

Trabajo Práctico N° 3

El presente trabajo se orientará a diseñar un instrumento de evaluación para considerar el aprendizaje del que han sido capaces las alumnas.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: MATERIA CIENCIAS SOCIALES

7mo Grado A

Profesoras Practicantes: Cándido, Sol.

Trillo, Paula A.

Reflexiones en torno a nuestras propias experiencias de evaluación

Por lo general, nuestras experiencias de evaluación no fueron positivas. De manera mayoritaria, las evaluaciones por las que hemos atravesado en todo nuestro proceso de escolarización han sido difíciles y angustiosas.

Constantemente nos hemos enfrentado a evaluaciones con criterios cuantitativos, cuyos objetivos no se centran en cómo había sido nuestro proceso de aprendizaje como alumnas, sino que se orientaban a poner a prueba nuestra capacidad de memorización y reproducción “de la información anteriormente transmitida por el docente”. Somos hijas de un sistema educativo que nos concebía como tabulas rasas y que dejaba muy poco espacio para que nos apropiáramos de los conocimientos.

Afortunadamente hemos logrado, a través de la formación en niveles superiores, comprender la importancia de la motivación para la construcción de los conocimientos.

En consecuencia sostenemos firmemente que la evaluación debe estar vinculada al proceso de enseñanza, que sus instrumentos deben ajustarse a los grupos a los que se los aplique y que deben fomentar la producción de pensamiento propio y no la simple reproducción del pensamiento ajeno.

Es desde esta postura de la cual nos enfrentamos a la tarea de diseñar un instrumento de evaluación para las alumnas de 7° grado A del Colegio Mater Ter Admirabilis.

Reflexiones en torno a la función social de la evaluación

En primer lugar, entendemos que el conocimiento es producto un proceso, de una construcción que el alumno realiza. Esta transformación que atraviesan los saberes del alumno está teñida por los saberes previos y la nueva información que adquiere en las clases.

Esto tiene ya varias consecuencias. Por una parte, al vincularse con su historia personal y sus conocimientos previos, el alumno se ve habilitado a realizar aprendizajes significativos. Estos conocimientos son saberes que calan hondo en la subjetividad del educando. Por otra parte, la posibilidad de que el alumno incorpore de esta manera los conocimientos le permite desarrollar habilidades como el análisis, la comparación y la actitud crítica.

En segundo lugar, es cierto que entre los estudiantes existe una gran diversidad en las formas en las que estos desenvuelven habilidades y adquieren conocimientos. Los estilos de aprendizaje varían muchísimo entre distintos sujetos, por lo cual, cada experiencia educativa nos lleva a reevaluar y reformular nuestras prácticas docentes.

La docencia se convierte así en una tarea fundamental a nivel social – por ayudar a que las nuevas generaciones desarrollen conocimientos y habilidades – y en un gran desafío que hace que como docentes tengamos que adaptar nuestras prácticas a lo que pueda emerger en cada experiencia áulica.

Es así que consideramos a la evaluación de los aprendizajes como un mecanismo para la permanente reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes y enseñanzas.

Recapitulando, la enseñanza y el aprendizaje son una relación social, por tanto, su estructura se modifica de acuerdo al contexto y a los sujetos que la encarnan, sujetos todos a una situación biográficamente determinada (Shutz, 1964). Así, la evaluación nos permite no sólo analizar los aprendizajes de los que ha sido capaz el alumno, sino que diagnostica también nuestra labor docente y nos brinda pautas para modificarla a futuro.

De manera más específica, concebimos la evaluación como un proceso que nos lleva a emitir un juicio fundamentado en información obtenida, procesada y analizada

correctamente y contrastada con un referente claramente establecido – los criterios de evaluación –, encontrándose encaminada a mejorar los procesos educacionales y produciendo efectos sobre sus participantes. Para ello, consideramos que debe apoyarse en el diálogo y la comprensión y la aplicación de instrumentos especialmente diseñados.

Desarrollaremos aquí un instrumento que permita valorar los aprendizajes llevados a cabo por los alumnos en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos. Sostenemos entonces que la valoración debe darse en términos cualitativos y no cuantitativos.

Esto implica involucrarse en la confección de un plan de acción que permita que el alumno conozca, refuerce y vea estimulados los aprendizajes que debe desarrollar con nuestra ayuda. Nuestro axioma cierge sobre "enseñar a pensar"¹.

Pretendemos que nuestras alumnas aprendan a razonar críticamente, para que puedan en un futuro tomar decisiones fundamentadas, basadas en el conocimiento, que les permitan transformar aspectos de la realidad que deban ser cambiados (López Facal, 1994).

Desde nuestro rol docente, procuraremos evaluar con objetividad – elaborando pautas de respuesta y corrección – y validez – incluyendo en la evaluación los contenidos enseñados más relevantes para el logro de los objetivos didácticos finales; construyendo un instrumento coherente con las actividades que los alumnos han desarrollado a lo largo de las clases; y, utilizando un vocabulario accesible para la etapa educativa que están atravesando los alumnos – (Camillioni, 1998).

Diseño de la Evaluación: criterios e instrumento de evaluación

Para esta situación particular hemos elegido realizar una evaluación final, es decir, que se llevará a cabo en la última clase que correspondan a las prácticas de enseñanza y por tanto se orientará a determinar si los objetivos de aprendizaje previstos para un curso o unidad se han logrado. Asimismo, será criterial: se establecerá un patrón de niveles

¹ Este horizonte ha guiado todo nuestro diseño didáctico, por lo que hemos buscado partir de problemas sociales que sean especialmente relevantes y significativos para nuestras alumnas en su contexto de vida – problemas presentes – (López Facal, 1994).

deseados y se juzgarán las respuestas – percibiendo si han logrado o superado los niveles preestablecidos –.

Gracias al proceso de diagnóstico del grupo que hemos llevado a cabo en la primera etapa de las Prácticas de Enseñanza, nos hemos vuelto conscientes de la diversidad que al grupo atañe, como asimismo de las características individuales de los alumnos. La propuesta de evaluación toma en consideración lo vislumbrado en aquella fase y su forma responde a las conclusiones que han derivado de las observaciones.

Teniendo en cuenta los objetivos que nos marcamos para esta Unidad Didáctica, los criterios de evaluación que se van a seguir son los que nos van a permitir evaluar la capacidad del alumno para:

1. Reconocer la contaminación del medio ambiente como una problemática social.
2. Valorar la importancia de un uso sustentable de la naturaleza para el bienestar humano.
3. Reconocer que todas las sociedades provocan alguna clase de alteración ecológica que les es propia y que se relaciona con la forma en que organizan su producción.
4. Identificar los principales patrones de uso de los recursos naturales propios de la sociedad capitalista.
5. Desarrollar capacidad crítica para cuestionar los modos en los que el ser humano se vincula con lo natural en el contexto de la sociedad capitalista.

Por todo lo mencionado, creemos pertinente sustentar la evaluación sobre la técnica de resolución de problemas, a través de la cual el alumno podrá desplegar sus conocimientos de orden conceptual y sus habilidades para reconocer secuencias de un procedimiento.

Contenidos y criterios de evaluación

En la evaluación final se buscó percibir si las alumnas habían logrado incorporar los siguientes contenidos:

Contenidos conceptuales

- La naturaleza como elemento constitutivo de los seres humanos.
- El trabajo: la modificación consciente de la naturaleza para la satisfacción de necesidades, actividad fundamental y distintiva de los hombres.
- El trabajo como base de las relaciones sociales.
- Distintas modalidades de vinculación entre los seres vivos y el entorno natural.
- Uso sustentable y explotacionista (no sustentable) de los recursos naturales: distintas formas en que las sociedades a la hora de producir se relacionan con el medio ambiente.
- El capitalismo como una forma de producción social que utiliza en forma no sustentable los recursos naturales
- La “economía de los materiales”: extracción, producción, distribución y consumo. Sus consecuencias sobre el medio ambiente.
- El sistema de producción lineal capitalista.
- Los tipos de recursos naturales renovables y no renovables.

Contenidos procedimentales

- Diferenciación entre formas sustentables y no sustentables de vincularse con la naturaleza.
- Elaboración de respuestas fundamentadas a partir de textos e imágenes.
- Aplicación de conceptos mediante la redacción de un texto
- Construcción de una opinión propia en torno a los modos en los que en la actualidad el ser humano se vincula con la naturaleza

Contenidos actitudinales

- Valoración del uso sustentable de los recursos naturales
- Adopción de una postura crítica hacia el modelo productivo actual

Con la finalidad de percibir si las alumnas han adquirido estas competencias, se utilizaron distintos criterios y niveles, que fueron recogidos a través de un abanico de instrumentos.

Como asevera Alicia Camillioni (1998), existe una variedad importante de instrumentos de evaluación. Para tener una cobertura adecuada de las capacidades que se intentan evaluar, resulta menester combinar distintos instrumentos que reúnan al mismo tiempo las características de ser válidos – refieren a lo que se intenta evaluar –, confiables – son instrumentos exactos y sensibles–, prácticos – administrables y fácilmente interpretables – y útiles –capacidad de la prueba para orientar al alumno como al docente–.

A partir de estas conceptualizaciones, diseñamos el siguiente aparato evaluativo:

CRITERIOS	NIVELES	INSTRUMENTOS
<p>CRITERIO 1 Explicar y diferenciar formas sustentables y no sustentables (explotacionistas) de producción tomando una actitud crítica.</p>	<p>1) Explica las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas). Justifica esta distinción e identifica distintas consecuencias para cada uno de los casos.</p> <p>2) Describe las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas). Justifica la distinción pero no identifica distintas consecuencias para cada uno de los casos o identifica consecuencias sólo para uno de ellos.</p> <p>3) Identifica las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas) pero lo hace desde el sentido común, sin justificar la distinción ni señalar consecuencias.</p> <p>4) No logra identificar ni diferenciar las formas sustentables y no sustentables (explotacionistas) de los recursos naturales, por lo tanto no las diferencia ni identifica</p>	<p>Se trabajará con lectocomprensión. Se presentará a las alumnas dos fragmentos de noticias que impliquen una utilización sustentable y no sustentable (explotacionista) de los recursos naturales. Se solicitará a las alumnas que para cada uno de estos fragmentos completen un cuadro comparativo guiado por las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Qué modalidad adopta el vínculo con la naturaleza en cada caso?</p> <p>b) ¿Qué características tiene este tipo de vínculo en cada caso?</p> <p>c) ¿Qué consecuencias tiene cada uno de estos modos de vincularse con la naturaleza?</p>

	consecuencias.	
<p>CRITERIO 2 Analizar una situación concreta utilizando los conceptos de: trabajo, uso sustentable y explotacionista, economía de los materiales: extracción, producción, distribución y consumo, sistema de producción lineal y medioambiente.</p>	<p>1) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y aplica correctamente los conceptos solicitados, establece relación entre ellos y adoptando una actitud crítica. 2) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y aplica correctamente los conceptos solicitados, establece relación entre ellos, pero sin adoptar una actitud crítica. 3) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y utiliza conceptos pero lo hace desde el sentido común o sin respetar la consigna – no aplica la cantidad de conceptos solicitada –. 4) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado pero no utiliza correctamente los conceptos: su aplicación aparece de manera forzada. 5) No desarrolla un texto con el marco situacional solicitado o produce un texto desvinculado con la consigna.</p>	<p>Se pedirá a las alumnas que construyan un texto en el que apliquen al menos seis de las siguientes categorías: “extracción”, “producción”, “distribución”, “consumo”, “descarte”, “economía de los materiales”, “sistema de producción lineal”, “medioambiente”, “trabajo”, “uso sustentable” y “uso explotacionista”, “sectores económicos”, “bienes renovables” y “bienes no renovables”.</p> <p>Para guiar la construcción del texto se les presentará la siguiente situación: Sos una activista del grupo Vida Silvestre. Te están haciendo una entrevista en televisión y querés enviar un mensaje claro a toda la televidencia sobre lo que considerás un peligroso modo de vincularse con la naturaleza. Querés provocar un cambio en la conciencia de la gente, por lo que buscas describir en profundidad: la situación actual, el modo en el que el ser humano se relaciona con la naturaleza y qué consecuencias tiene todo esto – tanto para nuestro hábitat natural, como para algunos sectores de población más desfavorecidos –.</p>
<p>CRITERIO 3 Entender la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identificar sus consecuencias adoptando una actitud crítica.</p>	<p>1) Describe la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identifica sus consecuencias y propone una alternativa viable para modificarlas. 2) Entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identifica las consecuencias que este proceso tiene sobre la naturaleza pero no propone una alternativa viable para modificarlas. 3) Entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” pero no identifica sus consecuencias o plantea una respuesta desde el</p>	<p>A través de una secuencia de imágenes que grafiquen el proceso de producción lineal, se preguntará a las alumnas: a) ¿Cómo ha sido el proceso por el que este producto llega a nuestras manos para ser consumido? b) ¿Cuáles son las consecuencias que este proceso ha tenido sobre la naturaleza? c) ¿Qué pensás acerca de las consecuencias que tiene sobre la naturaleza? Construye esta respuesta teniendo en consideración conceptos vistos en clase.</p>

	sentido común. 4) No entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” o plantea una respuesta absurda.	
--	---	--

El instrumento de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se utilizó un instrumento que debía ser resuelto de manera individual por cada una de las alumnas y para lo cual disponían de 70 min. Durante este tiempo se permitió hacer consultas a las docentes, restringiendo las mismas a cuestiones en torno a consignas y modos de resolución de éstas y evitando responder asuntos conceptuales.

El instrumento utilizado fue el siguiente:

Examen de Ciencias Sociales – 7mo Grado

1) Lee los siguientes fragmentos:

FRAGMENTO 1

"[...] ‘Lo primero que hay que saber es que el agua no se termina, pero que, sin embargo, hay que cuidarla y evitar contaminarla -subraya-. Lo otro que hay que tener en claro es que, en el nivel mundial, el mayor consumo de agua corresponde a la agricultura, ya que el 87% del agua dulce va a la irrigación de cultivos. La Argentina es una gran exportadora de agua «virtual» [la que se utiliza para la producción agrícola-ganadera] que no se contabiliza. La otra gran paradoja es que el acceso al agua es un problema de políticas públicas y decisiones económicas: si uno mira los mapas, hay muchísima agua en zonas a las que la gente no tiene acceso’ [...] Una mejor administración de este recurso no sólo puede dosificar el uso, sino también regular la demanda: los porteños, por ejemplo, gastamos 370 litros por día, aproximadamente el doble de lo que utilizan los habitantes de grandes ciudades europeas, como París, donde se gastan 150 litros per cápita por día.”

La Nación, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1279451, 28 de Junio de 2010.

FRAGMENTO 2

“Dos paneles solares instalados en la terraza chupan, como esponjas gigantes, la energía que ilumina la fachada de lo que alguna vez fue un teatro, en Palermo, y hoy es [un] hostel [...] de

Buenos Aires. Adentro, lámparas, computadoras y termotanques también se aprovechan de esta forma alternativa de obtener energía. Así, si bien no cubren el 100% del total del consumo, el ahorro es importante [...]El hall de recepción, que por las noches se convierte en bar, tiene sillones, mesitas, sillas, espejos, banquetas, lámparas todas recicladas, compradas en casas de antigüedades o conseguidas por pocos pesos en remates. Las habitaciones también tienen ese estilo: ningún mueble es igual a otro y todos fueron reacondicionados con diseños modernos, hiper coloridos.

El agua, en este lugar, se cuida como oro. Pablo Gueilburt, socio del hostel, cuenta que los inodoros tienen doble descarga de agua, porque a veces sólo se necesita usar un tercio del total de agua almacenada; además, un sistema permite que el agua de las duchas (que tienen dosificador) se reutilice en los inodoros. En las habitaciones, cocina y baños hay carteles de señalización que invitan a usar el agua justa para lavarse las manos y los dientes; al lado de las duchas, un reloj de arena recuerda que el tiempo pasa y el agua corre mientras uno está allí, remojándose”

La Nación, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1261427, 6 de Mayo de 2010.

a) Completa el siguiente cuadro:

Preguntas	Fragmento 1	Fragmento 2
¿Qué modalidad adopta el vínculo con la naturaleza?		
¿Qué características tiene este tipo de vínculo?		
¿Qué consecuencias tiene sobre la naturaleza?		

2)

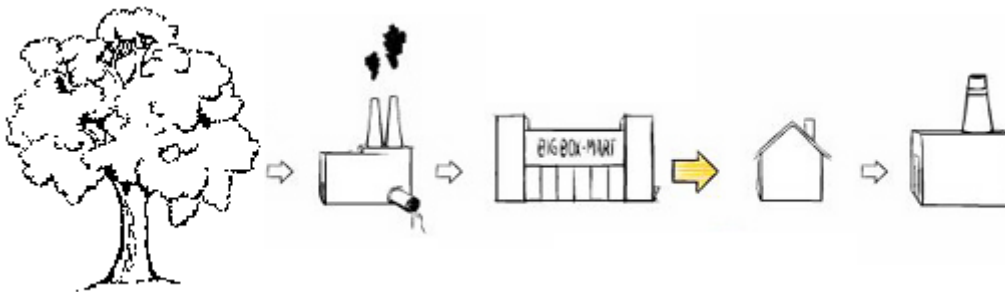
a) Se plantea la siguiente situación:

Sos una activista del grupo Vida Silvestre. Te están haciendo una entrevista en televisión y querés enviar un mensaje claro a toda la televidencia sobre lo que considerarás un peligroso modo de vincularse con la naturaleza. Querés provocar un cambio en la conciencia de la gente, por lo que buscas describir en profundidad: la situación actual, el modo en el que el ser humano se

relaciona con la naturaleza y qué consecuencias tiene todo esto – tanto para nuestro hábitat natural, como para algunos sectores de población más desfavorecidos –.

b) Construye un texto alusivo en el que figuren al menos seis de los siguientes conceptos: “extracción”, ”producción”, “distribución”, “consumo”, “descarte”, “economía de los materiales”, “sistema de producción lineal”, “medioambiente”, “trabajo”, “uso sustentable” y “uso explotacionista”, “sectores económicos”, “bienes renovables” y “bienes no renovables”.

3) A partir de la interpretación de las siguientes imágenes, responde:



a) Describe el proceso que muestran las imágenes.

b) ¿Cuáles son las consecuencias que este proceso tiene sobre la naturaleza?

c) ¿Qué pensás acerca de las consecuencias sobre la naturaleza? Construye esta respuesta teniendo en consideración los conceptos vistos en clase.

Análisis de las evaluaciones

Análisis cuantitativo

A continuación presentaremos los porcentajes según los criterios de evaluación y niveles asignados a cada uno de ellos.

En el caso del segundo criterio, los niveles tres y cuatro fueron fusionados porque en el análisis empírico de las evaluaciones no se percibieron diferencias sustanciales entre ambos:

CRITERIO	NIVELES	PORCENTAJE
CRITERIO 1: Explicar y diferenciar formas sustentables y no sustentables (explotacionistas) de producción tomando una actitud crítica.	1) Explica las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas). Justifica esta distinción e identifica distintas consecuencias para cada uno de los casos	8,33
	2) Describe las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas). Justifica la distinción pero no identifica distintas consecuencias para cada uno de los casos o identifica consecuencias sólo para uno de ellos	8,33
	3) Identifica las formas sustentables de utilización de los recursos naturales y las diferencia de las formas no sustentables (explotacionistas) pero lo hace desde el sentido común, sin justificar la distinción ni señalar consecuencias.	25,00
	4) No logra identificar ni diferenciar las formas sustentables y no sustentables (explotacionistas) de los recursos naturales, por lo tanto no las diferencia ni identifica consecuencias.	58,33
CRITERIO 2: Analizar una situación concreta utilizando los conceptos de: trabajo, uso sustentable y explotacionista, economía de los materiales: extracción, producción, distribución y consumo, sistema de producción lineal y medioambiente	1) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y aplica correctamente los conceptos solicitados, establece relación entre ellos y adoptando una actitud crítica.	12,50
	2) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y aplica correctamente los conceptos solicitados, establece relación entre ellos, pero sin adoptar una actitud crítica.	41,67
	3) Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y utiliza conceptos pero lo hace desde el sentido común o de manera forzada, sin respetar la consigna – no aplica la cantidad de conceptos –.	29,16
	4) No desarrolla un texto con el marco situacional solicitado o produce un texto desvinculado con la consigna.	8,33

<p>CRITERIO 3: Entender la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identificar sus consecuencias adoptando una actitud crítica.</p>	<p>1) Describe la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identifica sus consecuencias y propone una alternativa viable para modificarlas.</p>	<p>12,50</p>
	<p>2) Entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” e identifica las consecuencias que este proceso tiene sobre la naturaleza pero no propone una alternativa viable para modificarlas.</p>	<p>16,67</p>
	<p>3) Entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” pero no identifica sus consecuencias o plantea una respuesta desde el sentido común.</p>	<p>58,33</p>
	<p>4) No entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” o plantea una respuesta absurda.</p>	<p>12,50</p>

Análisis cuantitativo por criterios

CRITERIO 1

Este criterio presentó una fuerte concentración de las frecuencias en el nivel cuatro (58,33 %). Este nivel implicaba que la alumna no había logrado identificar ni diferenciar las formas sustentables de los vínculos explotacionistas con la naturaleza y que en consecuencia, no había logrado distinguir las consecuencias de cada una de estas modalidades.

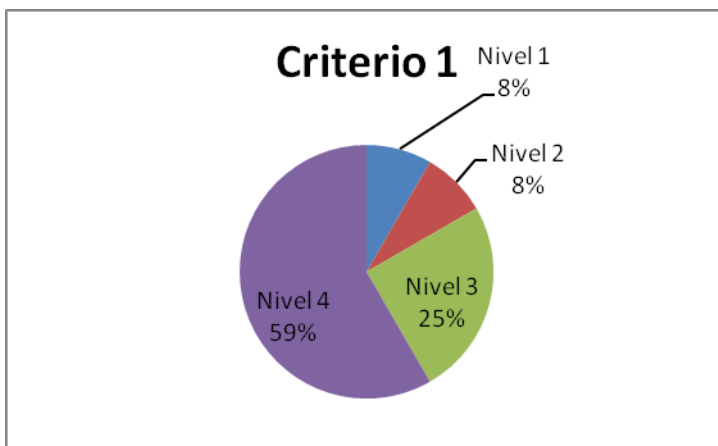
Seguidamente, hay una importante concentración de frecuencias en el nivel tres (25,00%). En este nivel, la alumna había conseguido diferenciar los modos de vinculación con el entorno natural pero no había sido capaz de concebir consecuencias más que desde el sentido común. Esto quiere decir, que sus enunciaciones no han tenido un basamento teórico, sino que fueron proferidas acríticamente – no fueron el resultado de razonamientos sino que reprodujeron discursos sociales –.

Por último, un 16,66 % de la muestra se agrupa en los niveles uno y dos. En ambos niveles la alumna se mostraba capaz de distinguir las modalidades de relación con la naturaleza y de justificar esa distinción.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1	2	8,33
Nivel 2	2	8,33
Nivel 3	6	25,00
Nivel 4	14	58,33
	24	100

Modo Criterio 1 Nivel 4

No logra identificar ni diferenciar las formas sustentables y no sustentables (explotacionistas) de los recursos naturales, por lo tanto no las diferencia ni identifica consecuencias



Consideramos que fue éste el ítem más problemático del examen. La efectividad de la resolución es muy baja (16,66%) frente a una aplastante mayoría (83,33 %) que no pudo resolver apropiadamente la consigna.

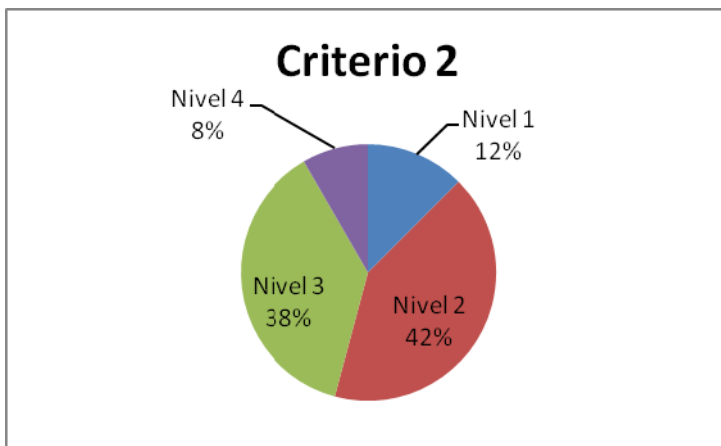
CRITERIO 2

El segundo criterio tuvo una resolución por lo general más efectiva. El modo se ubica en el nivel dos (41,67%), presentando un porcentaje acumulado de 54,17%. Es decir, más de la mitad de la muestra se subsume en los dos niveles más altos de resolución.

El nivel que le sigue en acumulación de frecuencias es el tercer nivel, con un 37,50%. En este nivel, las alumnas se vieron posibilitadas de desarrollar un texto con el marco situacional solicitado pero lo han llevado a cabo desde la perspectiva del sentido común, aplicando los conceptos de manera forzada o no completando debidamente la consigna. De forma complementaria, sólo el 8,33% de la muestra no pudo resolver la consigna.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1	3	12,50
Nivel 2	10	41,67
Nivel 3	9	37,50
Nivel 4	2	8,33
	24	100

Modo Criterio 2	Nivel 2
Desarrolla un texto con el marco situacional solicitado y aplica correctamente los conceptos solicitados, establece relación entre ellos, pero lo hace desde el sentido común y sin adoptar una actitud crítica.	



CRITERIO 3

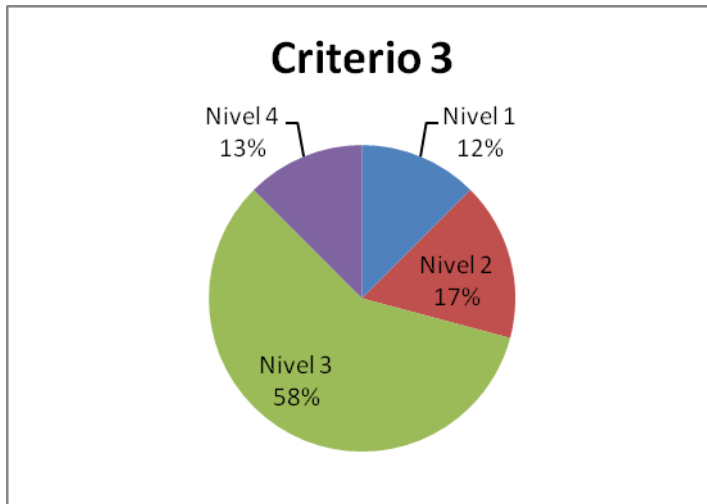
El tercer criterio tuvo una resolución regular en tanto entre los dos primeros niveles se acumula un 29,17% de la muestra frente a un 16,66% del primer criterio y un 54,17% del segundo criterio.

El modo se ubica en el nivel tres (58,33%), lo que implica que las alumnas entendieron la producción de bienes como un proceso de economía de los materiales, pero no fueron capaces de identificar las consecuencias de manera fundamentada.

En cuanto a la imposibilidad de resolver la consigna, otra vez este criterio se muestra intermedio entre el criterio uno (58,33 %) – tuvo enormes dificultades para ser solucionado por parte de las alumnas – y el criterio dos (8,33 %).

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1	3	12,50
Nivel 2	4	16,67
Nivel 3	14	58,33
Nivel 4	3	12,50
	24	100

Modo Criterio 3	Nivel 3
Entiende la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” pero no identifica sus consecuencias o plantea una respuesta desde el sentido común.	



Observaciones generales respecto al análisis cuantitativo

Quisiéramos hacer algunas observaciones que emergen del análisis de la concentración y distribución de las frecuencias:

1. Podemos observar que el criterio que ha presentado mayores inconvenientes para ser resuelto ha sido el primero de ellos.

Hipótesis: Consideramos que esto ha surgido de este modo por la influencia de los siguientes factores:

- a. En segunda clase de las prácticas de enseñanza, se les dio a las alumnas un ejercicio similar al instrumento con el que se midió este criterio. En esa ocasión se les había pedido que respondan a las consignas de manera descriptiva, buscando en el mismo texto las respuestas. Aquí, empero, se les pedía que lo hagan desde la teoría, conceptualmente. Esto pudo haber generado una confusión importante en las alumnas, ya que el error que más se observó fue contestaron la consigna apegándose mucho al texto.
- b. En esa misma clase, los conceptos de desarrollo sustentable y explotacionista se plantearon en los últimos minutos de la clase y de manera muy rápida, por lo que pudieron no haber quedado claros para varias alumnas.

- c. Las preguntas con las que se buscó relevar los datos no fueron demasiado precisas sino que tuvieron una cuota de indeterminación y abstracción importantes.
 - d. Las alumnas se encuentran acostumbradas a exámenes que se orientan a constatar la memorización de conceptos y no su verdadera comprensión.
2. El tercer criterio se ha podido resolver de manera regular.

Hipótesis: Consideramos que esto ha surgido de este modo por la influencia de los siguientes factores:

- a. Las imágenes contribuyeron a la rápida comprensión y asociación de ideas.
 - b. El video funcionó como un buen recurso – adaptado al horizonte de significatividad de las alumnas – que permitió que comprendieran un tema muy complejo.
 - c. En las prácticas de enseñanza no fueron sistemáticamente señaladas las consecuencias de la economía de los materiales, por lo que las alumnas no lograron aprehenderlas.
 - d. Las alumnas se encuentran acostumbradas a exámenes que se orientan a constatar la memorización de conceptos y no su verdadera comprensión.
3. El segundo criterio fue el mejor resuelto por las alumnas.

Hipótesis: Consideramos que esto ha surgido de este modo por la influencia de los siguientes factores:

- a. En la clase cuatro de las prácticas de enseñanza se pudo desarrollar muy bien un ejercicio similar, adquiriendo las alumnas nuevas destrezas.
- b. Se insistió debidamente respecto a cómo se debía fundamentar una opinión para construir un texto argumentativo.
- c. Las alumnas disfrutaron de la consigna porque les daba lugar a expresar sus propios puntos de vista, por lo que se relajaron y pudieron sin

presiones, mostrar los conocimientos y capacidades adquiridas. Esto mermó el hecho de que las alumnas se encuentran acostumbradas a exámenes que se orientan a constatar la memorización de conceptos y no su verdadera comprensión.

Análisis cualitativo

Criterio 1

Respecto al primer criterio el nivel número cuatro resultó predominante. Esto significa que la mayoría de las alumnas no pudo mencionar los conceptos uso sustentable y no sustentable. En muchos de los casos podían distinguir que en uno de los textos se utilizaban de mejor manera los recursos naturales pero sin poder identificar ni caracterizar los conceptos explicados en clase. Mayormente (58%) se transcribió descriptivamente el texto pero sin poder conceptualizar aquella información.

Entendemos que esta dificultad pudo haberse dado por dos motivos. Uno de ellos se refiere a la planificación realizada en la segunda clase, en donde uno de los objetivos principales fue que las alumnas diferencien modos de uso sustentable y explotacionista (no sustentables) de los recursos naturales.

Para poder cumplir con dicho objetivo se realizó una actividad en la cual a partir de dos textos diferentes las alumnas debían contestar un cuestionario. Luego de responderlo se realizaría una puesta en común a partir de la cual se construiría en el pizarrón un cuadro comparativo con las características que presentan estos diferentes modos de utilización de los recursos, para finalmente darles el nombre de usos sustentables y no sustentables.

Aconteció que los textos eran demasiado complejos y extensos y llevó mucho tiempo a las alumnas poder leerlos y completar las preguntas. La designación de las modalidades sustentable y explotacionista quedó relegada para los últimos minutos de la clase, lo cual resultó un claro error. El tiempo escaso por demás no permitió desarrollar esta última parte de la actividad y las alumnas evidentemente no pudieron diferenciar acabadamente los conceptos, sus implicancias y sus características fundamentales.

A lo largo de los siguientes encuentros, nos percatamos de lo sucedido. Las alumnas no tenían en claro de qué hablábamos cuando nos referíamos a dichos conceptos y aunque

volvimos a explicarlo no era el contexto adecuado. Quizás al darnos cuenta de dicha falencia deberíamos haber reprogramado las clases para volver a retomar un tema que ya había sido visto pero que evidentemente no había quedado claro para las alumnas.

Otro de los posibles motivos pudo haber sido la forma en la que se planteó la consigna en la evaluación. Muchas de las alumnas interpretaron que debían completar el cuadro con información descriptiva brindada por el texto, tal como había sido la actividad de la segunda clase.

En aquella ocasión se había utilizado el método del caso (Quinquer, 1997: 110; Wasserman, 1994). Se había presentado una situación problemática que planteaba problemas reales en contextos concretos para que pudiesen analizarlos, clarificar los valores, aplicarlos y verificarlos en una realidad que las alumnas conocían y que podían interpretar, porque formaba parte de sus propias experiencias y por tanto, contaban con el marco de referencia necesario para ello (Benejam Arguimbau, 1989: 168).

En la situación de examen, en cambio, se les solicitaba una elaboración más conceptual del vínculo del ser humano con su entorno natural. La incoherencia entre la actividad de la segunda clase y lo que se solicitaba en la consigna del examen pudo haber dado lugar a confusión y desorientación de las alumnas.

Además, a posteriori releímos la consigna y percibimos que no había mayores indicaciones acerca de lo que se esperaba que hicieran, pudiendo resultar bastante indeterminado para las alumnas en el contexto de un examen que brotaba aparecía como sumamente novedoso para ellas².

Muy pocas estudiantes pudieron resolver esta consigna (16,67 %: niveles 1 y 2). Algunas pudieron identificar los conceptos pero al momento de caracterizarlos recurrieron a la transcripción literal (25,00 %: nivel 3), evidenciando la dificultad que muchas de ellas presentaron para poder realizar en esta consigna una argumentación con sus propias palabras.

² De hecho, durante el examen fue éste el ítem más consultado. Provocando que tuviéramos que hacer aclaraciones colectivas.

Criterio 2

En comparación con los otros criterios, los resultados que a éste competen se distribuyeron de forma más pareja entre los distintos niveles. Encontramos que el resultado es bastante positivo porque mientras algunas alumnas no lograron aplicar en forma correcta, coherente y conectada los conceptos³, una cantidad importante sí lo logró.

En este criterio un gran porcentaje de alumnas se ubicó en el segundo nivel (41,67 %). Se muestra entonces que esta consigna fue bien entendida por las alumnas. Sólo en un caso no se respetó la consigna – no realizó el texto con el marco situacional requerido – pero observamos que en los demás casos no ha sido una dificultad.

Un bajo porcentaje de las alumnas (12,50 %) consiguió situarse en el primer nivel. Como afirma Ramón López Facal (1994: 128), el nivel óptimo “[...] *no se trata de lo deseable para la persona que enseña sino por el nivel ‘por arriba’ de un grupo formado por estudiantes con diferentes aptitudes y diverso grado de desarrollo cognitivo: siempre debe ser el adecuado para una determinada edad [...]*”. En consecuencia, el nivel óptimo no está al alcance de todo el alumnado, pero siempre que el alumno haya realizado cierto esfuerzo de aprendizaje podrá alcanzar al menos un nivel mínimo dentro del criterio de evaluación.

La mayor falencia se vio en el uso forzado o la utilización desde el sentido común de muchos de los conceptos (37,50 %). En numerosos casos las alumnas respondían desde sus propios horizontes interpretativos, repitiendo algunas frases hechas que probablemente habían oído en sus casas o en la televisión. Como afirma Diana Pipkin (2009: 16) los jóvenes en la actualidad tienen un fácil acceso a gran cantidad de información a través de los medios de comunicación masiva, no garantizando esto una mejor comprensión de las problemáticas sociales.

Cuando nos referimos a que las alumnas respondieron desde el sentido común, queremos explicitar que lo hicieron acríticamente (87,50%), naturalizando lo social (Shutz, 1964). Como docentes y como sociólogas pretendemos que nuestras estudiantes desarrollen un conocimiento más específico y riguroso sobre lo social (Pipkin, 2009: 47). No buscamos

³ Sería provechoso que en clases posteriores se pudiera trabajar esta habilidad con quienes han tenido mayores dificultades.

respuestas correctas o incorrectas, sino que pretendemos visualizar los razonamientos que llevaron a nuestras alumnas a tales conclusiones (Davini, 2008; Dhond, 1994).

Siguiendo a Harry Dhond (1994), en la mayoría de los casos los conocimientos previos de los alumnos – su marco referencial – y los preconceptos que trae consigo, pueden afectar su capacidad de realizar inferencias acertadas.

Atendiendo a las particularidades biográficas de nuestras alumnas⁴ y al tiempo utilizado para las prácticas docentes, se comprende por qué se ha visto menoscabada la capacidad crítica de las estudiantes. Como sostiene Dhond (1994) los métodos exitosos para una enseñanza crítica se caracterizan, entre otras cosas, por la enseñanza planificada, sistemática y sostenida durante un período prolongado. De esta manera, se habilita el trabajo en profundidad que permite la generación de un pensamiento social desnaturalizador.

Nuestras circunstancias se encontraron apremiadas por un tiempo demasiado acotado que en la práctica provocó un desajuste importante entre los objetivos críticos propuestos para el alumnado y las posibilidades reales de concretarlos. Sostiene Pilar Benejam (1997: 76) que *“El saber establecido admite un proceso racional que se puede desarrollar de forma progresiva y acumulativa, pero el conocimiento del alumno no opera de la misma manera, por lo que se da una falta de correspondencia entre el tiempo didáctico y el tiempo de aprendizaje. La mente del alumno no procede de forma lineal [...] sino que aprenden por reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo”*. Los tiempos de las prácticas de enseñanza ciertamente no permitieron demasiada exploración de los conocimientos previos y el trabajo en espiral con el conocimiento de los alumnos y atendiendo siempre a la diversidad de los mismos.

Asimismo, en numerosos casos se le dio más importancia a la cantidad que a la correcta utilización de las nociones y esto provocó que muchos textos estuvieran colmados de

⁴ Como se ha especificado en el primer trabajo práctico, las alumnas se han educado en un colegio muy estricto que no tiene dentro de sus objetivos fomentar un pensamiento crítico, sino que busca reproducir estructuras sociales – Schönstatt es un grupo religioso vinculable al integrista católico –. Un hecho que sirve a todas luces de ejemplificador resulta sin dudas la división por género que define la educación diferenciada. Tal como referimos anteriormente, la subjetividad masculina y femenina son producidas activamente a través de la clausura, anquilosando los roles de género.

conceptos sin que tuvieran una conexión entre sí. Estos eran nombrados y definidos pero sin relacionarlos y sin poder realizar un texto coherente (8.33 %).

Suponemos que esto pudo ser consecuencia de aquello que habíamos notado ya durante las observaciones: en la mayoría de los casos las alumnas estudiaban de memoria. Esto puede deberse a que el corriente de los docentes no procuran variar la complejidad o extensión de los materiales y las alumnas se encuentran muy apegadas al libro al momento de estudiar para un examen⁵.

Según nuestra perspectiva, muchos profesores planean su estrategia presuponiendo que el alumnado sólo podrá alcanzar un nivel mínimo dentro del criterio de evaluación, evitando entonces proponer un nivel de dificultad más avanzado (López Facal, 1994).

Nuestro posicionamiento aquí fue diametralmente opuesto. Fue riesgoso pero completamente valioso construir un instrumento evaluativo que requiriera otras habilidades antes no exploradas, más tendientes a desarrollar un pensar crítico de nuestras alumnas (Priestley, 1996), pero creemos que *“El aprendizaje de conceptos va unido al de destrezas sociales o conocimientos específicos: no puede separarse (no existe aprendizaje de conceptos por una parte y de procedimientos por otra)”* (López Facal, 1994: 125).

Incluso, en la cuarta clase se efectuó una actividad similar a esta consigna y en esa ocasión no fue de fácil resolución. Notamos que al momento de realizar una producción propia utilizando ciertas palabras claves se presentaban dificultades.

Por ende, el hecho de que un gran porcentaje de alumnas (54,17 %) pudieron conectar objetivamente los conceptos – si bien no los explicaron acabadamente –, lograron una eficiente utilización y establecieron relaciones, da testimonio para nosotras de que los han comprendido y que se han producido aprendizajes significativos.

Creemos que es un ejercicio por lo demás interesante para realizar en clases posteriores. Primeramente, porque se funda sobre la premisa de esperar que el alumno se apropie de los conocimientos y pueda desarrollar habilidades de autoexpresión. En segundo lugar, porque

⁵ Las clases anteriores al examen la pregunta que repetían una y otra vez las alumnas era: “Pero... esto... ¿de dónde lo estudiamos?”, mientras miraban con resignación el libro.

demuestra de manera contundente si las alumnas han estudiado de memoria o, contrariamente, si han realmente comprendido lo tratado durante las clases.

En líneas generales, la resolución fue exitosa, más aún teniendo en cuenta que les requería a las alumnas recordar todos los contenidos aprendidos a lo largo de un mes y expresarlos con su propio vocabulario.

Criterio 3

En este criterio, en su mayoría los casos se agruparon bajo el nivel tres (58,33 %). Esto significa que la generalidad de las alumnas logró entender la producción de bienes como un proceso de “economía de materiales” pero no consiguió identificar sus consecuencias o respondieron desde el sentido común.

Creemos que las estudiantes fueron capaces de aprehender las transformaciones que la economía de los materiales supone, gracias a la utilización del video como recurso. El mismo resultó sumamente didáctico al momento de explicar un proceso complejo. La utilización de imágenes dio orden y permitió que las estudiantes pudieran secuenciar exitosamente la respuesta. Tal como afirman Anijovich y Mora (2009: 61) “*Las imágenes proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno.*” En consecuencia, en virtud de la estimulación, información y expresividad de imágenes (Anijovich & Mora, 2009: 65-66), y evitando así la necesidad de memorizar, las alumnas se vieron posibilitadas de inferir con naturalidad el proceso.

A la hora de proponer alternativas viables fue donde emergieron las mayores dificultades. Sin embargo, comprendemos que no era una tarea sencilla y que no había sido trabajada exhaustivamente durante las clases. Pensamos que sería una buena idea proponerlo dentro de la consigna para observar si alguna de las alumnas era capaz de generar algún tipo de respuesta viable y de hecho algunas de ellas así lo hicieron. A pesar de ello, creemos que las alumnas que cumplieron con el segundo nivel (16,67 %) igualmente comprendieron y desarrollaron correctamente la consigna.

El mayor porcentaje (58,33 %) de alumnas sólo describió el proceso, nombrando cada parte del mismo pero sin deducir consecuencias. Creemos que esto fue provocado por el

hecho de que las estudiantes tienen dificultades para identificar ideas principales y causas y consecuencias de los fenómenos sin estímulos claros del docente.

Maureen Priestley (1996: 30) sostiene que “[...] *identificar la relación causa-efecto les ayuda a los alumnos a anticipar los resultados de ciertas conductas o actividades, entre otras cosas. También les permite vincular los acontecimientos con sus consecuencias específicas. Esta habilidad encamina a los alumnos hacia otras operaciones mentales de mayor complejidad tales como planear la solución de un problema y predecir sus resultados.*” Esta línea de pensamiento clarifica algo que ha acontecido en un nivel empírico concreto: aquellas alumnas que no pudieron identificar causas y consecuencias, no fueron capaces de plantear soluciones o alternativas al problema.

Esto surgió en las observaciones y no fue tenido en cuenta a la hora de la planificación: cuando se trabajó con el video no se solicitó a las alumnas que identificaran causas y consecuencias del problema ecológico de manera sistemática. Tendríamos que haber enseñado los modos específicos en los que nuestra disciplina encara los textos, explicitando a la vez nuestros códigos de acción cognitiva (Carlino, 2006: 86) para que pudieran finalmente, plantear alternativas viables.

Sostenemos que en adelante se deberá trabajar más la habilidad de las alumnas para identificar por sí mismas causas y consecuencias de los diferentes fenómenos, propugnando el pensamiento crítico e independiente. Entendemos que como docentes deberíamos plantear más consignas problemáticas que afirmaciones sobre los fenómenos que se trabajen en clase.

Por último quisiéramos destacar que es cierto que hay muchas maneras de enseñar y de aprender, y más de una perspectiva crítica en la que fundamentar la enseñanza de las ciencias sociales. Lo que aquí presentamos fue sólo una de las propuestas didácticas posibles, fundamentada en la necesidad de orientar la enseñanza escolar al servicio de un cambio social.

Bibliografía

- Anijovick R. y S. Mora (2009), *Estrategias de Enseñanza*, Buenos Aires, Aique Educación.
- Basabe, L. y E. Cols, (2007), “La enseñanza”, En: *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Benejam, P. (1997), “La selección y secuenciación de los contenidos sociales”. En: Benejam, P. y J. Pagés, (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, Barcelona, Universitat de Barcelona, Barcelona, ICE / Horsori.
- Benejam Arguimbau, P. (1989), “Los contenidos de Ciencias Sociales”, Cuadernos de Pedagogía N° 168, Barcelona, Edit. Fontalba.
- Camillioni, A. (1998), “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En: Camillioni et.al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- Carlino, P. (1996), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. y E., Cols, (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, GRAO.
- Davini, M. C. (2008), “Métodos de enseñanza, andamios para la acción”, En: *Métodos de Enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
- Dhond, H. (1994), “Critical Thinking: Reserch Perspective for Social Studies Teacher”, En: *Canadian Social Studies*, 1994, Vol. 28, N° 4. Traducción: Odriozola, E. y P. Grosman (2007), Instituto de E.S. en Lenguas V. “Juan Ramón Fernández”.
- López Facal, R (1994), “Evaluación en Ciencias Sociales”. En: Armas Castro, X. (comp.) *Enseñar y aprender historia en la educación secundaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Galicia, Universidad de Santiago de Compostela.

- Pipkin, D. (2009), *Pensar lo social*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Priestley, M (1996), *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, México, Ed. Trillas (selección de cátedra).
- Quinquer, D. (1997), “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”. En: Benejam, P. y J. Pagés (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, Barcelona, Universitat de Barcelona, Barcelona, ICE / Horsori.
- Shutz, A., “Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento de sentido común”, En: Horowitz, I. (1964), *Historia y elementos de la sociología del Conocimiento*, Buenos Aires, Eudeba.
- Wasserman, S. (1999), “¿Yo, un maestro de casos?”. En: *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Anexo

1) Evaluaciones ejemplificadoras de criterios y niveles

a. Criterio 1

- i. Nivel 1: Prueba A (Camila Suárez Benito)
- ii. Nivel 2: Prueba B (Rosario Castro)
- iii. Nivel 3: Prueba C (Victoria Serravalle)
- iv. Nivel 4: Prueba D (Martina Vaccaro)

b. Criterio 2

- i. Nivel 1: Prueba B (Rosario Castro)
- ii. Nivel 2: Prueba E (Belén Isetta)
- iii. Nivel 3: Prueba F (Antonella Ferrandi)
- iv. Nivel 4: Prueba D (Martina Vaccaro)

c. Criterio 3

- i. Nivel 1: Prueba B (Rosario Castro)
- ii. Nivel 2: Prueba E (Belén Isetta)
- iii. Nivel 3: Prueba F (Antonella Ferrandi)
- iv. Nivel 4: Prueba D (Martina Vaccaro)