

¿Qué aprenden sobre evaluación los y las estudiantes de los Profesorados en Historia y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF?¹

Eduardo Daniel Meza

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa

mezaeduardo83@gmail.com

Mirta Angélica Gómez

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa

mirtangel90@gmail.com

Ariana Isabel Cabezas

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa

aricabezas91@gmail.com

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes - formación docente - prácticas de evaluación - cultura de la evaluación - universidad.

Resumen

Este trabajo expone el estado de avance de una investigación sobre evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo en Profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. El propósito del estudio es conocer qué aprenden sobre evaluación de los aprendizajes los y las estudiantes en carreras en las que se preparan para el ejercicio de la docencia. La metodología fue abordada desde un enfoque interpretativo fundado en el análisis reflexivo de la información recuperada de diversas fuentes empíricas de abordaje cualitativo; las que habilitan a conceptualizar y delimitar perspectivas de evaluación en las prácticas evaluativas en la universidad. Las conclusiones interpretativas construidas contribuyen a su reflexión en pos de ir pensando otras formas evaluativas que vayan más allá de

¹ El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Espacios y prácticas de enseñanza y evaluación en profesorado universitarios. ¿Qué aprenden sobre evaluación los estudiantes de los Profesorados en Letras, Historia y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF?” (cód. 54/H 148), Dirigido por la Mg. Olga Martina Loyo y codirigido por la Esp. Lilia Ester Daldovo. El estudio actualmente se lleva a cabo en los Profesorados en Letras, Geografía, Historia y Matemática de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF).

las prácticas convencionales, teniendo presente que las experiencias de la formación inicial son altamente subjetivantes y se constituyen en saberes prácticos para los profesores en formación.

Justificación

El interés de este trabajo está centrado en indagar de qué forma se preparan los futuros docentes para abordar los procesos de evaluación como parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como mero instrumento de conformación de categorías clasificatorias. Se parte del supuesto de que los y las estudiantes de los Profesorados aprenden sobre evaluación de los aprendizajes en las asignaturas correspondientes al campo pedagógico (específicamente la Didáctica general y/o la Didáctica especial), pero fundamentalmente, a partir de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las que participan. Es decir, aprenden sobre evaluación siendo evaluados en los diferentes espacios curriculares de la carrera, tanto los correspondientes a la formación general y pedagógica, como los específicos de las disciplinas a las que pertenecen los contenidos a ser enseñados. Aprendizajes que, incluso, se suman a lo aprendido con antelación, en las experiencias vividas durante sus trayectorias escolares. Por lo general, los y las estudiantes no son conscientes de que aprenden sobre “evaluación” al participar en prácticas de evaluación de aprendizajes de los más diversos contenidos de las distintas asignaturas. Habitualmente, los y las estudiantes sostienen la creencia de que aprenden sobre los contenidos programáticos explicitados, por lo que consideran que es en las cátedras pedagógicas donde aprenden sobre evaluación de los aprendizajes, cuando la cuestión de la evaluación aparece entre los temas-objeto de las programaciones. No advierten que aprenden sobre evaluación y a evaluar durante las experiencias de ser evaluados en las que participan.

En la Universidad Nacional de Formosa el régimen pedagógico que regula los procesos de evaluación y promoción data de la década de los 80 y continúa vigente. Focaliza la clasificación y la calificación poniendo el acento en las condiciones a lograr de parte de los estudiantes para obtener la acreditación de las asignaturas. El sistema de evaluación está más preocupado por la regulación de las modalidades de pasaje y recorrido administrativo de los estudiantes durante la carrera, que por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los jóvenes en la institución formadora. La inquietud de nuestro equipo de investigación gira en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué medida el sistema de exámenes finales vigente desde los 80, ofrece posibilidades de otorgar centralidad al desarrollo de procesos formativos, de inclusión y no de clasificación y exclusión? ¿De qué forma se complementan procesos de evaluación de procesos y de resultados dentro del sistema vigente de evaluación? ¿De qué forma las modalidades de evaluación que desarrollan profesores y estudiantes en los espacios que ofrecen

Los exámenes finales, posibilitan un abordaje de la evaluación más orientado hacia la mejora de los procesos formativos? ¿Qué están aprendiendo sobre evaluación de los aprendizajes quienes se forman para el ejercicio de la docencia? En este trabajo expondremos algunos resultados de la investigación obtenidos hasta el momento en dos de los Profesorados que forman parte del estudio: Profesorado en Historia y Profesorado en Geografía.

Enfoque conceptual

La evaluación de los aprendizajes es una práctica inherente a la vida de las instituciones educativas y a las tareas de aprendizaje y de enseñanza. Es considerada un tipo particular de *práctica social compleja*, que conlleva una dimensión técnica referida a la instrumentación de la evaluación. Tradicionalmente, esta dimensión ha sido considerada de carácter universal, desvinculada de la trama compleja en la que se inscribe. El sentido técnico racional de la evaluación en sus distintas versiones enmascaró la condición de práctica social y política que la constituyó desde su origen. Reconocer tal condición invita a desnaturalizar las prácticas instaladas, caracterizadas por su sentido descontextualizado y aséptico. Comúnmente ligada a los resultados, en las universidades fue empleada como instrumento de control de los aprendizajes, entendidos sobre todo como adquisición de los conocimientos transmitidos desde la cátedra. Ejecutada por los propios docentes al finalizar ciertos segmentos de enseñanza o al término de los períodos lectivos, ha constituido para los estudiantes un motivo de verdadera preocupación, visualizada como instrumento amenazante en tanto ha estado ligada al éxito o fracaso académico. La evaluación está estrechamente vinculada con la acreditación de saberes que permiten el paso de un nivel a otro siguiente, estableciendo algún tipo de jerarquías dentro de cada grupo. Esta función de acreditación-jerarquización-selección ha primado por sobre la evaluación como conocimiento, mostrando una tendencia hegemónica en la confrontación de sentidos posibles (Ceman, 2009). A lo largo de la historia, la evaluación ha ido cambiando, pero básicamente continúa siendo una técnica de individualización que trata de verificar permanentemente si el individuo se conduce como se debe, si cumple las reglas y si se ordena alrededor de la norma (Muriete, 2007). Se trata de un dispositivo asociado a un tipo de identificación con la sociedad, un tipo de prácticas, un tipo de vida que, escondido tras la figura del conocimiento, no deja ver su verdadera función reguladora.

En el ámbito de la formación docente la evaluación de los aprendizajes es un tema de creciente interés y debate. En particular, en el contexto universitario, la forma en que se evalúan los conocimientos de los estudiantes juega un papel crucial en los procesos formativos de los distintos profesorados. El análisis crítico-reflexivo en torno a la evaluación de los aprendizajes

puede ayudar a pensar nuevamente la evaluación, y una nueva cultura educativa y evaluativa con valores más transparentes, inclusivos y democráticos. Una cultura evaluativa que rompa el paradigma de una evaluación autocrática e impositiva y recupere sentidos más éticos de la noción de poder, en que la formación contribuya al empoderamiento de los aprendices (Martínez, 2011). La noción de que los futuros docentes adquieren habilidades, valores y perspectivas de manera implícita, en contacto directo con las situaciones pedagógicas vivenciadas en sus trayectorias formativas, es un hilo conductor que atraviesa nuestros análisis e interpretaciones. Buscamos aproximarnos a conocer la cultura instalada sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza en los Profesorados de la Facultad de Humanidades. Entendemos por *cultura de la evaluación* relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las formas de pensar y de sentir de las personas que conforman una “comunidad de práctica” (Wenger, 2001) -la cátedra en este caso-, reconociendo entre sus componentes: 1) la forma en que los distintos actores educativos comprenden la evaluación y los procesos de enseñanza; 2) los procedimientos empleados para llevar a cabo la evaluación; 3) los valores subyacentes que determinan el uso que se le da a los resultados de la evaluación, la manera de manejar posibles conflictos éticos y el valor que se le da a la evaluación misma (Valenzuela Gonzáles, Jaime y otros, 2010).

Estrategia metodológica

Nos proponemos comprender los significados que profesores y estudiantes otorgan a las prácticas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan en los contextos particulares en que plantean las propuestas curriculares de formación de profesores y en las situaciones específicas de evaluación que proponen algunas cátedras, consideradas como espacios de alta incidencia formativa. A su vez, nos planteamos indagar cuál es la visión acerca de la profesión docente que sostienen y transmiten dichas prácticas. La metodología adoptada es *cualitativa y hermenéutico-interpretativa*, debido a que ésta posibilita abordar los sentidos explícitos e implícitos que los sujetos otorgan a sus acciones, en este caso referidos a la evaluación. Las carreras elegidas para la realización del estudio son los Profesorados en Letras, Historia y Geografía que se desarrollan en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. La elección de estos profesorados radica en el hecho de que se encuentran nacionalmente en instancias iniciales de evaluación y acreditación por parte de la CONEAU². En tal sentido hemos

² Siglas que designan a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina. Su misión institucional es contribuir al mejoramiento de la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el

considerado que, tanto los procesos de indagación como algunos posibles hallazgos, podrían contribuir y aportar a los procesos participativos de autoevaluación que forman parte de la acreditación de carreras. En este momento, la investigación se encuentra en pleno desarrollo, por lo que en este trabajo nos ocuparemos de poner el foco en algunos avances alcanzados hasta el momento en relación con dos de los tres profesorados mencionados: Profesorado en Historia y Profesorado en Geografía. Con la intención de aproximarnos a algunas prácticas de evaluación en espacios formativos de ambos profesorados y develar las concepciones que profesores y estudiantes sostienen acerca de la evaluación de los aprendizajes, realizamos un *abordaje etnográfico* que permitió el análisis de las evaluaciones en diferentes instancias y el análisis de los discursos que circulan en éstas. Desde esta metodología se realizaron observaciones de mesas evaluadoras, análisis de programas de las asignaturas cuyas mesas observamos y entrevistas a profesores y a estudiantes participantes de las situaciones de evaluación analizadas. Particularmente en este trabajo nos planteamos los siguientes objetivos:

a) analizar los programas y los registros de observación de mesas examinadoras de los turnos de mayo y julio-agosto de dos espacios formativos correspondientes a los Profesorados en Geografía e Historia y material obtenido en entrevistas a profesores y estudiantes; b) comprender rasgos característicos de las prácticas de evaluación en las situaciones estudiadas en ambos profesorados, en tanto constituyen vivencias y experiencias que configuran saberes prácticos para los estudiantes que se forman como profesores en dichos profesorados. Puntualmente se seleccionaron las asignaturas "Historia Argentina I", del tercer año del Profesorado en Historia, y "Seminario II", del tercer año del Profesorado en Geografía, basándonos en una consulta realizada entre estudiantes avanzados de ambas carreras que señalaron a los contenidos de estas asignaturas como sustanciales en su formación.

Desarrollo

Seguidamente, iremos presentando los resultados del análisis teniendo en cuenta el caso de la asignatura de cada Profesorado.

"Historia Argentina I", en el Profesorado en Historia: para estudiar con el mayor detalle posible cuál es la cultura instalada en cuanto a evaluación y enseñanza en "Historia Argentina I", observamos exámenes en el período de mayo del año en curso; analizamos el programa de la asignatura y trabajos integradores, además de realizar entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes participantes de las evaluaciones que observamos. El programa de la cátedra, en su

sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

Introducción, enuncia la intención de presentar *“Cuestiones conceptuales y metodológicas en la interpretación de la Historia Argentina durante el periodo Hispánico. Distintos criterios de periodización”*, lo cual anticipa un posicionamiento contrario a sostener una visión única de la historia. Este planteo es reafirmado por la Profesora a cargo de la cátedra, que afirma: *“se seleccionan materiales bibliográficos y documentales que respondan a un análisis claro y completo de los procesos vistos buscando poner en análisis historiográfico distintas vertientes interpretativas”*. El análisis de la propuesta pedagógica de la cátedra muestra un enfoque centrado en la comprensión profunda de la historia del país y en el desarrollo de pensamiento crítico. La estructura de contenidos y la variedad de metodologías son puntos fuertes del programa. Entre los objetivos, se destaca la intención de propiciar la capacidad crítica y reflexiva al momento de abordar los contenidos de las unidades temáticas. Tanto los objetivos como los contenidos presentan elementos que muestran la influencia de la conquista y colonización española sobre la conformación de las instituciones y configuración de la sociedad y su población. Pero también, ponen en evidencia las tensiones vinculadas al costo de estos procesos sobre las poblaciones indígenas, los habitantes originarios del suelo americano, propiciando la reflexión crítica sobre estas cuestiones cruciales que caracterizan los procesos históricos en el periodo estudiado. En cuanto a evaluación de los aprendizajes, el programa menciona que se realizarán dos evaluaciones parciales durante el proceso, trabajos prácticos y recuperatorio, respondiendo al marco reglamentario, sin detallar modalidad y características de la evaluación final, ni criterios de evaluación; aunque es de suponer que los mismos se trabajan en clase con los estudiantes, al culminar el cursado de la materia. El programa anticipa que, al final del cursado, invitarán a los estudiantes a que, de forma anónima expresen sus apreciaciones sobre el proceso vivido. Se destaca que los profesores ofrecen entrevistas de apoyo a estudiantes que presentan dificultades, para que puedan recuperar aprendizajes que no hubieran podido realizar de acuerdo con evaluaciones anteriores. En concordancia con la programación, y de acuerdo a lo expresado por estudiantes en entrevistas y por la docente con quien conversamos, la evaluación de los aprendizajes durante el cursado se integra al desarrollo mismo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en una variedad de actividades que fomentan la participación de los estudiantes en clases, preparando exposición de temas, en trabajos prácticos grupales e individuales, en el planteamiento de inquietudes y dudas, en la elaboración de informes, y, específicamente, en instancias de evaluaciones parciales con recuperatorio y en trabajos de integración. La evaluación de la participación de los estudiantes en estas actividades y la lectura de sus producciones, dan lugar a la realización de entrevistas de los docentes con los estudiantes que requieren apoyo específico y acompañamiento pedagógico. Los exámenes finales que

podimos observar, a diferencia de las variadas evaluaciones de proceso, presentaron características similares a las de los exámenes clásicos, propios de tradiciones más arraigadas en las instituciones universitarias. Destacamos que las estudiantes que fueron evaluadas tenían opción de seleccionar un tema para exponer y prepararlo de antemano con algún esquema o presentación audiovisual, que permitiera visualizar la estructura interna de su exposición. Sin embargo, al momento de las exposiciones, se les plantean diversas preguntas relacionadas con información sobre temas tratados en la bibliografía. Las preguntas se orientaban más a obtener respuestas puntuales, sin requerir que los estudiantes desarrollaran sus propias reflexiones, estableciendo relaciones entre los distintos temas del programa. Más que el estímulo de procesos reflexivos, o la capacidad de establecer relaciones, se acentuaba un enfoque evaluativo centrado en la capacidad de recordar información, fechas y hechos. Se antepone el recuerdo de información aislada, que no aportaba a reconstruir contextos en los que se desarrollaban los hechos. Hoy se discute si la evaluación de acreditación constituye un evento puntual separado del proceso de enseñanza y aprendizaje, o si es posible recuperar, a través de procesos reflexivos, los recorridos del proceso global de los aprendizajes. Ahumada (2005) plantea al respecto, que en la evaluación interesa obtener evidencias centradas en los procesos de aprender más que en los resultados o productos de esos aprendizajes.

“Seminario II”, en el Profesorado en Geografía: el análisis del programa, las observaciones de mesas examinadoras y las entrevistas con estudiantes y profesores permitieron identificar algunos rasgos de concepciones implícitas que colaboran en la configuración de una cultura acerca de la evaluación en el profesorado en cuestión. El programa del seminario enuncia el propósito de ofrecer un panorama general del sistema educativo y sus problemáticas actuales, tales como violencia escolar, deserción y ausentismo. Este abordaje conlleva un estudio de las políticas educativas nacionales y provinciales, como marcos de acción que posibiliten dar respuestas a tales problemáticas. La cátedra propone una interrelación entre las clases teóricas y prácticas. Se plantean actividades de aprendizaje que buscan fomentar una actitud crítica en el manejo de información y criterios de selección bibliográficos y la realización de una investigación en instituciones educativas secundarias para incursionar en las distintas realidades escolares, volcada en una monografía. Respecto de la evaluación, la profesora entrevistada expresa: “El último cuatrimestre trabajamos acerca de las emociones, el PAIR³, el Aprendizaje

³ Siglas que significan Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación. Se trata de un formato alternativo de evaluación propuesto por el sistema educativo provincial para el nivel secundario que establece evaluaciones integradoras al finalizar cada trimestre del ciclo lectivo. En la provincia de Formosa el ciclo lectivo del nivel secundario consta de tres trimestres que abarcan los meses de marzo a diciembre.

Auténtico y la Evaluación Auténtica. En el segundo parcial los estudiantes exponen un avance de un trabajo de investigación que realizan a partir de una temática asignada desde el programa de la materia. Van a la escuela secundaria, entrevistan a docentes y alumnos y observan clases. En la exposición se realizan correcciones en forma oral, respecto a cómo deben expresarse, cómo deben hacer la exposición, cómo deben pararse". Por otra parte, se observaron las mesas examinadoras de este espacio en el turno de mayo y en el turno de agosto, las cuales contaron con 7 y 3 estudiantes respectivamente. Consistieron en la presentación de un tema por parte de los estudiantes, en forma individual o en grupo. Este tema se acompañaba de recursos como afiches y power point. Los estudiantes exponían temas como "aprendizaje auténtico" y "trabajo colaborativo". Durante la exposición ofrecían conceptos según autores de la bibliografía de la cátedra y se esperaba que los relacionen con el trabajo de investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Formosa. La situación de examen se desarrolló en un clima cordial y la mayor parte era guiado por las profesoras del tribunal a través de preguntas. Estas preguntas buscaban recuperar definiciones enunciadas por los autores, vinculándolas entre sí desde un encadenamiento lógico propuesto por la cátedra. Por ejemplo, para hablar de evaluación auténtica, tenían que referirse al aprendizaje auténtico y éste a su vez al desarrollo de capacidades según las resoluciones ministeriales. Los marcos de referencia estaban fundados en los lineamientos de la política educativa provincial. Los estudiantes que lograron estas relaciones aprobaron el examen. En la entrevista con la estudiante que se presentó en el turno julio-agosto, comenta que había rendido en otro llamado y salió mal porque considera que no profundizó lo suficiente para responder a las preguntas que le realizaba el tribunal: *"Antes me fue mal porque me hicieron muchas preguntas y no pude explayarme en mi tema. Entonces profundicé en los textos, hice redes conceptuales y traté de aplicarlo a la realidad educativa".* A partir del examen final desaprobado, la estudiante da cuenta de estrategias de aprendizaje que puso en marcha para resolver las demandas de la mesa examinadora.

Resultados y Conclusiones

Luego del camino recorrido junto a docentes y estudiantes de las asignaturas seleccionadas, con quienes compartimos la experiencia de investigación, podemos señalar algunas conclusiones en relación con los rasgos característicos de las prácticas de evaluación que emergen de las situaciones estudiadas en ambos profesorados:

- La evaluación se encuentra en un proceso de transformación. Según palabras de Perrenoud (2008), este cambio está en marcha, aunque a un ritmo gradual. Las reformas educativas reflejan voces que se levantan para enfocarse con mayor interés y dedicación en este asunto. En ambas
-

asignaturas, se observa una preocupación constante por proponer, durante el cursado, situaciones variadas de evaluación integradas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se estimulan procesos del pensamiento, de elaboración e intercambio. Esto, por considerar a la evaluación de proceso, un espacio para el aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes. Por tal motivo, en los programas y en las entrevistas se declara una función esencialmente formativa de la evaluación. No obstante, la evaluación final mantiene características clásicas de los exámenes tradicionales: se evalúa la capacidad de reproducción de contenidos transmitidos en las diferentes unidades temáticas y predominan procesos de memorización asociativa. Las expectativas de los equipos docentes sobre el éxito de sus estudiantes están centradas en que estos puedan reconocer y organizar los conceptos según la secuencia lógica de conceptos enunciados en el programa, direccionando la situación de examen. Esto lleva a que realicen preguntas a modo interrogatorio en reiteradas veces, buscando que los estudiantes se aproximen a la respuesta correcta, lo cual refuerza enfoques clásicos sobre la evaluación ligada a aprendizajes superficiales. Entre los estudiantes se observa como principal motivación y expectativa, una acentuada tendencia a obtener el aprobado de la cátedra en el examen final. Cuando son consultados por el tribunal evaluador, realizan esfuerzos por recordar y reproducir conceptos.

- La evaluación como práctica compleja exige acuerdos, consensos y coherencia colectiva, asunto al que hizo especial referencia la profesora entrevistada en la cátedra “Historia Argentina I”. Cuestión que consideramos relevante, pues reconoce que la mejora, en lo que respecta al conocimiento de los estudiantes acerca de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente, no se basa en iniciativas aisladas de algunos docentes, sino en un proyecto integrado en la institución formadora y en cada uno de los Profesorados. Por su parte, en “Seminario II”, la intención del equipo docente de poner en contacto a los futuros docentes con los problemas emergentes y las políticas educativas del nivel secundario es una propuesta formativa valiosa en los contextos actuales caracterizados por la incertidumbre y la complejidad. Sin embargo, hay una tendencia a identificar la práctica docente con el reconocimiento y aplicación de normativas del Sistema Educativo. La cultura académica centrada en la estructura “celular” del trabajo docente, con el consecuente individualismo y aislamiento (Bolívar, 2013), no da lugar a la necesaria articulación del seminario con otros espacios de la formación pedagógica que podrían fortalecer la aproximación crítica a las prácticas docentes en los escenarios educativos actuales. Revisar el sentido y lugar de las prácticas en la formación de los profesorados es una deuda pendiente de nuestra Facultad de Humanidades.

Las transformaciones en la concepción de evaluación que sostienen los discursos educativos actuales, y que declaran los equipos docentes, obedecen a cambios multicausales producidos por la insatisfacción con la evaluación tradicional y la necesidad de una relación más estrecha entre evaluación, enseñanza y aprendizaje (González y Flórez, 2000, citado en Blanco Gutiérrez, 2004). Sin embargo, no resulta fácil que estas transformaciones se concreten en prácticas reales, aunque se sostengan en el discurso. Entender la cultura de la evaluación en Profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa implica considerar las tradiciones históricas y los condicionantes institucionales, los cuales tienen un potencial innegable para dificultar o mejorar determinadas prácticas. En síntesis, podemos decir que los docentes están visualizando otras formas de evaluación que encuentran limitaciones en tradiciones históricas enraizadas en nuestra institución, pero también en estructuras subjetivas de los propios actores, profesores y estudiantes, dificultando las posibilidades de encontrar modos compartidos de evaluación al servicio de los aprendizajes. Advertimos que, tanto los docentes como los estudiantes, no son conscientes de que las prácticas de evaluación que se despliegan en las distintas asignaturas, y en las que ellos participan como una comunidad de práctica, enseñan más sobre “evaluación” que la teoría pedagógica, constituyéndose en saberes prácticos de los y las futuros/as profesores/as en Historia y en Geografía.

Estas conclusiones, aunque provisorias, nos convocan a seguir indagando y reflexionando sobre cómo se entretejen las condiciones de una práctica tan compleja como es la evaluación en la formación inicial de profesores en Historia y en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Ceman, S. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, vol. 13, núm. 46, julio-septiembre, 2009, pp. 777-783. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
-



CONGRESO | EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN | 2024



Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos* N° 7, Año 5, p. 2-22, ISSN: 1996-1642 en www.redicces.org.sv/jspui/handle

Muriete, R. (2007). *El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Biblos.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Valenzuela González, J.; Ramírez Montoya, M. y Alfaro Rivera, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacente. *Revista Perfiles Educativos*; vol. XXXIII, núm. 131, IISUE-UNAM.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
