

**XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia**

**Universidad Nacional de Catamarca**

**2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019**

**Mesa 109: La enseñanza de la historia. Desafíos y perspectivas teóricas metodológicas.**

**Las prácticas evaluativas de los estudiantes del Profesorado en Historia.**

**Propuestas que consideran el pensamiento histórico y la problematización durante la práctica docente.**

**Autoras:**

Mónica Cristina Fernández - [mcferna13@gmail.com](mailto:mcferna13@gmail.com) - Facultad de Humanidades.  
U.N.M.d.P. Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. GIEDHiCS

Silvia Amanda Zuppa - [zuppasilvia@gmail.com](mailto:zuppasilvia@gmail.com) - Facultad de Humanidades.  
U.N.M.d.P

Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.  
GIEDHiCS

**PARA PUBLICAR**

**RESUMEN**

Entendemos que la evaluación es un campo complicado, especialmente para los/las estudiantes del profesorado en Historia que realizan su práctica docente en el aula de la escuela secundaria. Coincidimos con Celman (2005) cuando afirma que es posible transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento. Evaluar será entonces, parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Sumamos a lo anteriormente mencionado lo que Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que “Evaluar para aprender se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran sus desempeños. (Anijovich y Cappelletti, 2017: 27)

La cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata - de la que formamos parte- comparte estas concepciones y propone prácticas evaluativas que consideren las habilidades del pensamiento histórico y tengan en cuenta la formulación de problemas de enseñanza en la clase de Historia. Al mismo tiempo, pretendemos que estos dispositivos,

favorezcan el interés y la comprensión en los/las estudiantes haciendo posible una enseñanza desde la justicia curricular.

Analizaremos las propuestas de evaluación elaboradas por dos futuros/as profesores/as en Historia que realizaron su práctica docente durante el año 2018 en dos instituciones de la ciudad de Mar del Plata. Las actividades y los criterios planificados, puestos en práctica, hicieron “posible que la historia aporte algo a la justicia cognitiva o curricular, creando espacios en los que las distintas formas de pensar entren en el aula” (Pla, 2017:41) a partir de la problematización y de esa manera, logren materializar los intereses de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación- Pensamiento histórico - Justicia curricular - Experiencias áulicas

## INTRODUCCIÓN

Tanto en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza como en el Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia de nuestra Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata estamos realizando recorridos referidos a la enseñanza de la Historia centrados en las prácticas docentes en el nivel secundario. Buscamos conectar conocimiento didáctico del contenido, pensamiento histórico y justicia curricular. A partir de estas categorías tratamos de identificar prácticas situadas, en este caso sobre evaluación, que incorporen propuestas pedagógicas que contengan temas, nociones y saberes relacionados con las identidades culturales en las cuales los jóvenes se reconozcan y los posibiliten a intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán. (Rosaldo, 1999) (Reguillo, 2003).

Desde este planteo es que entendemos que la evaluación es un campo complicado, que ha recibido aportes desde diferentes miradas teóricas. Planificar la evaluación de una propuesta exige al docente atender a la coherencia entre los objetivos propuestos, el problema que fundamente la enseñanza del contenido y que, a la vez, se convierta en una herramienta de conocimiento. Será entonces, parte de la enseñanza y del aprendizaje.

La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo.” (J.M. Álvarez Méndez, 1996 citado en Celman, 2005: 9)

Al mismo tiempo, coincidimos con Plá (2011:43), en que la evaluación es un acto de significado que se convierte en una acción: la defensa de formas específicas de escolarización basadas en los resultados de aprendizajes de contenidos. Esta defensa requiere que el docente tenga en claro los criterios a aplicar cuando evalúa y es premisa que éstos contemplen la justicia

curricular, entendida como el “derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido escolar que sea pertinente para ellos, pero que sobre todo esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (Plá, 2018:22). Una evaluación que sostenga -entre sus criterios- las diferentes formas en que los estudiantes aprenden y construyen su significado del pasado, es aquella que posibilita prácticas que fomentan la justicia curricular.

Este trabajo se propone reflexionar sobre la importancia de pensar la evaluación a partir de criterios que tengan en cuenta el pensamiento histórico y la justicia curricular. Trabajamos con las propuestas de evaluación de dos de los estudiantes que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera del Profesorado en Historia perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y realizaron su práctica docente durante el año 2018 en dos instituciones de la ciudad. Las actividades y los criterios planificados para las evaluaciones, puestos en práctica, hicieron “posible que la historia aporte algo a la justicia cognitiva o curricular, creando espacios en los que las distintas formas de pensar entren en el aula” (Pla, 2018:41) a partir de la problematización y de esa manera, lograr materializar los intereses de los estudiantes.

## **DESARROLLO**

### ***1. Pensar históricamente durante la evaluación.***

La evaluación en Historia contempla características que corresponden a sus objetivos y metas de enseñanza ya que la misma es “la piedra angular en la que se basa, en buena parte, todo cambio o toda innovación educativa, cualquier modelo didáctico o planteamiento metodológico.” (Miralles, Molina & Santisteban, 2011:14) Cuando hacemos referencia a los objetivos y metas de enseñanza afirmamos que toda evaluación en la clase de Historia debe atender a las capacidades del pensamiento histórico y del ejercicio de la ciudadanía. Para Pagès (2009):

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas de su propia vida. (Pagès, 2009:80)

Pensar la evaluación atendiendo al pensamiento histórico significa tener en cuenta el papel de la narración, la inclusión de fuentes históricas y la influencia del contexto sociocultural de los estudiantes. La narración posibilita a los estudiantes dar cuenta de su significación sobre el pasado, además de otorgar herramientas al docente para adueñarse de los lenguajes propios de los jóvenes. Las fuentes históricas permiten evidenciar el pasado, generando en los estudiantes

cierta empatía y reconociendo que la Historia que se enseña es una construcción e interpretación de lo que sucedió y poder diferenciar entre los hechos y su interpretación. (González Monfort, Pagés & Santisteban, 2011:222) Los contextos socioculturales del aprendizaje habilitan a las múltiples interpretaciones del pasado que conllevan a las aulas (Plá, 2011:46).

Otra premisa que debe considerarse al planificar la evaluación de los contenidos es tener en cuenta los conocimientos fácticos ya que “sin conocimiento fáctico no hay conocimiento histórico, es decir, la información también es un elemento central del quehacer historiográfico, pues sin ella sería imposible desarrollar interpretaciones.”(Plá, 2011:47) Formar a los estudiantes para que puedan pensar históricamente incluye “aspectos imprescindibles de la educación para la ciudadanía democrática” (González Monfort, Pagés y Santisteban, 2011:222).

¿Cómo evaluar en la clase de Historia considerando el pensamiento histórico? La primera competencia que debemos evaluar en los estudiantes es el desarrollo de una conciencia de temporalidad, luego debemos contemplar si los jóvenes poseen habilidades de imaginación histórica y empatía, la tercera premisa es que sus narraciones posibiliten una explicación causal. Por último, los estudiantes deben poder interpretar las fuentes históricas reconociéndolas como el aval del conocimiento del pasado. González Monfort, *et al*, 2011:224 aprecian el gran valor educativo de las fuentes históricas como superadoras de la estructura organizativa de los manuales, por fomentar el conocimiento de otros aspectos del pasado como es la vida cotidiana y por presentar el conocimiento histórico como discutible, permitiendo a los estudiantes mayor autonomía en la construcción de sus aprendizajes.

El Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires, propone a los docentes la utilización de múltiples fuentes históricas para promover la aproximación al conocimiento, reconocer las diferentes posturas frente a un mismo hecho y fomentar la comprensión de la construcción del relato histórico. Analizar e interpretación de las fuentes permite a los estudiantes reconstruir y asimilar el contexto histórico en el que ocurrieron los hechos, pero al mismo tiempo, vincular pasado, presente y futuro.

La introducción de elementos curriculares relacionados con el análisis de fuentes, y con la relación entre pasado, presente y futuro, entre otros, debería contribuir a que el alumnado de secundaria piense históricamente y esté preparado para la participación democrática y para elegir, de entre las diversas posibilidades de futuro, las más convenientes para el bien común. (Monteagudo Fernández, J., & López Facal, R. 2018:144)

## ***2. Enseñar a evaluar durante la práctica docente:***

Las aulas de hoy requieren que el profesor en Historia proponga actividades diferentes a las tradicionales como la enseñanza fuera del aula, la incorporación del juego, los nuevos lenguajes de los adolescentes, las nuevas tecnologías aplicadas al aula y la simulación. Este cambio en el estilo de la Historia enseñanza, enfocado hacia la creatividad debe reflejarse en la evaluación y que en palabras de Meirieu (2016:19), “la creatividad es algo que se forma; exige

una investigación permanente del maestro para encontrar situaciones estimulantes, proporcionar recursos variados, buscar materiales adaptados, recurrir a dispositivos atractivos, identificar obligaciones fecundas, tener una actitud de espera positiva y exigente hacia cada alumno.” El pedagogo invita a los docentes a *volver activo* a los estudiantes, para favorecer la comprensión mediante propuestas donde las consignas sean claras y los recursos de calidad.

Por esa razón nuestros estudiantes del profesorado transitan por diferentes instancias de evaluación durante la práctica docente donde se utilizan varios dispositivos diseñados especialmente para ellas. Recurrimos a la definición de dispositivo que utiliza Sanjurjo: “Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.” (Sanjurjo, 2009:32). Concebimos a los dispositivos como aquello que se pone a disposición para provocar en otros una actitud para el cambio. En el campo de la enseñanza y de la formación, “dispone” componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar aprendizaje y formación (Souto, 1999:105).

Todos los dispositivos de evaluación presentados durante la cursada de la Didáctica Específica, intentan ofrecer a nuestros estudiantes espacios para el aprendizaje y así promover una actitud crítica y reflexiva de la docencia. Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro. Quizá se plantea así por el carácter provisional de nuestras propuestas, porque implica lo mejor de “nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo.” (Litwin, E,1998:116)

[...] lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas, -en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total. (Celman, 2005: 37)

Para sostener este propósito es que durante el cursado de la Didáctica Específica se proponen y se ejercitan diversos dispositivos de evaluación para que llegada la situación de las prácticas se promueva el despliegue de diversas instancias, de modo tal, que el futuro docente incorpore la evaluación como un componente inseparable del proceso de enseñar y de aprender aplicable en su práctica profesional.

Presentaremos dos dispositivos utilizados durante las prácticas de futuros docentes que nos parecieron significativos para mostrarlos como experiencias áulicas de evaluación donde se considera central el pensamiento histórico y la problematización.

### ***3. La evaluación de una futura profesora en Historia: la simulación.***

La estudiante del profesorado en Historia, a que llamaremos “F”, realizó su práctica docente durante el segundo semestre del año 2018 en un quinto año de la Escuela de Enseñanza

Secundaria N° 22 “Mariano Moreno”, institución centenaria de la ciudad de Mar del Plata, conocida como “Colegio Nacional”. En su diagnóstico inicial, la futura profesora en Historia, reconoce las características propias de la institución y de los estudiantes de 5to. 3ra. de la modalidad de Ciencias Sociales, destacando la participación de la mayor parte del grupo en el evento conocido como “Modelo de la ONU.”<sup>1</sup> Conocer la gramática institucional, los intereses y fortalezas de los estudiantes por el debate y la argumentación fue la clave para planificar y poner en práctica la evaluación que analizaremos a continuación.

Luego de planificar su propuesta, la futura profesora en Historia comenzó a realizar las veinte horas de práctica docente requeridas por el plan de estudio. Durante su práctica planteó los contenidos correspondientes al período de la Historia Argentina que comprende las décadas del '60 y '70. El eje problemático que recorrió la unidad de contenidos planteado por “F” en su planificación fue “pensar cómo la práctica democrática es una construcción política que a lo largo del siglo XX tuvo distintas alternativas tanto en el plano internacional como también en nuestro país (...)”

En la clase 12 de su práctica docente, la futura profesora, presentó la propuesta para evaluar el aprendizaje de los contenidos abordados que consistía en la realización de un debate mediado a partir de un juego de roles. La pregunta/ problema que dio soporte a la evaluación fue: *¿Cuáles son las justificaciones que tienen los actores sociales y políticos de la época para utilizar la violencia política?* Los estudiantes formaron grupos de tres o cuatro integrantes y por sorteo se les asignó cumplir el rol de alguno de los actores sociales involucrados durante el período histórico abordado en las clases: Fuerzas Armadas, sindicalistas, peronistas, agrupaciones guerrilleras y radicales. Las tareas durante esta clase y la siguiente consistieron en elaborar un texto, en grupo, a partir de una guía de preguntas y la utilización de los recursos trabajados, donde se evidenciará la postura frente a la violencia política entre los años 1963 y 1976. El planteo de la situación problemática despertó en los estudiantes el interés por la indagación y así en la clase 14, se realizó el juego de roles, al que los estudiantes de 5to 3ra asistieron vestidos de acuerdo al estilo de la época y a los actores asignados. Durante cinco minutos, mediante la modalidad de discurso, cada grupo presentó su postura, luego se abrió una ronda de preguntas en los que todos los participantes debieron formular, al menos una, a los integrantes de otro grupo.

La simulación como estrategia para abordar un problema en la enseñanza de la Historia permite el desarrollo de la imaginación y de la empatía histórica, puesto que plantean ejercicios para “imaginar cómo era y, al mismo tiempo, comprender las actitudes o las motivaciones de los

---

<sup>1</sup> El Modelo de Naciones Unidas también conocido como MNU, representa una simulación del sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el que participan estudiantes del nivel Secundario. En la ciudad de Mar del Plata se destacan los eventos organizados por el Colegio Nacional Arturo Illia y por el Instituto Juvenil.

actores en el pasado.”(Santisteban Fernández, 2010:46) Además posibilita la comprensión del pasado “contextualizando los hechos históricos conscientes de la distancia que los separa del presente, a la vez que entender la importancia de las explicaciones causales e intencionales de la Historia.”(Fernández y Rodríguez, 2017:129) Por lo tanto permite que los estudiantes puedan reconocer la impronta de la acción de los sujetos en los procesos históricos. La futura profesora en Historia, en su diario de clases justificó que el debate fue un cierre perfecto para resolver la problematización planteada. *Siento también que sirvió para pensar la Historia desde problemas y no como meros acontecimientos ordenados.*

Como instrumento para evaluar y autoevaluar la participación de cada estudiante, la futura profesora elaboró una rúbrica que presentó antes de realizar la simulación. La misma atendió a diferentes aspectos<sup>2</sup> y puso una calificación según el logro de los mismos. Estas estrategias que involucran la participación activa de los estudiantes desde la búsqueda de la información, la organización y la puesta en acción, posibilitan que los aprendizajes sean “más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación.” (Litwin, 2012:102) La futura profesora en Historia reconoce en su diario de clase la ausencia de instrumentos como por ejemplo un drive, que posibiliten el diálogo y la retroalimentación anteriores a la simulación. Además, observamos que en la rúbrica de autoevaluación no estuvieron presentes espacios donde los estudiantes pudieran manifestar su valoración ante la actividad realizada.

Huber (2004:37) destaca la práctica del juego de simulación para la clase de Historia ya que “simulando actores del pasado, el jugador se adentra en el terreno histórico, al tiempo que se distancia de lo que vive en el presente para entenderlo mejor.” En su diario de clase “F” relata la simulación y expreso:

*Mientras los chicos se sacaban fotos y hacían bromas sobre los personajes que estaban representando, yo pensaba que más allá de los contenidos aprendidos, esta iba a ser una clase que les iba a quedar en sus recuerdos por el aspecto emocional que tuvo.*

#### **4. La evaluación durante la práctica docente: la inclusión de tecnologías.**

En este apartado analizaremos la experiencia realizada por el estudiante “E” quien realizó sus prácticas docentes, durante el primer semestre de 2018, en dos terceros años de una escuela de gestión privada, mixta y laica, “Federico Leloir” de la ciudad de Mar del Plata, también.

---

<sup>2</sup> Los aspectos a evaluar según la rúbrica de “F” fueron: *Evidencia reconocer los actores sociales involucrados en el debate y estar informado sobre el tema. Argumenta de manera adecuada los aspectos vinculados con el uso de la violencia política según el actor social representado. Utiliza fuentes, documentos o citas para argumentar la postura de su actor social representado. Realiza las preguntas pertinentes a sus compañeros, vinculadas con el tema del debate. Responde con argumentos y soltura a las preguntas formuladas por sus compañeros. Respeta los tiempos del debate, como así también a sus compañeros.*

Durante sus veinte horas reloj de exigencia durante la práctica, repartidas en diez horas para cada tercer año, “E” desarrolló en su secuencia didáctica los contenidos correspondientes a “*La construcción de identidades supraprovinciales durante la formación de estados autónomos y pactos interprovinciales*” (1820-1831).<sup>3</sup> La situación problemática que planteó el futuro docente fue: *A partir del período conocido como las autonomías provinciales se fueron configurando las identidades regionales que hoy se encuentran presentes. De esta situación problemática global se fueron desprendiendo las situaciones problemáticas más específicas como la que se corresponden cada clase. En la tercera clase, el practicante les planteó a sus estudiantes la siguiente situación: ¿Por qué se producen los malones y cautivos en la frontera bonaerense, si existen espacios de negociación y alianza entre las autoridades porteñas y los pueblos indígenas?*

“Resolver problemas utilizando nuevos conocimientos permite dotar de sentido a esos conocimientos por adquirir.” (Litwin, 2012:99) Las estrategias empleadas durante la clase fueron: la resolución del problema (aplicar la información), la enseñanza por descubrimiento (descripción y análisis de fuentes icónicas y escritas) y la enseñanza para la comprensión (establecer relaciones, interpretar la información). Durante esa misma clase -la tercera- se planteó una actividad referida a la evaluación que debería ser resuelta en grupo y que el futuro docente la utilizó como cierre de sus prácticas. De esta manera, la elección de esta modalidad de trabajo abona a lo planteado por Camilloni (2010).

El trabajo en grupos es una de las modalidades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, centrado en el alumno, y que crean, en consecuencia, condiciones que alimentan el aprendizaje profundo. Una de las razones para que por esto ocurra en el trabajo en grupos es que brinda al estudiante múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con las de los otros miembros del grupo. (Camilloni, 2010: 152)

Para evaluar los contenidos tratados durante las clases, “E” propuso a los estudiantes la creación de una narración, de un relato o poesía que debía hacer referencia a los contenidos solicitados. La consigna fue la siguiente:

*La narración o poesía deberá integrar los siguientes elementos:  
La frontera bonaerense.  
El cautivo blanco: (hombre / mujer / niño)*

---

<sup>3</sup> Los contenidos fueron:

Crisis del Gobierno Central y Establecimiento de Autonomías Provinciales. Nuevo mapa para el Río de la Plata.

Pactos interprovinciales. Experiencias regionales: caudillos provinciales e institucionalización. Identidad política federal. Experiencia liberal en Buenos Aires (1821-1824): modernización política y reorientación económica. Sectores sociales en la ciudad y en el campo. Reorganización nacional y sus problemas: Unitarios y Federales en el contexto del Congreso de 1824 y la Constitución de 1826. Ley de Capitalización, Fundamental y de Presidencia. Ascenso y ocaso del Gobierno Central: Guerra con Brasil y Guerras Civiles.

Confederación sin constitución: Vuelta al sistema de pactos interprovinciales. La Liga Unitaria y el Pacto Federal. Federalismo bonaerense y el ascenso de Juan Manuel de Rosas (1829-1832).



- *Profesión y Familia.*
- *Tareas realizadas por el cautivo/a.*
- *Relación con sus captores y con indios amigos.*
- *Tareas realizadas por los indígenas, relación con otras parcialidades indígenas.*
- *Relación de sus captores con la sociedad porteña.*

Esta actividad además de fomentar la formación del pensamiento histórico en el estudiantado, con el propósito de dotar de “instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado,” (Santisteban, 2010: 35) les permitió contextualizar los hechos históricos y poder distanciarlos del presente. Para verificar estos aprendizajes debieron realizar una presentación oral de sus proyectos, explicitar las fuentes utilizadas para la construcción del relato, vincular la bibliografía y al mismo tiempo relatar cómo fue la experiencia grupal.

Hasta aquí pareciera una de las maneras más de evaluar significativamente los aprendizajes. Pero lo diferente es que el futuro docente “E” utilizó las tecnologías en todo momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para sus prácticas abrió un blog: [Sobre cautivos y malones](#), al que todos los estudiantes pudieron acceder para consultar acerca de la preparación del trabajo integrador como así también contar con material disponible. El menú que se despliega en el mismo consta de todos los espacios para informarse acerca los aspectos formales y académicos de elaboración del dispositivo de evaluación. Al mismo tiempo, todos pudimos acceder a la producción de los estudiantes. El blog aún se encuentra vigente.

Existen una multitud de enfoques pedagógicos que apuestan a evaluar con la ayuda de las TIC, porque resultan más completas, flexibles y se ajustan a las necesidades de los nuevos estudiantes que concurren a la escuela secundaria hoy. Al mismo tiempo, es “necesario que docentes y [...] equipos de docentes quieran prepararse para tomar decisiones, examinar y resolver nuevos problemas. Y [...] equipos docentes que quieran poner en juego sus capacidades analíticas para explorar su propia práctica y mejorarla [...]” (Manso, Perez, Libedisnky, Light & Garzón, 2011: 77)

En este caso “E” tomó la decisión de invitar a los estudiantes a examinar los recursos tecnológicos que ofreció en los cursos donde realizó sus prácticas docentes lo que implicó una práctica agnoscida, reflexiva que sin lugar a dudas generaría aprendizajes valiosos y perdurables. Lo que en palabras de Maggio sería, una *enseñanza poderosa*, por su carácter abierto, inacabado y provisional: “la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisional.” (Maggio, 2012: 47). Podemos seguir agregando que el futuro docente arriesgó y se involucró para que el producto realizado por sus estudiantes sea original, que ofrezca diferentes miradas, siendo éstos algunos de los rasgos de una *enseñanza poderosa*. En

este marco de enseñanza poderosa es que Maggio (2012) propone los diferentes matices de la inclusión genuina de las tecnologías en la clase. Y en esta ocasión es la tecnología la que ofreció al futuro docente y especialmente a los estudiantes, la oportunidad de actualizarse y construir conocimiento disciplinar.

Esto lo pudimos confirmar cuando leímos en el diario de clase del practicante “E” donde sostiene:

*El clima de colaboración y participación fue ideal, pues no lo hacían solo para destacarse, también colaboraban como ejemplo para quienes todavía no lo habían resuelto o entendido. Los comentarios de los estudiantes, [...] más sobre la evaluación en general, fueron alentadores. No me alcanzaría el diario para poder describir cada una de ellas, pero la expresión de una pareja de trabajo sintetiza el sentimiento general, y lo comparto a continuación:*

*“No tuvimos inconvenientes y se nos hizo fácil la narración. Gracias a la página dada por el profesor, podíamos consultar si teníamos dudas al respecto. Nos gusto mucho la idea porque pudimos presenciar una idea nueva sobre evaluar un tema sin la necesidad de un examen y también notamos que comprendimos muy bien el tema, evitando aprender de memoria o sentarnos a practicar lo estudiado.”*  
*(Estudiantes de 3º, Narración “Una rosa de la libertad”*  
<https://sites.google.com/view/cautivos/narraciones> ).

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES**

Las lecturas de las experiencias didácticas de los dos estudiantes nos permitieron observar cómo los futuros profesores de Historia pudieron implementar los diferentes dispositivos aprendidos durante la cursada de la Didáctica Específica. Así mismo, en ambos casos las modalidades para evaluar posibilitaron a los estudiantes resolver las situaciones problemas planteadas.

La simulación, la producción de narrativas y el uso de las TIC y la problematización en el aula de Historia, además de colocar a los estudiantes como protagonistas en el proceso de construcción del conocimiento, permiten la conexión del docente con las culturas juveniles. Incorporar en la clase los lenguajes e intereses de los llamados por Serres, *Pulgaritos*, es tener en cuenta cómo actúan, piensan y aprenden los destinatarios de nuestra tarea. “Estos muchachos habitan pues lo virtual. (...) Pueden manipular muchas informaciones a la vez. (...) No tienen pues la misma cabeza.” (Serres, 2014: 8). Por esto las situaciones problemáticas nos permiten conocer cómo toman partido, se posicionan y opinan los jóvenes que transitan las aulas.

Las estrategias y actividades planificadas por los futuros profesores en Historia para evaluar sus propuestas didácticas, posibilitaron la profundización de las conceptualizaciones, el desarrollo de la conciencia crítica y la comprensión del pasado, habilidades propias del pensamiento histórico. Los estudiantes de la escuela secundaria pudieron acercarse a los diferentes tipos de conceptos propios de la disciplina, utilizar fuentes, y poseer la perspectiva histórica que les dio la posibilidad de entender el pasado en forma compleja. De esta manera como plantean Monteagudo Fernández & Lopéz Facal (2018:132) “el pasado se torna útil para

comprender como se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad."

Entendemos que los/las futuros/as profesores basaron sus propuestas de evaluación en situaciones problemas que surgieron del diagnóstico y conocimiento de los intereses del grupo, buscando la motivación por la tarea a emprender. Podemos sostener entonces, que los dispositivos utilizados posibilitaron materializar los intereses de los estudiantes y promovieron la construcción de significados sobre el pasado, elementos necesarios que hacen a la justicia curricular.

## BIBLIOGRAFIA

- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación dignificativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. R. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupos. En R. (. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 151- 176). Buenos Aires: Paidos.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (págs. 35-66). Buenos Aires: Paidos.
- Fernandez, M. y Rodriguez, B. . (2017 - N° 15). Los juegos en el aprendizaje de la Hisotia: una experiencia en el aula. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 115.136.
- Gonzalez Monfort, N.; Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles Martinez, & S. y. Molina Puche, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. (págs. 221-232). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Vol 1.
- Huber, M. (2004 ). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las iencias sociales: revista de investigación*, 29-38.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversia y paradojar o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En S. Celman, & E. y. Litwin, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., & Light, D. y. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Miralles Martinez, P.; Molina Puche, S. y Santisteban Fernandez, A. (Ed). (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo Fernandez J. y Lopez Facal, R. (2018 - Nro. 40). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico ¿incompatibles? Analisis de curriculos, programaciones, exámenes y opiniones de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 128-146.
- Pagés, J. (2009 ). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseña de la Enseñanza de la Historia - Nro. 7*, 69-91.
- Pla, S. (2011). Evaluación de la enseñanza de la Historia en México: tensiones irresolubles. En P. Miralles Martinez, & S. y. Molina Puche, *La evaluación en el proceso de enseñanza*

- y *aprendizaje de las ciencias sociales*. (págs. 43- 54). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol. 1.
- Pla, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. y. Pla, *Saberes sociales para la justicia sociale: educación y escuela en América Latina* (págs. 19-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en America Latina. *Ultima Década*, 1-20.
- Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, Multiculturalidad. *Seminario "El derecho a la identidad cultural"*. Tijuana - Baja California: UIA- Noroeste .
- Sanjurjo, L. (. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, 14, 34-56  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019).
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Souto, M; Barbier, J.M.; Cattaneo, M y otros. (1999). *Grupos y dispositivos de formación* . Buenos Aires: Novedades Educativas.