

A woman with long dark hair is holding a small globe of the Earth in her hands. The background is a soft-focus portrait of her face. The text is overlaid on this image.

La evaluación en Ciencias Sociales

Qué y para qué evaluar

Alejandra Viola | Maestra. Formadora en los componentes de Formación en Servicio de Ciencias Sociales de PAEPU e IFS.
Gustavo Torres | Maestro. Formador en Ciencias Sociales de PAEPU.

«Hasta aquí se pidió a la escuela que vistiera con corte y medida estandarizados a sus alumnos. La hora de otra responsabilidad, que quiere la salvación del niño intrépido, audaz, dueño de sus fuerzas en plenitud de gozo y desarrollo, golpea nuestras puertas.» (Iglesias, 1980:275 *apud* Cordero y Svarzman, 2007:231)

Introducción

Pensar en la evaluación como una actividad que impulsa el aprendizaje y favorece que este sea de mayor calidad, convengamos, no es un pensamiento demasiado común ni demasiado socializado en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fundamentalmente porque aún no está del todo arraigada la idea de la evaluación como *«motor del aprendizaje»* (Sanmartí, 2015:16), y si sigue muy instalada la idea de que evaluar es, solamente, poner una nota a un estudiante, o hacer un juicio de valor con relación a sus desempeños. En el imaginario colectivo, la evaluación es percibida como una herramienta que los docentes utilizan para marcar errores y aciertos de sus alumnos. Noción en la cual, a su vez, subyace la idea de que siempre es el docente quien ha de detectar esos éxitos y errores en los sujetos que aprenden y, además, quien propone lo que se deberá hacer para mejorar. Esto, por supuesto, nos distancia de la idea de pensar y proponer actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Muchas veces, ese mismo imaginario colectivo refiere a los malos

resultados de los alumnos en la adquisición de sus aprendizajes, conectándolos a causas externas al proceso de enseñanza aplicado. De este modo se evade la responsabilidad de una reflexión urgente y necesaria sobre esas prácticas de aula, y sobre la necesidad de repensarlas en relación con la complejidad y variedad de los aprendizajes de los estudiantes. Se agrega que a esa marcada heterogeneidad entre los que aprenden, debería corresponderse una marcada homogeneidad de los que enseñan. Es decir, la búsqueda de criterios comunes de los enseñantes, y de todos aquellos que se dispongan a considerar la evaluación como una condición necesaria para mejorar la enseñanza.

Es muy común que al momento de evaluar a los alumnos se piense en una “prueba” idéntica para todos, y se olvide que los grupos de alumnos en un grado están formados por niños con distintos intereses, capacidades, historias personales, saberes previos, aptitudes y estilos de aprendizaje; diferencias estas que deben ser consideradas a la hora de evaluar. No se enseña a grupos homogéneos ni para la homogeneidad. Los grupos de clase siempre son heterogéneos, y es imprescindible contemplar y respetar esa diversidad. La autora Jussara Hoffmann (2010) sostiene que *«una evaluación justa respeta la diversidad»* (*apud* Silber, 2015). Sabemos de los esfuerzos de los docentes por propiciar una evaluación que tome en cuenta esas diferencias en los aprendizajes de los estudiantes. Que el discurso colectivo de los docentes pregona y acuerda con llevar a la práctica una evaluación formativa y

formadora. Que con mucho ahínco se sostiene una “frase hecha”, repetida casi por inercia: **la evaluación debe ser formativa** (es decir, acompañar los procesos de formación de los alumnos para tomar decisiones de ajuste y mejora en la propuesta pedagógica). Pero lo cierto es que muy poco se sabe de cómo planificar la evaluación formativa, si se pretende que esté orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción de lo que aprenden. Esto es lo que Sanmartí (2015:20) identifica como la finalidad de carácter pedagógico o regulador de la evaluación. Así es que ciertas concepciones de lo que la evaluación comprende como componente determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, traen aparejados algunos implícitos que deberían ser analizados con mucho rigor como, por ejemplo, el acuerdo preexistente de concebir que la evaluación cumple un papel destacado en la escena educativa y el desacuerdo sobre las formas en que debe ser pensada dentro de los procesos educativos (considerando que es el componente de los sistemas educativos menos permeable a los cambios).

Creemos que el desafío está, pues, en superar la utilización de la evaluación como instrumento para medir, comparar, clasificar y jerarquizar, y utilizarlo prioritariamente para comprender, mejorar, dialogar, motivar y potenciar la calidad del aprendizaje. Transitar por este cambio en la concepción de lo que representa la evaluación en los sistemas de enseñanza debería, al decir de Santos Guerra (2017:9), poner a la escuela de hoy en el lugar de una institución contrahegemónica. Que rompa con la hegemonía de pensamiento que priorizan los discursos actuales de las políticas educativas, las familias y la sociedad, y que adosan a la evaluación presupuestos tales como «*el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia, el relativismo, hipertrofia de la imagen...*».

¿Qué evaluar?

«Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de éstos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares.» (Philip Jackson, 1991 *apud* Anijovich y Cappelletti, 2017)



Anijovich y Cappelletti hacen referencia a la evaluación “como oportunidad”, término que nos parece por demás apropiado si pensamos en la oportunidad que la evaluación brinda para que los alumnos «*pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes*» (Anijovich y Cappelletti, 2017:13), además de pensar en la oportunidad que la evaluación brinda para reflexionar sobre las formas actuales de enseñar y de aprender las Ciencias Sociales en la escuela. Esto último, en su conexión con los nuevos desafíos que propone hoy esta enseñanza y con relación a las nuevas finalidades que la misma persigue. Posicionarse en este desafío es, de alguna manera, un llamado a desprenderse de ciertos supuestos que durante mucho tiempo anclaron en las ideas de que «*avanzamos en la enseñanza a medida que avanzamos en el recorrido de los temas que propone el programa*», idea planteada por Rostan (2014:33). La misma autora formula algunos interrogantes: «*¿Enseñar Ciencias Sociales significa enseñar una serie de temas específicos? ¿Existen otro tipo de contenidos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar Ciencias Sociales?*». Esto nos lleva a pensar en qué tipos de conocimientos trascienden la dimensión temática y son importantes evaluar a propósito de cualquier tema específico dentro del área. Proponer la evaluación desde estas concepciones implica concebir que la enseñanza, en cada área del conocimiento, debiera propiciar el desarrollo de ciertas formas de razonamiento que le son propias, que son específicas de un conocimiento disciplinar que es particular, lo que incluye el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades para que los estudiantes aprendan Ciencias Sociales.

Las habilidades que mencionamos están identificadas y descritas en el *Documento Base de Análisis Curricular* (ANEP. CEIP, 2017:47) y aparecen capturadas en el siguiente cuadro:

Perfiles de Egreso transversales para el área de Ciencias Sociales en relación a las dimensiones

DIMENSIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN	DIMENSIÓN METODOLÓGICA	DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS
Capacidad de explicar y comprender fenómenos sociales.	Capacidad de construir herramientas para indagar asuntos sociales.	Capacidad de usar y reconocer conceptos para explicar, caracterizar y dar sentido a los distintos fenómenos sociales.	Capacidad de gestionar la información específica de las Ciencias Sociales.
Identificar y establecer relaciones para explicar fenómenos sociales.	Formular interrogantes vinculadas a los fenómenos y sujetos sociales.	Definir y comprender conceptos.	Comprender y expresarse adecuadamente a nivel oral sobre las temáticas sociales.
Reconocer y comprender las acciones y motivos de los sujetos sociales.	Construir hipótesis para guiar una indagación sobre un fenómeno social.	Distinguir y reconocer las notas/ atributos de un concepto en un caso particular.	Comprender y jerarquizar la información aportada por los textos de Ciencias Sociales.
Reconocer y valorar diferentes prácticas culturales y sociales demostrando una convivencia respetuosa de la diversidad social.	Buscar información crítica y selectiva para encontrar evidencias.	Relacionar conceptos para comprender y explicar fenómenos sociales.	Describir y caracterizar diferentes fenómenos y sujetos sociales.
	Analizar la información que brindan las fuentes de información.		Comparar distintas fuentes de información y procesos sociales así como acciones e intenciones de sujetos sociales.
	Contrastar las diferentes interpretaciones.		Definir conceptos del vocabulario específico del área.
	Relacionar los datos e interpretaciones de las diferentes fuentes de información.		Consultar y utilizar distintas fuentes de información: mapas, gráficos, imágenes entre otros.
	Comunicar conclusiones argumentando con evidencias sobre el asunto indagado.		Explicar y establecer relaciones causales en la interpretación de los fenómenos sociales
			Comprender los procesos sociales a partir del conocimiento de los sujetos sociales que los producen.
			Justificar y argumentar debatiendo ideas o posiciones contrarias o dilemáticas

Posicionar nuestras prácticas de enseñanza desde la perspectiva de estas cuatro dimensiones, a la vez que vías de acceso, objetos de conocimiento, nos estaría dando a los docentes un marco evaluativo más flexible y con vocación formativa, tendiente a resaltar una variedad más amplia de logros.

A continuación realizamos una breve síntesis descriptiva de cada una de las dimensiones (consideradas como perfiles de egreso transversales para el área), entendiendo que promueven las diversas formas de pensar no solo la enseñanza y el aprendizaje sobre el conocimiento social, sino además la manera de evaluar ese conocimiento.

Dimensión de la comprensión y explicación

En Ciencias Sociales, diferentes paradigmas a lo largo de su historia han aportado dos formas de conocer, y cada una de ellas se relaciona con modalidades distintas de pensamiento. Un método *paradigmático o lógico-científico*, que se expresa mediante enunciados, conceptos, categorías y explicaciones causales; y un *método hermenéutico de comprensión*, que apunta a conocer las voces y, a través de ellas, los puntos de vista de los sujetos que dan cuenta de sus motivaciones al interactuar.

Cabe preguntarnos, entonces, ¿cómo se relacionan comprensión y explicación, y cómo se complementan a la hora de conocer la realidad social?

«Una visión sintética, que haga justicia tanto a la dimensión explicativa como a la comprensiva de todo conocimiento, debería comenzar aceptando que la comprensión envuelve a la explicación. Pues el momento de la pertenencia del intérprete a un horizonte previo de significados siempre la precede, la acompaña y la clausura. (...) Pero en compensación, también debería decirse que la explicación desarrolla analíticamente a la comprensión.» (Pardo, 1997:94)

Vista la innegable complementariedad de estas formas de conocimiento, recordemos que los docentes hemos podido comprobar el interés que despierta la perspectiva de los sujetos a través de los relatos, que en su trama desarrollan tanto las actitudes del actor social como el contexto que lo rodea, su cotidianidad. Estos aspectos relevantes aportan al conocimiento del “escenario” de los hechos, dándonos “pistas” sobre la ideología de estos actores y lo que proyectan, ya que generalmente representan grupos humanos pero también son influenciados por ellos. En este sentido, la empatía cobra vital importancia para autores como Trepát (1995), como esa habilidad específica de saber situarse en el rol de los actores sociales para comprender sus motivaciones, y también sus decisiones y formas de actuar.

¿Para qué trabajar estas perspectivas? Abren un abanico de escenarios de aprendizaje, por lo tanto más posibilidades a la diversidad de formas de comprensión. Permiten superar el conocimiento cotidiano a

niveles trascendentes, conociendo realidades distintas, expresiones culturales diversas, visiones diferentes del mundo, no exentas de conflictividad.

El trabajo sistemático con estas formas de explicación permitiría, por ejemplo, distinguir los hechos o fenómenos de los puntos de vista. Comprender que en la realidad social es bastante frecuente encontrar sujetos, grupos, corporaciones, organizaciones, que presentan puntos de vista contrapuestos; y en algunos casos, sus visiones y proyectos pueden generar conflictos.

La evaluación de esta dimensión podría incluir el reconocimiento de las múltiples causas de los fenómenos sociales y las distintas perspectivas de los agentes sociales como un nivel de logro.

Otra opción podría ser el planteo de debates, donde se tomen argumentos seleccionados para fundamentar puntos de vista ante situaciones que puedan analizarse desde distintas perspectivas como, por ejemplo, el uso y la gestión del espacio urbano por parte de la comunidad.

A un nivel más avanzado podríamos pensar en situaciones a resolver, donde se deban relacionar causas y poner en juego los roles y responsabilidades de los actores para tomar decisiones con el uso adecuado de la información pertinente, reglamentaciones, cuadros estadísticos, cartografía, etcétera.

Dimensión metodológica

Las Ciencias Sociales, como conjunto de asignaturas con contenidos propios y específicos, comparten un aspecto esencial que las nutre y les da sentido: la forma de construir el conocimiento a través de un método.

Plantear y plantearnos trabajar en las aulas con la perspectiva metodológica implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ▶ Para producir conocimientos, los investigadores indagan por medio de una serie de procesos que son propios de su disciplina.
- ▶ Una forma de dinamizar el aprendizaje es presentar contenidos a través de temáticas a problematizar, planteando la indagación en el aula como una forma de recrear el método de los investigadores sociales.
- ▶ En la *problematización* resulta crucial la formulación de preguntas que son desencadenantes de todo el proceso posterior, uno de los elementos que darán sentido y continuidad al trabajo con diversas fuentes para encontrar respuestas provisionales. En este aspecto, gran parte de la bibliografía producida sobre la metodología basada en la investigación resalta el valor de la pregunta, por ejemplo,

Siede (2012:285) expresa: «*El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisionales: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio*». La dimensión metodológica, entonces, permitiría dotar a alumnas y alumnos de un protagonismo estimulante a la vez que productivo. Tomadas las decisiones según el contenido y el marco conceptual que corresponden al recorte, es sumamente importante que el docente produzca una pregunta central que sea la guía del trabajo a plantear.

En el momento de producción de preguntas resulta relevante que se incluyan interrogantes de los alumnos, quienes podrán encontrar confirmaciones o contradicciones a sus respuestas provisionales, y reflexionar sobre los avances que cada actividad permita de acuerdo a sus expectativas, lo que posibilitará motivarlos e introducirlos al método científico aproximándolos a sus herramientas y limitaciones.

Si observamos el cuadro que hemos incluido en el artículo, en la columna correspondiente a la dimensión metodológica encontraremos un recorrido de etapas a cumplir en una secuencia de indagación que relaciona los procesos puestos en juego; debemos tener en cuenta que el avance en las fases mencionadas no es unidireccional, sino que en la realidad del trabajo diario se presentarán avances y también replanteos. Una vez cumplidas las etapas en las cuales se habrán puesto en juego procesos como la producción de hipótesis escolares, remitirse a fuentes en la confirmación o modificación de las posibles respuestas se propicia como medio relevante para poner en valor lo logrado, la comunicación.

En esta etapa se nos presentan instancias donde podemos enfocar y valorizar la comunicación de conclusiones, por ejemplo, a través de un informe individual por escrito, pues dicho informe personal «*resulta un utilísimo documento informativo para la evaluación, en todos sus aspectos. Este tipo de informe, asimismo, permite al alumno recapitular lo aprendido, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y consolidar los conocimientos construidos...*» (Merchán y García, 2006:200).

Dimensión conceptual

En nuestra vida diaria, y desde temprana edad, comenzamos a resolver problemas que se nos presentan en distintos ámbitos. La observación de objetos, seres y fenómenos que nos rodean, nos permite ir realizando un "inventario" de datos que registra nuestra memoria. Este bagaje de datos actúa como información previa a la hora de interactuar con las situaciones más diversas que nos impone el diario convivir, y en especial en el ámbito educativo.

Quienes han teorizado sobre la conceptualización coinciden en que es un proceso gradual, que va ganando complejidad. Al respecto, tomando la teoría de Woodfield (1992), Camilloni (2006) expresa que en los procesos de conceptualización serían observables tres etapas en complejidad creciente: esquemas perceptuales, proto-conceptos y conceptos.

En una etapa inicial estaríamos en condiciones de nombrar el objeto y reconocerlo; en un segundo momento reconocemos y conocemos algunas cualidades, contamos con algunas frases del legajo que todavía está incompleto.

En la medida en que aumenta este repertorio y las relaciones entre sus componentes podemos decir que nos aproximamos a manejar el concepto, y la prueba más fehaciente de ello es que su grado de generalización nos permite aplicarlo a distintos contextos.

Vista la extensión y vastedad de los contenidos explicitados en el programa escolar vigente, la existencia de conceptos que relacionen y expliquen muchos de esos contenidos es, potencialmente, una herramienta para racionalizar y favorecer nuestro trabajo.

El docente, consciente de la temática que debe abarcar, puede tomar algunos conceptos que le permiten agrupar, relacionar y explicar contenidos, por ejemplo, el concepto de *circuito productivo*. En el libro coordinado por Rostan (2010) se propone un capítulo donde se presentan el concepto y sus atributos: «*unidad del proceso, diferentes fases del proceso, múltiples flujos y relaciones, distintos actores en cada una de las etapas*».

En un fragmento de la definición de Santos (1996), que también se incluye en el citado libro, se refiere a los *circuitos espaciales de producción*: «*Estos serían las diversas etapas por las que pasa un producto, desde el inicio del proceso de producción hasta llegar al consumidor final*».

En cuanto a contenidos del programa que se pueden relacionar con este concepto se citan numerosos ejemplos; por mencionar algunos solamente, en Geografía encontramos: “Las actividades productivas” (el programa escalona el contenido, ampliando la escala), “La geopolítica de los recursos edáficos”, “El mercado internacional y los bloques económicos”, y por su relación profunda con el concepto enfocado: “Los vínculos urbano-rurales en nuestro país”, con la innegable implicancia que tienen los espacios geográficos mencionados en la relación campo-ciudad.

En este ejemplo podemos ver la funcionalidad de los conceptos, puesto que nos permiten buscar explicaciones y relaciones profundas; por ejemplo, en el caso del concepto *circuito productivo*, uno de los atributos destaca la participación de actores en distintas etapas, que además de cumplir roles específicos se relacionan y dependen unos de otros.

Podríamos aspirar a que este concepto se aplicara para analizar distintos tipos de producciones o emprendimientos industriales locales, y comprender, por ejemplo, las complejas relaciones de oferta-demanda que influyen en la fase de consumo. Esto permitiría ir ampliando el conjunto de atributos de *circuito productivo*, la vinculación de esas características, y también ver los puntos de contacto con otros conceptos como ciudad, industria, recurso natural, trabajo, etcétera. Lo que sucede en el aula con los avances conceptuales de cada alumno, es un proceso comparable con el de cada uno de nosotros como sujetos de aprendizaje. Avanzamos en forma gradual hacia una conceptualización más compleja. Esto debería posicionarnos en una actitud flexible frente a quienes no demuestran los logros esperados en determinadas áreas. Evaluar procesos en este sentido tendría que ver con el reconocimiento de los atributos o las notas esenciales del concepto en diversos textos, para lo cual el alumno deberá realizar una construcción de sentidos.

Retomando el concepto de *circuito productivo*, luego de una secuencia de trabajo con diferentes aproximaciones, alumnas y alumnos podrían relacionar distintos actores sociales con las diferentes fases, de acuerdo a sus roles. También aportar argumentaciones para dar cuenta del valor que se agrega a la materia prima en la medida en que es procesada hasta llegar a la fase de consumo.

Dimensión de las habilidades cognitivo-lingüísticas

Por su especificidad, la tarea del investigador en ciencias sociales se basa en el trabajo con las ideas, en la abstracción que implica conceptualizar, utilizando documentos y otras fuentes.

Por estas razones, la lectura y la escritura como formas de acceder a las ideas y a la exposición, tanto oral como escrita, son las vías lógicas para comunicar.

Lo mismo se aplica para el trabajo en el aula, el conocimiento de las formas de comunicar en ciencias sociales está íntimamente relacionado con el discurso que las caracteriza.

En este sentido, el vocabulario, los conceptos y las explicaciones que surgen de su vinculación (patrón temático), más las formas discursivas que se utilizan como lenguaje propio de estas ciencias (patrón estructural) hacen que leer y escribir en ciencias sociales requieran de un trabajo específico, desde el área, para el cual no es suficiente, como pudo suponerse en algún momento, con aprender a leer y escribir desde la lengua.

Por este motivo, la lectura y la escritura deben ocupar un lugar especial dentro del tiempo dedicado al trabajo con las ciencias.

Quinquer (2001) refiere a «*las habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, definir, comparar, explicar, justificar y argumentar. Su desarrollo favorece la mejora de comunicación en las aulas y la adquisición de conocimientos sociales*». Esto nos interpela y nos implica en la búsqueda de nuevas formas de pensar la evaluación, que nos oriente en la mejora del desarrollo de capacidades que puedan ser desplegadas por los estudiantes a la hora de gestionar la información específica en Ciencias Sociales. Todo ello para visualizar la manera en que logran o no expresarse adecuadamente, jerarquizar información, describir fenómenos y sujetos, consultar y utilizar distintas fuentes de información, comparar a los actores sociales y sus acciones, establecer relaciones causales, justificar, explicar y argumentar a partir del debate de ideas o posiciones dilemáticas.

¿Para qué evaluar?

En Ciencias Sociales existe una larga tradición escolar, predominante en la actualidad, consistente en evaluar datos, fechas, cronologías. Esto se da muy vinculado a una enseñanza que procura el aprendizaje de datos, fechas, cronologías. Paradigma este que en lo disciplinar y en lo didáctico se sustentó en ciertas finalidades y sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, preponderantes en la escuela decimonónica. Finalidades ligadas a la creación y la formación de identidades nacionales, centradas en la educación patriótica, cuyo objetivo era el de posibilitar construir su identidad a un colectivo social. Se transmitió desde la enseñanza de la Geografía, promoviendo un conocimiento minucioso del territorio compartido. Desde la enseñanza de la Historia, a partir del desarrollo de ritos como las efemérides, los actos escolares, la adoración a los símbolos patrios que forjaban y recordaban a los héroes nacionales. Héroes cuyas hazañas debían ser guardadas en la memoria, como parte de la idea de construcción de la patria o nación. De acuerdo a este modelo se prioriza la enseñanza de relatos relacionados con los orígenes de la nación, la identificación de los próceres que la gestaron, la descripción y la caracterización de aspectos sobresalientes y distintivos que hacían a la nación diferente y opuesta a otras. Se exaltan las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio a partir de efemérides y relatos míticos, con el propósito de fomentar el sentimiento nacionalista. De esta manera se promueve la idea de que, en Geografía,



el saber se centra en ubicar ríos, cordilleras y climas; y en Historia, en conocer las fechas patrias, los héroes, las batallas y las grandes gestas, casi como contenidos exclusivos de la enseñanza de estas asignaturas. Esta idea de una ciencia exclusivamente descriptiva y basada en el aprendizaje memorístico ofrece un importante obstáculo para pensar el problema de la evaluación. Urge que sea trascendida la idea de evaluar como esa instancia controladora de lo memorizado en clase. Debe ser superada por una visión más explicativa, más comprensiva, atenta a procesos y a multiplicidad de perspectivas, y fundamentalmente adecuada a los avances que el saber académico transitó en los últimos años. Por lo tanto llama a la reflexión, la búsqueda de formas de evaluar más apropiadas, acordes con estos nuevos avances, más focalizadas en la enseñanza de conceptos y nociones, en métodos, en el aprendizaje de habilidades, que en la mera memorización de datos. El desafío de la evaluación también está puesto en dar a los estudiantes la posibilidad de capacitarse para utilizar distintos procedimientos y estrategias con el fin de acceder al conocimiento acerca de las sociedades. Por consiguiente, la propuesta de evaluar los aprendizajes debe facilitar no solo el poder determinar “la cantidad” de lo que han aprendido, sino la posibilidad de poner en juego el adecuado uso y aplicación de datos, conceptos, procedimientos y actitudes propias del área.

Entonces, ¿cuál es la finalidad de la evaluación?, ¿para qué evaluar en Ciencias Sociales? Para obtener información rica, compleja, variada acerca de los procesos de aprendizaje transitados por los estudiantes a partir de propuestas correspondientemente adecuadas al contenido curricular, al grupo clase y al contexto clase. Aquí es preciso que los alumnos evaluados tengan la posibilidad de resolver actividades con la oportunidad de contextualizar los datos que conocen, preguntarse, anticipar explicaciones a partir de la información que poseen (y que es suministrada por el docente), relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar, organizar datos e información específica, conceptualizar, argumentar acerca de algunas explicaciones, emplear diversos procedimientos de acceso a la información, sacar conclusiones.

En síntesis

Nos interesa concluir mencionando algunos aspectos centrales, que creemos son claves para destrabar el problema de la evaluación en Ciencias Sociales.

- ▶ La finalidad de la evaluación en el área atiende al aprendizaje de conceptos, de procesos sociales, estructuras históricas, análisis de territorios, más que de datos. Atiende al manejo de procedimientos, más que de saberes memorizados, orientando la mirada en cómo se avanza en el análisis de lo social, cómo se reflexiona acerca de ello, cómo se incluyen las diversas perspectivas, los diferentes planos de análisis, la multicausalidad en las explicaciones, cómo se confrontan argumentos, cómo se integran datos. Se facilita así el acceso a la construcción del conocimiento de lo social mediante el planteo de problemas, estudios de casos y trabajos basados en la metodología de investigación.
- ▶ Evaluar es una de las tareas más complejas que el docente debe realizar. Implica poder acercarse lo más ajustadamente posible a los aprendizajes de los alumnos, a sus dudas, sus errores, a los insospechados caminos que recorrieron para llegar “a su verdad”. ¿Es posible valorar todo esto solamente desde la observación? Esta técnica muchas veces es asistemática y, por lo tanto, no logra darle al maestro una clara idea de lo que está aprendiendo cada uno de los estudiantes. Entendemos que una

«buena práctica de evaluación» (Silber, 2015) debe darse enmarcada en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Sin sorpresas. Y dejando de lado ciertos rituales tradicionales como el de no poder preguntar o realizar alguna consulta al docente.

- ▶ La evaluación necesariamente debe ser comprendida como un proceso, y no como un momento final en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo realizado. Es un permanente proceso reflexivo, apoyado en evidencias de diverso tipo. Evidencias que derivan en medidas que orientan la retroalimentación de la enseñanza y del aprendizaje, y de sus cambios profundos y fundamentados.
- ▶ La evaluación es permeable a concepciones, principios y actitudes de los docentes que evalúan. La forma de entender y practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que se sustenta. Develan, además, la idea que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender, de lo que el aprendiz tiene que asimilar y de las formas en que el docente puede ayudar a hacerlo viable. Quien entiende que enseñar es transmitir datos y conocimientos al que aprende, seguramente practicará una evaluación sumativa consistente en la repetición fiel de lo aprendido, para saber si lo que el alumno tenía que aprender, realmente lo ha aprendido. □

Referencias bibliográficas

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps.) (2006): *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps.) (2006): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016): *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera Edición. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf

ANIOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2017): *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

ANIOVICH, Rebeca; GONZÁLEZ, Carlos (2017): *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (2006): “Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, pp. 183-219. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador. En línea: https://www.researchgate.net/publication/266497189_SOBRE_LA_PROGRAMACION_DE_LA_ENSEANZA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES

CORDERO, Silvia; SVARZMAN, José H. (2007): “El problema de la evaluación en Ciencias Sociales” (Cap. 8) en *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. Colección Biblioteca Didáctica.

IGLESIAS, Luis Fortunato (1980): *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier; GARCÍA PÉREZ, Francisco F. (2006): “Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia” (Cap. VIII) en B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y reflexiones*, pp. 182-204. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador. En línea: https://issuu.com/moni_60/docs/aisenberg_didctica_de_las_ciencia

PARDO, Rubén H. (2007): “La problemática del método en ciencias naturales y sociales” (Cap. 3) en E. Díaz (ed.): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ed. Biblos. En línea: https://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/pardo_problemativa_del_metodo.pdf

QUINQUER, Dolors (2001): “El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales” en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 28 (Monografía: La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula) (Abril-Mayo-Junio), pp. 9-40. Barcelona: Ed. Graó.

ROSTAN, Elina (coord.); ABREU, Cristina; GONNET, Marion; GUTIÉRREZ, Osvaldo; ROSTAN, Elina (2010): *Enseñanza de las Ciencias Sociales: propuestas para la Escuela*. Montevideo: Camus Ediciones.

ROSTAN, Elina (2014): “Enseñanza de las Ciencias Sociales. Mirando más allá de los temas específicos” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 126 (Agosto), pp. 33-37. Montevideo: FUM-TEP.

SANMARTÍ, Neus (2015): *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Ed. Graó. Colección Ideas clave, N° 1.

SANTOS, Milton (1996): *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2017): *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

SIEDE, Isabelina A. (coord.) (2012): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SILBER, Eduardo (2015): “La evaluación como parte de la secuencia” (Cap. 6) en *Enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

TREPAT, Cristófol A. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Ed. Graó / ICE Universitat de Barcelona.