de tu corta o no tanta trayectoria por la universidad ¿pensabas que estudiar la carrera de historia en esta institución te iba a resultar más fácil más difícil, por qué?

Estudiante: yo pensaba, va sería como dije anteriormente que empecé el año pasado pensaba que iba a ser más fácil, que iba a ser mas eeeh, con respecto al no haber tanto lo... como lo historiográfico sino centrarnos más en la historia, que se yo en los personajes, no tanto en los procesos. Me resultaba más pensarlo así como fácil, como lo que vimos en el secundario o vimos en la primaria, pero sino eeeh, me resulta... pensaba que era más fácil pero eeeh, estoy muy de acuerdo con este nuevo planteo que se da en la facultad con respecto a lo demás, porque te hace mirar una mirada más totalizadora y comprender cosas que por ahí quedaban más sueltas.

Encuestador: y en términos valorativos ¿cómo evaluarías hasta el momento tu propio recorrido por la carrera?

Estudiante: bien, hasta ahora iría bien eeeh, hasta ahora todas las materias que cursé las aprobé menos una pero bueno, no me va a afectar, que la mayoría pude aprobar y para mi estaría en, en... estaría por el camino correcto, hasta ahora.

Encuestador: bien y como cualquier estudiante me imagino que tendrás un cúmulo de vivencias personales en relación a la evaluación que han marcado, al presente, tu vida académica. Si tuvieras que describirme alguna experiencia en particular ¿cuál elegirías y por qué?

Estudiante: (Silencio) ¿Me puedes repetir la pregunta? No terminé de entender (Superposición de voces)

Encuestador: si, en realidad si vos bueno, teniendo en cuenta todos los exámenes o evaluaciones que hiciste no es cierto en esta carrera de historia, si vos te acordas de alguna en particular que decís bueno me haya dejado esta anécdota, yo recuerdo, la recuerdo en particular porque me pasó esto... (Superposición de voces)

Estudiante: ah claro, si sí, claro la que por ahí y recientemente es Historia Social, porque por ahí eeeh, con respecto me parece que hice una mala interpretación de los... de los conceptos sería de todo lo que respecta que por ahí me llevó a que no, en el caso si llegué a aprobar pero por ahí me perjudicó mucho la nota y ahí empecé como a reevaluar ciertas cosas de la comprensión, de tomar cierto... mucho tiempo para

preparar la materia y no por ahí un corto período de tiempo, participar de las clases de consulta y demás cosas.

Encuestador: bien eeeh, bueno no sé si quisieras agregar algo más sobre el tema o de la entrevista en general que no haya aparecido y que... (Superposición de voces)

Estudiante: no me parece que está, va más o menos abarcó un poco, un poco todos los temas que repercutirían en los estudiantes y lo que pensamos sobre la carrera.

Encuestador: bien. Bueno te agradezco muchísimo y será hasta pronto.

Estudiante: esperemos.

Resultados:

Cuestionario cerrado a estudiantes de la carrera de historia.

El cuestionario cerrado se realizó durante el desarrollo de la clase de Historia del día 06 de noviembre de 2018.

Se repartieron los mismos al azar y sobre un total de 23 (veintitrés) consultados, 14 (catorce) son hombres, 7 (siete) mujeres y 2 (dos) no especificaron.

a. Asisto a las clases de la materia porque me sirven para luego estudiar.

El 52,17% de los estudiantes respondió que asistió a las clases de la materia ya que sirvieron “bastante” para luego estudiar. El 39,13% eligió la opción “siempre”; el 8,7% lo consideró necesario “a veces” y el 0% obtuvo la afirmación “nunca”.

b. Trato de leer para las clases dado que ello contribuye a la comprensión de las temáticas.

El 52,17% de los estudiantes respondió que trató de leer para las clases ya que “a veces” contribuyó a la comprensión de las temáticas. El 43,48% eligió la opción “bastante”; el 4,35% consideró que las lecturas previas a las clases “nunca” contribuyeron a la comprensión de las temáticas y el 0% obtuvo la afirmación “siempre”.

c. Soy de aquellos estudiantes que participo oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas.

El 63,4% de los estudiantes respondió que “a veces” participó oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas. El 21,3% eligió la

opción “bastante”; el 10,5% consideró que “siempre” participó oralmente en las clases y el 3% obtuvo la afirmación “nunca”.

- d. Prefiero los textos impresos antes que los apuntes digitalizados dado que permiten usar, durante el proceso de lectura, diferentes técnicas de estudio.

El 73,9% de los estudiantes respondió que “siempre” prefirió los textos impresos antes que los apuntes digitalizados dado que permitieron usar, durante el proceso de lectura, diferentes técnicas de estudio. El 13% eligieron la opción “bastante” y “a veces” y 0% obtuvo la afirmación “nunca”.

- e. El estudiar en grupo para preparar un parcial me ayuda a construir conocimientos y a comprender mejor el abordaje de las distintas problemáticas históricas.

Con 30% resultaron elegidas las opciones “bastante” y “nunca” lo cual indica que los estudiantes no consideran que el estudiar en grupo ayude a construir conocimientos y a comprender el abordaje de las problemáticas históricas. El 26,1 eligió la opción “siempre” y el 13% obtuvo la afirmación “a veces”.

- f. Tengo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema.

El 82,6% de los estudiantes respondió que “a veces” tuvo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema. El 13% eligió la opción “bastante”; el 4,35% afirmó que “nunca” tuvo dificultades y 0% obtuvo la afirmación “siempre”.

- g. Durante las clases soy de tomar apuntes dado que resulta relevante como complemento a la bibliografía obligatoria.

El 73,9% de los estudiantes respondió que “siempre” tomó apuntes durante las clases dado que resulta relevante como complemento a la bibliografía obligatoria. El 21,73% eligió la opción “bastante”; el 4,35% afirmó que “nunca” tomó apuntes durante las clases y el 0% obtuvo la afirmación “nunca”.

- h. Me preocupa preparar el examen final de la materia ya que esto implica desarrollar un tema en forma oral.

El 39,13% de los estudiantes respondió que le preocupó “bastante” preparar el examen final de la materia ya que esto implicó desarrollar un tema oral. El 30,43% eligió la opción “siempre”; el 17,4% afirmó “nunca” y el 13% obtuvo la afirmación “a veces”.

- i. Logro establecer relaciones teóricas conceptuales entre los distintos autores propuestos por la materia.

El 56,52% de los estudiantes respondió que “a veces” logró establecer relaciones teóricas conceptuales entre los distintos autores propuestos por la materia. El 30,43% eligió la opción “bastante”; el 13% afirmó “siempre” y 0% obtuvo la opción “nunca”.

- j. Los debates historiográficos me resultan complejos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema.

El 69,56% de los estudiantes respondió que “a veces” le resultaron complejos los debates historiográficos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos

puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema. El 21,73% eligió la opción “bastante” y el 4,35% optaron por las opciones “nunca” y “siempre”.

- k. La escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos escritos) resulta una actividad compleja ya que esto implica sistematizar ideas de forma coherente y ordenada.

El 52,17% de los estudiantes respondió que “a veces” le resultó una tarea compleja la escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos escritos) ya que esto implicó sistematizar ideas de forma coherente y ordenada. El 26,1% eligió la opción “bastante”; el 21,73% afirmó “nunca” y 0% obtuvo la opción “siempre”.

Resultados.

Encuestas semiestructuradas a estudiantes de la carrera historia.

La encuesta semiestructurada se aplicó sobre un total de 7 (siete) personas. Se realizó durante las clases de consulta y mesas de exámenes en los turnos de diciembre 2018 y febrero – marzo 2019.

1] Desde tu punto de vista: ¿para qué sirve evaluar? (Marca con una cruz la opción que prefieras) a) construir nuevos aprendizajes b) memorizar datos c) medir capacidades d) formar a la persona e) otra.

El 50% de los estudiantes eligieron la opción c) “medir capacidades” y el otro 50% marcó la opción d) “formar a la persona”. En una de las encuestas el estudiante marcó ambas opciones.

2] ¿Qué instrumentos de evaluación conoces a partir de tu experiencia académica en general? (La pregunta era de libre respuesta)

6 (Seis) estudiantes expresaron conocer los exámenes orales; 7 (siete) de ellos mencionaron trabajos prácticos; otros 7 (siete) nombraron parciales escritos; otros 2 (dos) estudiantes escribieron participación en clases y 1 (uno) de ellos respondió coloquio.

3] a- ¿Qué instrumentos de evaluación se aplican comúnmente en la cátedra en la cual te encuentras cursando en el marco de la carrera de historia del nivel superior? (La pregunta era de libre respuesta).

6 (Seis) estudiantes expresaron trabajos prácticos individuales y colectivos; 4 (cuatro) de ellos mencionaron examen final oral y 1 (uno) nombró trabajos grupales en clases.

b- ¿Cuál de estos instrumentos consideras más efectivo en relación al aprendizaje y por qué? (La pregunta era de libre respuesta).

- 3 (Tres) estudiantes mencionaron trabajos prácticos: 2 (dos) de ellos no justificaron la respuesta y 1 (uno) de ellos expresó “nos ayuda a entender de forma más detallada los textos”
- 3 (Tres) estudiantes mencionaron examen final: al respecto 1 (uno) estudiante justificó lo siguiente “ayuda a estudiar de una manera más específica en relación a la materia”. 1 (Uno) estudiante respondió “ayuda a desarrollar la capacidad para explicar los conocimientos”. 1 (Uno) encuestado justificó “permite expresar lo que comprendimos de los textos utilizando nuestras palabras”.
- 1 (Uno) estudiante mencionó presentación y preparación de una clase. La justificación al respecto fue “hay mejor desenvolvimiento, propone herramientas de investigación propia”
- 1 (Uno) estudiante mencionó parciales. No justifica nada al respecto.

4] ¿Qué sensaciones te produce una instancia de evaluación frente a los siguientes resultados? (Marca con una cruz la opción que prefieras para cada una de ellas)

A. APROBADA: a) satisfacción b) recompensa c) alivio d) gratitud e) éxito f) otra.

5 (Cinco) estudiantes marcaron la opción a) satisfacción; 2 (dos) de ellos eligieron la opción c) alivio; 1 (uno) marcó la opción b) recompensa. 1(Uno) de los encuestados eligió el ítems f) otra, justificando lo siguiente: “depende de otros factores personales y como llega el alumno emocional y psicológicamente a la instancia de evaluación.

- Cabe aclarar que uno de los encuestados marcó más de una opción -

B. DESAPROBADA: a) frustración b) tristeza c) impotencia d) nerviosismo e) fracaso f) otra.

5 (Cinco) estudiantes marcaron la opción a) frustración; 1 (uno) de ellos eligió la opción b) tristeza; 1 (uno) marcó el ítems e) fracaso. 1 (uno) estudiante eligió la opción f) otra, justificando lo siguiente: “reprobar un examen final es también una instancia de aprendizaje”.

- Cabe aclarar que uno de los encuestados marcó más de una opción -

5] Teniendo en cuenta que muchos de los instrumentos de evaluación utilizados durante el cursado se practican también en otras asignaturas de la carrera:

a) ¿Cambiarías algo respecto de los mismos para mejorar el cursado de la materia?

SI / NO (Encierra con un círculo la opción que prefieras).

b) Observaciones (en caso de responder SI)

5 (Cinco) estudiantes expresaron NO; 2 (dos) de ellos optaron por SI frente al cual justificación: “incorporaría coloquios en sustitución de trabajos prácticos grupales”. “No propondría trabajos prácticos grupales ni en clases, ni en la casa”.

6] En este espacio te propongo narrar brevemente alguna experiencia concreta en relación a una instancia de evaluación que te haya marcado desde el plano personal tu trayectoria académica al presente. (Consignar si corresponde al nivel primario – secundario – universitario).

5 (Cinco) estudiantes indicaron experiencias del nivel universitario:

- “Sociedades Mediterráneas. Perspectiva de género en el final, los docentes no estaban de acuerdo”.
- “Tipos de profesores para entender a la historia como un conjunto de procesos y conceptos por sobre los hechos puntuales”.
- “Primer examen, experiencia con la oralidad. En adelante gané en tranquilidad y confianza”.
- “Sociedades del Cercano Oriente. Sabía el tema pero era tanto el nerviosismo que no dejaba de mover la pierna y chocar la mesa”.
- “Me encuentro débil y agotado psicológicamente. Tengo metas y proyectos para el año y rendir mal complicaría esto”.

2 (Dos) estudiantes indicaron experiencias del nivel secundario:

- “Muy pocas veces desaprobé una instancia evaluativa en el nivel secundario. Esto me genera indignación debido a que me había pasado estudiando. Esto me hizo replantearme la forma en que estudio; pude ver que había muchas fallas. A partir de aquí cambia la forma y me ha funcionado”

- “Las cuatrimestrales del secundario. La semana previa de preparación y como servía, sobre todo el segundo para salvar el promedio de un mal año en la asignatura”.

Triangulación de la información.

CATEGORÍAS PREVIAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES	TEMAS DE ANÁLISIS (Selección)	OBSERVACIONES DE CLASES (Selección)	CUESTIONARIO CERRADO. (Selección)	ENCUESTA (Selección)	ENTREVISTA (Selección)
REPRESNTA-CIÓN	APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA	DISCIPLINA HISTORIA	<p>Se visualizó a lo largo de los encuentros trabajo teórico y metodológico sobre los textos.</p> <p>Ver clase día 23/10/2018:</p> <p>Lectura de citas textuales e hipótesis centrales de los autores.</p> <p>Se problematizó el concepto de “crisis” para hablar de la situación de América colonial hacia el siglo XVII, desde la expresión de Ruggiero Romano “coyunturas opuestas”.</p>	<p>En cuanto al ítem f): “tengo dificultades para identificar a partir de la lectura de un texto, la/s hipótesis, conceptos e ideas principales del autor respecto de un determinado tema”: el 82,6% respondió “a veces”; el 13 % “bastante” el 4,35% afirmó “nunca” y 0% obtuvo la opción “siempre”.</p> <p>En cuanto al ítem i): “logro establecer relaciones teóricas conceptuales entre</p>		<p>Atendiendo a la pregunta: ¿Quisieras agregar algo más sobre el tema? Entrevista N° 1: “se utilizan ciertos conceptos que deberían delimitarse al inicio de cada asignatura... cada profesor lo utiliza con un significado. Por ejemplo, el término crisis, muchos lo limitan simplemente a cambios, otros le dan una connotación de cambio pero negativo y otros por el con-</p>

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>DISCIPLINA HISTORIA</p>	<p>Ver clase día 25/10/2018: Se abordaron los conceptos de “monopolio comercial”; “espacio peruano” y “polos de crecimiento” de Assadourian, comparando dicho planto con la idea de Motoukias sobre la presencia de mercados internos.</p> <p>Análisis de textos estimulando la mirada historiográfica regional de las lecturas evadiendo la perspectiva totalizadora de la realidad histórica.</p> <p>Ver clase día 25/10/2018: Se alude a la perspectiva marxista y al materialismo</p>	<p>los distintos autores propuestos por la materia”: el 56,52% respondió “a veces”; el 30,43% eligió la opción “bastante”; el 13% expresó “siempre” y 0% obtuvo la opción “nunca”.</p> <p>En cuanto al ítem j) “Los debates historiográficos me resultan complejos ya que implica establecer comparaciones entre los distintos puntos de vista que tienen los autores sobre un determinado tema”: el 69,56% expresó “a veces”; el</p>		<p>trario, lo consideran como un proceso acelerado evolutivo de carácter positivo... Lo mismo con el concepto de revolución...”</p> <p>Atendiendo a la pregunta: Y en esto de mirar las dificultades, sobre todo, ¿consideras que tanto la lectura como la escritura constituyen capacidades intrínsecas a la cátedra y a la disciplina historia en general? ¿Por qué?: Entrevista N° 1: “la lectura es básica para entender...</p>
-----------------------	---	--------------------------------	---	---	--	---

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>DISCIPLINA HISTORIA</p>	<p>histórico para referir al modelo social americano, donde la idea de clases sociales es poco conveniente teniendo en cuenta las relaciones de producción.</p> <p>Ver clases días 25/10 y 06/11 de 2018: las profesoras propiciaron el acercamiento de los estudiantes a técnicas de estudio y al trabajo del historiador en su carácter de investigador (Problemática e Interpretación de fuentes primarias. (Actividad grupal. Socialización)</p>	<p>21,73% respondió “bastante”; mientras que las opciones “siempre” y “nunca” obtuvieron 4,35% cada una.</p> <p>En cuanto al ítem k): La escritura y redacción de textos académicos (parciales y trabajos escritos) resulta una actividad compleja ya que esto implica sistematizar ideas de forma coherente y ordenada. El 52,17% de los estudiantes respondió que “a veces” le resultó una tarea compleja la escritura y redacción de textos académicos (parciales y</p>	<p>para poder clasificarlos. La escritura es básica, es fundamental, sin escritura... uno se pierde en vaguedades... Escribiendo está obligado a ser concreto.”</p> <p>Entrevista N° 4: “si, sobre todo el tema de la lectura... sino más bien entender los conceptos que plantean los autores...”</p> <p>“... Desconocía lo que era la historiografía, la forma de verla... la extensa lectura...</p>
-----------------------	---	--------------------------------	--	--	--

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>DISCIPLINA HISTORIA</p>		<p>trabajos escritos) ya que esto implicó sistematizar ideas de forma coherente y ordenada. El 26,1% eligió la opción “bastante”; el 21,73% afirmó “nunca” y 0% obtuvo la opción “siempre”.</p>	<p>El hábito de la lectura es primordial”</p> <p>Entrevista N° 5: “en particular la carrera de historia... la carga que tenemos... con respecto a la bibliografía... considero que mientras más lectura mejor, porque eso te ayuda a ir familiarizándote con los procesos y con los conceptos” ...</p> <p>“... Es parte del trabajo de todo historiador tanto la lectura</p>
-----------------------	---	--------------------------------	--	---	--

<p>REPRESENTA -CIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>DISCIPLINA HISTORIA</p>				<p>como la escritura... Uno no puede... buscar información chatarra, tiene que ser crítico con las fuentes eso es fundamental a la hora de digamos estudiar historia”</p> <p>Entrevista N° 6: “son bastantes textos y hay... algunos que son un poco complejos Se basan en planteos tanto historio- gráficos como planteos conceptuales... yo creo que son muy interesantes de leer”</p>
-----------------------------	---	--------------------------------	--	--	--	--

<p>REPRESENTA -CIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>DISCIPLINA HISTORIA</p>	<p>Abordaje de la periodización de los contenidos.</p> <p>Ver clase día 25/10: se refirió al plan de estudios expresándose que la lógica de la materia está basada en el principio de la periodización.</p> <p>Ver clases días 06/11 y 20/11: se exhibieron en power point líneas históricas sobre el ciclo económico del Brasil, bajo dominio colonial portugués y procesos históricos sobre la colonia.</p>			<p>Entrevista N° 7: "... la lectura debido a que te ayuda a comprender, a ampliar tu vocabulario y también como ya ir introduciéndote en el sentido de la investigación..."</p>
-----------------------------	---	--------------------------------	---	--	--	---

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>CÁTEDRA DEL NIVEL ACADÉMICO SUPERIOR</p>	<p>En todas las clases se evidenció:</p> <p>Lógica en cuanto a su estructura (introducción; desarrollo y conclusión de las temáticas asignadas).</p> <p>Preguntas divergentes y convergentes para restablecer el repaso y el abordaje de los temas y autores propuestos.</p> <p>Ver clase día 06/11/2018: Presentación de unidad III de la materia por medio de estrategias como la explicación, combinando recursos como el uso</p>	<p>En cuanto al ítem a) “Asisto a las clases de la materia porque me sirven para luego estudiar” El 52,17% de los estudiantes respondió que asistió a las clases de la materia ya que sirvieron “bastante” para luego estudiar. El 39,13% eligió la opción “siempre”; el 8,7% lo consideró necesario “a veces” y el 0% obtuvo la afirmación “nunca”.</p>	<p>Atendiendo a la pregunta: Respecto al cursado de la materia necesitaría que me describas, en general, tu percepción en cuanto al desarrollo de las clases; si las mismas contribuyeron al aprendizaje o no de las distintas temáticas y por qué.</p> <p>Entrevista N° 1: “contribuyeron y decisivamente porque permitieron integrar los textos que se dieron... habida cuenta que esos textos brindaban puntos de vista disí-</p>
-----------------------	---	---	--	--	--

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>CÁTEDRA DEL NIVEL ACADÉMICO SUPERIOR</p>	<p>del pizarrón para la introducción de conceptos y mapas cartográficos de época.</p>	<p>En cuanto al ítem b): “Trato de leer para las clases dado que ello contribuye a la comprensión de las temáticas. El 52,17% de los estudiantes respondió que trató de leer para las clases ya que “a veces” contribuyó a la comprensión de las temáticas. El 43,48% eligió la opción “bastante”; el 4,35% consideró que las lecturas previas a las clases “nunca” contribuyeron a la comprensión de las temáticas y el 0% obtuvo la afirmación “siempre”.</p>	<p>miles, a veces contradictorios sobre una misma cuestión las interpretaciones que indudablemente trasluce el profesor ayudan a entender también el propio punto de vista de la cátedra, cosa que importa teniendo en cuenta los exámenes y evaluaciones” Entrevista N° 4: “el desarrollo de las clases por parte de los profesores a mí me pareció muy buena, porque realmente uno podía ir sacando cosas sobre todo en el enfoque</p>
-----------------------	---	---	---	---	--

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>CÁTEDRA DEL NIVEL ACADÉMICO SUPERIOR</p>	<p>Atención de dudas hacia el final de los encuentros. Ver clase día 30/10/2018 "Hacia el cierre de la clase algunos estudiantes se retiran del salón y consultan si hay lecturas previstas para la próxima clase. Otros se acercan al escritorio para preguntar... las características del segundo trabajo práctico..."</p>	<p>En cuanto al ítem c): "Soy de aquellos estudiantes que participo oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas. El 63,4% de los estudiantes respondió que "a veces" participó oralmente en las clases ya sea preguntando dudas o aportando desde las distintas lecturas. El 21,3% eligió la opción "bastante"; el 10,5% consideró que "siempre" participó oralmente en las clases y el 3% obtuvo la afirmación "nunca".</p>		<p>que se va hacer de los autores y también conocimientos técnicos que uno tiene que tener..." Entrevista N° 5: "yo creo que es muy buena... las profesoras... al arrancar la introducción nos contextualiza en la materia la cual podemos llegar a comprender lo que nos están explicando sin haber recurrido a la bibliografía..." Entrevista N° 6: "... las clases fueron bastante activas... se trabaja con muchos conceptos</p>
-----------------------	---	---	---	--	--	--

<p>REPRESENTACIÓN</p>	<p>APRECIACIÓN IMAGINARIO SUBJETIVIDAD PRE CONCEPTO PRE JUICIO NOCIONES CREENCIAS PERCEPCIONES ACTITUDES ESTEREOTIPOS IDEOLOGÍA</p>	<p>CÁTEDRA DEL NIVEL ACADÉMICO SUPERIOR</p>	<p>Ver clase día 25/10/2018 La presentación de conceptos “monopolio comercial”; “espacio peruano” y “polos de crecimiento” son registrados por los estudiantes, quienes en silencio toman nota de la información teórica.</p> <p>Ver clase 06/11/2018 Al finalizar el encuentro los estudiantes anotan la bibliografía a leer para el próximo encuentro, así como para adquirir fotocopia sobre los lineamientos para preparar examen final.</p>	<p>En cuanto al ítem g): “Durante las clases soy de tomar apuntes dado que resulta relevante como complemento a la bibliografía obligatoria” El 73,9% de los estudiantes respondió que “siempre” tomó apuntes durante las clases dado que resulta relevante como complemento a la bibliografía obligatoria. El 21,73% eligió la opción “bastante”; el 4,35% afirmó que “nunca” tomó apuntes durante las clases y el 0% obtuvo la afirmación “nunca”</p>	<p>y por ahí hay que tener ciertos conocimientos de las palabras...”</p> <p>Entrevista N° 7: “... en mi caso particular me facilita mucho por ahí la comprensión del texto, ver en qué cosa focalizar...”</p>
-----------------------	---	---	--	---	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>			<p>En cuanto al ítem 4): “Qué sensaciones te produce una instancia de evaluación frente a los siguientes resultados? A) Aprobada: 5 (Cinco) estudiantes marcaron la opción a) satisfacción; 2 (dos) de ellos eligieron la opción c) alivio; 1 (uno) marcó la opción b) recompensa. 1(Un) de los encuestados eligió el ítem f) otra, justificando lo siguiente:</p>	<p>Atendiendo a la pregunta: ¿Qué sensaciones experimentas al momento de la evaluación? ¿Por qué? Entrevista N° 1: “... Se generan creo... por la personalidad de cada uno. De mi caso en particular, es la ansiedad... Entrevista N° 2: “No la paso mal adentro, es más que nada la espera y todos los miedos de saber de que no, no estudié... se hace muy largo cuando</p>
-------------------	--	---	--	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>			<p>“depende de otros factores personales y como llega el alumno emocional y psicológicamente a la instancia de evaluación”.</p> <p>B] Desaprobado:</p> <p>5 (Cinco) estudiantes marcaron la opción a) frustración; 1 (uno) de ellos eligió la opción b) tristeza; 1 (uno) marcó el ítems e) fracaso. 1 (un) estudiante eligió la opción f) otra, justificando lo siguiente: “reprobar un examen”. final es también</p>	<p>pasan los estudiantes y vos seguís afuera... la sensación en la panza y que me duele la cabeza después del final...”</p> <p>Entrevista N° 3: “Bueno previamente nervio... y me empiezo a trabar”.</p> <p>Entrevista N° 6: “... Estoy muy atolondrado, me quiero apresurar, quiero mostrarle a la profesora que se y me termino olvidando...”</p>
-------------------	--	---	--	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>			<p>una instancia de aprendizaje”</p>	<p>Entrevista N° 7: “Ansias y nervios”. Atendiendo a la pregunta: ¿crees que las mismas pueden condicionar, según tu experiencia, los resultados de un examen final por ejemplo? ¿Por qué? Entrevista N° 1: “tanto como condicionar el examen... en lo principal el examen lo que lo va a condicionar... es lo que uno haya aprendido, lo que uno haya</p>
-------------------	---	---	--	--	--------------------------------------	--

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>			<p>estudiado o... puede jugar en contra no es cierto esas disposiciones anímicas...”</p> <p>Entrevista N° 3: “yo creo que sí. A medida que nos vamos presentando vamos agarrando más confianza y como que nos permite entrar con más seguridad a un examen..”</p> <p>Atendiendo a la pregunta: Respecto de lo que dijiste y en función del contacto con otros</p>
-------------------	--	---	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>			<p>compañeros de carrera, ¿qué representaciones crees que tienen los mismos en relación al tema?</p> <p>Entrevista N° 1: “sí, comentaba recién que en muchas chicas... la aparición de acné”</p> <p>Entrevista N° 2: “siempre estamos todos muy nerviosos, todos tenemos dudas... Estamos todos iguales queremos rendir, queremos pasar...”</p>
-------------------	--	---	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>SENSACIONES QUE PRODUCE EL EXAMEN.</p>					<p>Entrevista N° 7: “... Compartimos muchas cosas... los nervios, ansias que bueno por ahí no se ve solamente en una persona; que se ve en los mismos compañeros hablando así... tenemos casi los mismos problemas... los mismos sentimientos”.</p>
-------------------	--	---	--	--	--	--	--

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>	<p>Ver clase día 06/11/2018: Al finalizar la clase, algunos estudiantes de manera individual se acercan para consultar los posibles temas de examen... frente a lo cual la profesora advierte la necesidad de recortar el tema y en el caso del segundo estudiante, plantea el interés personal por abordar una problemática que requiera el análisis de fuentes... la profesora aconseja profundizar en la lectura de los autores y acercarse a las instancias de consulta del mes de</p>	<p>En cuanto al ítem h): “Me preocupa preparar el examen final de la materia ya que esto implica desarrollar un tema en forma oral” El 39,13% de los estudiantes respondió que le preocupó “bastante” preparar el examen final de la materia ya que esto implicó desarrollar un tema oral. El 30,43% eligió la opción “siempre”; el 17,4% afirmó “nunca” y el 13% obtuvo la afirmación “a veces”.</p>	<p>En cuanto al ítem 2): ¿Qué instrumentos de evaluación conocés a partir de tu experiencia académica en general? 6 (Seis) estudiantes expresaron conocer los exámenes orales; 7 (siete) de ellos mencionaron trabajos prácticos; otros 7 (siete) nombraron parciales escritos; otros 2 (dos) estudiantes escribieron participación en clases y 1 (uno) de</p>	<p>Atendiendo a la pregunta: ¿Qué instancias de evaluación te resultaron más difíciles y por qué? Ya sea pensando en la resolución de trabajos prácticos, parciales, preparar exámenes finales... Entrevista N° 1: “con respecto a la carrera... los parciales escritos... plantea dudas en cuanto al alcance de las cuestiones planteadas: las preguntas de los temas... el nerviosismo del momento, la ansiedad, conspiran en contra la</p>
-------------------	--	------------------------------------	--	---	---	--

EVALUACIÓN	<p>MEDIR</p> <p>CALCULAR</p> <p>MEMORIZAR</p> <p>CUANTIFICAR</p> <p>CONTROLAR</p> <p>CONSTRUIR APRENDIZAJES.</p> <p>FORMAR PERSONAS.</p>	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	<p>diciembre”</p> <p>Ver clase día 20/11/2018:</p> <p>La clase inicia con gran concurrencia de estudiantes... esperando ansiosos la devolución de los trabajos prácticos. Las profesoras aclaran... que en general observaron “problemas de redacción y de interpretación de lecturas”... Los estudiantes se acercan para retirarlos y revisan rápidamente las correcciones señaladas... Las profesoras señalan reforzar en el estudio y como sugerencia presentarse al segundo llamado para</p>		<p>ellos respondió coloquio.</p> <p>En cuanto al ítem 3)a. ¿Qué instrumentos de evaluación se aplican comúnmente en la cátedra en el marco de la carrera de historia del nivel superior?</p> <p>6 (Seis) estudiantes expresaron trabajos prácticos individuales y colectivos; 4 (cuatro) de ellos mencionaron examen final oral y 1 (uno) nombró trabajos grupales en clases.</p> <p>b. ¿Cuál</p>	<p>posibilidad de interpretar exactamente qué es lo que pretende... se puede resolver más fácilmente en... el parcial oral... cara a cara uno está en condiciones de formular las preguntas. Además que se hace más llevadero el examen”.</p> <p>Entrevista N° 3: “en relación a los trabajos prácticos no me parecen que tengan tanta complejidad sino que más bien nos ayuda a entender</p>
------------	---	-----------------------------	--	--	---	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS.</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>	<p>aprovechar mejor el tiempo que queda... a los fines de ir revisando los temas seleccionados en función de la bibliografía asignada y las unidades del programa de cátedra”.</p>		<p>de estos Instrumentos consideras más efectivo en relación al aprendizaje y por qué? 3 (Tres) estudiantes mencionaron trabajos prácticos: 2 (dos) de ellos no justificaron la respuesta y 1 (uno) de ellos expresó “nos ayuda a entender de forma más detallada los textos” 3 (Tres) estudiantes mencionaron examen final: al respecto 1 (un) estudiante justificó lo siguiente:</p>	<p>mejor el tema... yo creo que lo que más complejidad tiene es el examen oral no, los nervios que tenemos antes de entrar, a desarrollar un tema, qué preguntas nos van a hacer...” Entrevista N° 4: “el tema final, sobre todo por las dudas de cómo ir seleccionando el el tema...” Entrevista N° 5: “como de ser difícil de por si el examen final... bajo ciertas circunstancias... los profesores</p>
-------------------	--	------------------------------------	--	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>			<p>“ayuda a estudiar de una manera más específica en relación a la materia”. 1 (Un) estudiante respondió “ayuda a desarrollar la capacidad para explicar los conocimientos”. 1 (Un) encuesta-justificó “permite expresar lo que comprendimos de los textos utilizando nuestras palabras”. 1 (Un) estudiante mencionó presentación y preparación de una clase. La justificación al respecto fue “hay mejor desenvolvimiento,</p>	<p>tienen que ser más exigentes, sobre todo con los conceptos... y por ahí eso hace que por así decirlo se traben los pibes cuando van a rendir”. Entrevista N° 6: “difíciles yo creo que ninguna, los trabajos prácticos eran accesibles...” ¿y en cuanto al examen final...? “...este cuatrimestre se vio reducido el tiempo para cursar, para prepararlo por lo que... es una</p>
-------------------	---	------------------------------------	--	--	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>			<p>propone herramientas de investigación propia” 1 (Un) estudiante mencionó parciales. No justifica nada al respecto.</p>	<p>materia bastante extensa y por ahí alcanzar a adquirir todos los conocimientos, de todas las unidades, de todos los textos y todos los términos y todos los autores... por ahí se hace medio tedioso” Teniendo en cuenta la pregunta: y en relación a la expresión oral, ¿crees conveniente que el examen final sea bajo esta modalidad? ¿qué ventajas y desventajas presenta dicho recurso según tu</p>
-------------------	--	------------------------------------	--	--	--	--

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>					<p>opinión?</p> <p>Entrevista N° 1: “si, el examen me parece que es mejor que sea oral. Si bien es cierto que significa un sacrificio de tiempo mayor para la cátedra... y el hecho de que el profesor pueda... pedir aclaraciones sobre respuestas que de otra manera son ambiguas.. Mucho mejor si es bajo la forma de coloquio”.</p> <p>Entrevista N° 2: “yo creo que los exámenes orales</p>
-------------------	---	------------------------------------	--	--	--	--	--

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>				<p>es lo mejor... cuando te das cuenta de lo importante que es la oratoria y posicionarte bien, dar confianza al docente... y es un diálogo...”</p> <p>Entrevista N° 4: “para mi personalmente la oralidad no me ayuda, soy muy tímido pero si reconozco que a veces uno con la práctica le agarra la mano...”</p> <p>Entrevista N° 6: “uno cuando está con el profesor... charla,</p>
-------------------	---	------------------------------------	--	--	--	--

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>MEDIR CALCULAR MEMORIZAR CUANTIFICAR CONTROLAR CONSTRUIR APRENDIZAJES. FORMAR PERSONAS</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</p>				<p>puede llegar a debatir o contraponer ideas, obviamente sin dejar de lado que uno tiene que expresar conocimientos".</p> <p>Entrevista N° 7: "...me parece beneficioso en sí que sea oral porque por ahí yo tengo mayor facilidad en el hablar... y bueno otra de las ventajas en que al momento se sabe la nota..."</p>
-------------------	---	------------------------------------	--	--	--	---

<p>PRÁCTICA DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN.</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>Ver clase día 23/10/2020: En relación al texto de Margarita Suarez y frente a la pregunta de un estudiante “¿la autora cree que la crisis de las colonias se relaciona con España?”... En esta oportunidad aprovecha para vincular lecturas y planteos de otros autores trabajados... la importancia de reconocer la posición ideológica de los autores la cual orienta los posicionamientos teóricos y metodológicos...” Ver clase día 25/10/2020: Para comprender la</p>		<p>En cuanto al ítem 5) Teniendo en cuenta que muchos de los instrumentos de evaluación utilizados en la materia se practican también en otras asignaturas de la carrera: a. ¿Cambiarías algo respecto de los mismos para mejorar el cursado de la materia? SI / NO. b. Observaciones (en caso de responder SI). 5 (Cinco) estudiantes expresaron NO; 2 (dos) de ellos</p>	<p>Atendiendo a la pregunta: ¿consideras necesario leer previamente la bibliografía para asistir a clases? ¿Por qué? En caso de responder no: ¿te demanda tiempo, dificultad de comprensión... A qué se debe la falta de lectura? Entrevista N° 1: “Si, indudablemente... es imprescindible... si uno va a la clase a desayunarse del tema... es muy difícil que pueda formular preguntas que pueda sugerir inquietudes; inquietudes</p>
-------------------------------	---	---	--	--	---	---

<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN.</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>crisis del siglo XVII en el Potosí ... “la profesora organiza una actividad en grupos sobre distintas áreas como por ejemplo el Pacífico, el Caribe y Río de la Plata en las cuales tuvo presencia el mercado interno... La docente reparte el material fotocopiado y hace lectura de las... consignas... La actividad incorporaba mapas.. y en este sentido, la dinámica grupal manifestó</p>		<p>optaron por SI frente al cual justificación: “incorporaría coloquios en sustitución de trabajos prácticos grupales”. “No propondría trabajos prácticos grupales ni en clases, ni en la casa”.</p>	<p>que probablemente aparezcan más tarde, ya concluida la clase...” Entrevista N° 2: “...Trataba de leer todos los días algo de la materia porque si bien la iba a preparar para la mesa de febrero la idea no era ir a cursar sin ningún conocimiento y tratar de participar en las clases, que haya un ida y vuelta...” Entrevista N° 4: “Si, porque si</p>
--------------------------------	---	---	---	--	--	---

<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN.</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>la discusión de ideas, la lectura compartida de materiales y tampoco faltaron las consultas a la docente para despejar dudas acerca de la actividad... La profesora recupera la propuesta consultando a los grupos quién quiere exponer”.</p> <p>“... Haciendo hincapié en la cuestión conceptual y en la identificación de las hipótesis que corresponden a cada material... apunta a</p>			<p>no leías te quedabas rezagado, sobre todo en temas de contextualización ... para poder entender de qué estaba hablando y no solamente quedarte en datos o fechas”.</p> <p>Entrevista N° 5: “Totalmente, por lo menos la conclusión de cada autor como para tener noción de la explicación del docente...”</p> <p>Entrevista N° 6: “Yo creo que si... trabajamos mucho con conceptos que son muy</p>
--------------------------------	---	---	---	--	--	--

<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN.</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>revisar la cuestión historio-gráfica haciendo referencia a la ruptura en la mirada sobre lo social... donde la condición de grupo no debe confundirse con la cuestión identitaria. La profesora destaca como interesante el principio metodológico...” Ver clase 06/11/2020 Frente a la pregunta de la docente “¿recuerdan como se conseguía la mano de obra para la plantación? ... Las</p>			<p>propios de autores... O sea desde mi posición yo creo que es lo ideal... a veces obviamente no tenía tiempo o tenía que leer para otra materia ... yo trataba de hecho cuando terminaba la clase o antes de asistir a la clase me iba a biblioteca y leía acá, para concentrarme mas...”</p>
--------------------------------	---	---	--	--	--	---

<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>características del esclavo... Se introduce a los estudiantes al análisis histórico-gráfico... desde la perspectiva marxista: sistema económico esclavista, modo de producción esclavista, medios de producción; tierra, latifundio, monocultivo y autosuficiencia". Ver clase día 20/11/2020 En referencia a las reformas de las monarquías ilustradas hacia el siglo XVIII, la profesora profundiza en la</p>			
--------------------------------	--	---	---	--	--	--

<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>CLASES DE LA MATERIA. CLASES DE CONSULTA. PARCIALES, TRABAJOS PRÁCTICOS, EXAMEN ORAL. EVALUACIÓN</p>	<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTES TEÓRICOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.</p>	<p>la contextualización como técnica de enseñanza: “durante este período histórico se insertan nuevas potencias en el escenario mundial, por lo que se evidencia la presencia de conflictos ... en lo que refiere al dominio de los mares...”</p>			
--------------------------------	--	---	---	--	--	--

Bibliografía general y antecedentes consultados:

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Capítulos 1, 2, 3 y 4. Laborde libros, Rosario.

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Rosario.

Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

Agno, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación*. Publicaciones UNR.

Angulo, F. Contreras, J. y Santos, M. (1994). ¿Qué llamamos evaluación? En: Rosco, A. y Blaco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe, Málaga.

Arcanio, M. Z; Falavigna, C. H. y Soler, P. (2010). *Saber y subjetividad. Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relación con el (los) saber (es)*. Universidad Nacional de Córdoba.

Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Capítulo 7: El método científico – social y la historiografía y 8: *El proceso metodológico y la documentación histórica*. Ed. Crítica, Madrid.

Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata, Madrid.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En: Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Ed. Siglo XXI, México.

Bourdieu, P. Passeron, J. Claude, J. (2002). *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XX, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma para la educación latinoamericana*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza, Madrid.

Bruner, J. Olson, D. (1973) Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. En: *Revista Perspectivas*, UNESCO, Madrid.

Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. Capítulo 7: *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. (comps. Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui). Ed. Paidós, Buenos Aires.

Carli, S. (2007). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación en tiempo presente*. Programación UBACYT, Buenos Aires.

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Szasz, I. y S. Lerner (comps) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México D. F. El Colegio de México.

Casullo, N. (1993). *La escena presente: debate modernidad – posmodernidad*. Teórico N° 9. Ed. El Cielo por Asalto, Buenos Aires.

Celman S. (2002). *Evaluación de Aprendizajes Universitarios. Más allá de la acreditación*. Publicado en cdr. Universidad Nacional del Sur, Rosario.

Celman, S. (2008). *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario, Introducción*. Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER, Publicado en Actas del Congreso. EDUNER.

Celman, S. (2000). *Las políticas de evaluación docente en el marco de las reformas educativas de los 90: un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa*. II Congreso Internacional de Educación organizado por la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Capítulo 1: *La problemática de la relación con el saber*. Ed. Trilce, París.

Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. Instituto Mora, México.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En: Paquay, L. y Otros: *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. Fondo de Cultura Económica, México.

De Certau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Capítulo 1: *Artes de hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

Dávila, L. Ghiardo Soto, F. (2009). *De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida*. Prólogo. Revista Ciencias Sociales N° 25, Uruguay.

Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en los márgenes de la filosofía*. Ed. Paidós, Barcelona.

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Díaz Barriga, Á. (2005). *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Capítulo I y VI.* Ed. Pomares, Madrid.

Díaz Barriga, A. (1992). *DIDÁCTICA. Aportes para una POLÉMICA. Capítulo 2: La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la universidad.* Ed. Aique. México.

Durkheim, E. (2000). *Sociología y Filosofía. Capítulo primero: Representaciones individuales y representaciones colectivas.* Ed. Miño y Dávila Madrid, España.

Durkheim, E. (1967). *De la división del trabajo social,* Ed. Schapire, Buenos Aires.

Eco, U. (1993). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Ed. Gedisa, España.

Edelstein, G; Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Capítulo 1: De la Práctica de la Enseñanza a la Práctica Docente.* Ed. Kapeluz, Buenos Aires.

Edelstein, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica.* En: Frigerio, G. y Otros. *Educación: ese acto político.* Ed. En estante, Buenos Aires.

Edelstein, G. Litwin, E. (1993). *Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario.* En: Revista Argentina de Educación N° 19, Buenos Aires.

Fanfani, E. (1994). *La educación como violencia simbólica. Introducción.* En: P. Bourdieu y J. C. Passeron. *Sociología de la Educación,* Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Capítulo III.* En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

Giddens, A. (1991). *Sociología. 4ª edición.* Ed. Alianza, Madrid.

Fontana, J. (2003). *¿Qué historia enseñar?* En: *Revistas Clio y Asociados* nro. 7, pp. 15 – 26.

Flórez Ochoa, Rafael. (1989). *Pedagogía y verdad*. Colección Didáctica Medellín. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, Colombia.

Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Ed. La Piqueta, Madrid.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta, Madrid.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Capítulo primero: *No hay docencia sin discencia*. Ed. Siglo XXI, primera edición, España.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Ed. Siglo XXI, segunda edición, Buenos Aires.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo III, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

Furlán, A. (19789). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, Introducción. Mexico.

Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En: Forni, F. et al. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Gandia, C. Magallanes, G. (2014). La Enseñanza de la investigación. En: *Ciencias Sociales, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°6. Año 3. 57 – 72.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Capítulo 9. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ed. Norma, Buenos Aires.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento Postmetafísico*, Ed. Taurus, Madrid.

Hammersley, M. Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Capítulos: 1; 2; 7; 8; 9. Ed. Paidós, Colombia.

Hernández Nodarse, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?*, Vol. 38, pp. 1-9. Revista Iberoamericana de Educación, Cuba.

Hintze, S. y Otros. (1987). *El surgimiento de las ciencias sociales. Contexto histórico y fundamentos teóricos*. CBC, Buenos Aires.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Ed. Paidós, Barcelona.

Landreani, N; Espinosa, M. (2014). *Cuaderno de Sociología de la Educación. Licenciatura en Gestión Educativa*, Introducción, UNL.

Larrosa, J. y Otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ed. Leartes S.A. Barcelona.

Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, En: Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Capítulo 1 y 2. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Ludmer, J. (2002). *Temporalidades del presente*, En: *Boletín/10*. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Martinez Bonafe, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Capítulo 4, Ed. Miño y Dávila, España.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Capítulo II. ICE – HORSORI. Universidad de Barcelona.

Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. En: *Revista Clío N° 92*, Universidad de Bolonia.

Miralles Martínez, P. Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Vol. 29, N° 1, pp. 149-174, Ed. Siglo XXI, España.

Monteagudo Fernández, J. (2015). Las prácticas de evaluación en las materias de Ciencias Sociales de ESO en la región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales N° 29*, pp. 61-88, España.

Morán Oviedo, P. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva grupal. En revista: *Perfiles Educativos N° 27 – 28*, México.

Morán Oviedo, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Introducción. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco Distrito Federal, N° 48, pp. 9-19, México.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Mustafá, E. J. y Ramírez, G. A. (2014). *Las representaciones sociales de las prácticas evaluativas en la educación rural*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

Naváridas Nalda, F. (2002). *La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario*, Universidad de La Rioja, Argentina.

Navarro Carrascal, O. E. (2008). *Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XX, núm. 50, pp. 141-154, Colombia.

Pérez Gómez, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En: *La Enseñanza de la Teoría y su Práctica*. Ed. Akal, Madrid.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ed. Colihue, Madrid.

Piani, M; Noriega, M. J; Comace, F; Delgado, M; Zolorza, M. (2013) *Representaciones, práctica y formación en la evaluación educativa: investigación situada*, Escuela Especial N°6, UNRN, Bariloche.

Pilar Maestro, G. (1996). ¿Cómo entender la evaluación? En: *Ciencias Sociales Guía Didáctica*. Primer Ciclo, Proyecto Kairos, Argentina.

Pluckrose, H. (1991). Enseñanza y aprendizaje de la historia, capítulo II. Ed. Morata, Madrid.

Rockwell, E; Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Clasco, Sao Paulo, Brasil.

Sacristán, G. J. (1997). La evaluación en la enseñanza. En: Sacristán, G. y Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, España.

Serrano, J. F. (2005). *Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades*. Universidad Autónoma del Estado de México. Sistema de Información Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalib, Págs. 54, 55 y 56, México.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.

Taylor, S. J. Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Capítulo 6, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Temporetti, F. (2013). El estudio científico de los fenómenos humanos y el lugar de la psicología. En: *Acercarse a la Investigación Científica*. Ed. Laborde, Rosario.

Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinerarios educativos*, la revista del INDI. Año 1, N° 1, Santa Fe.

Tenti Fanfani, E. (1994). La educación como violencia simbólica. Introducción. Ed Miño y Dávila, Buenos Aires.

Torres Santomé, J. (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Prólogo. En: Jackson, P. *La Vida en las Aulas*. Ed. Morata, Madrid.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica, Barcelona.

Wittrock, M. (1986). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Introducción. Capítulo primero y tercero. Ed. Paidós, España.

Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: *Volver a pensar la Educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. (Congreso internacional de Didáctica), Ed. Morata, Estados Unidos.