

LA UNIDAD PEDAGÓGICA:

**Acerca de la intervención pedagógica
del docente y la evaluación
en Ciencias Sociales y Tecnología**

**Nuevos significados para una práctica
compleja de promoción acompañada**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

**SUBSECRETARÍA DE ESTADO DE PROMOCIÓN DE
IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA**

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
DIRECCIÓN GENERAL DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**



Ministerio de
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 2 |
| ACERCA DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS DOCENTES | 5 |
| La importancia de definir recortes relevantes y significativos. | 5 |
| Los contextos sociales y el rol de la escuela. | 7 |
| Cómo resignificar las nociones y explicaciones intuitivas de los niños sobre la realidad social. | 8 |
| Las capacidades fundamentales que se despliegan con los aprendizajes y contenidos propuestos en Ciencias Sociales y Tecnología. | 10 |
| ACERCA DE LA EVALUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS | 12 |
| Un ejemplo de intervención pedagógica del docente y de evaluación en <i>Ciencias Sociales y Tecnología</i> . | 13 |
| Consideraciones a tener en cuenta al momento de las intervenciones docentes. | 15 |
| Consideraciones a tener en cuenta en el momento de los procesos de evaluación. | 16 |
| El portafolio como dispositivo de evaluación. | 21 |
| BIBLIOGRAFÍA | 26 |

PRESENTACIÓN

“Hannah Arendt dijo alguna vez que enseñar es hacer lugar en el mundo a las nuevas generaciones. Cada vez que planificamos una clase, de alguna manera, creamos un puente para que nuestros alumnos conozcan, aprendan y puedan acceder a la cultura producida por las generaciones que les precedieron. En este sentido, la planificación de clases implica varios desafíos no menores; tanto, que este “hacerles este lugar en el mundo”, depende en gran parte del éxito con que logremos elegir qué segmento de la cultura, del conocimiento acumulado se enseñará, y cómo comunicaremos estos saberes”
(Spiegel, 2007)

La implementación de la Unidad Pedagógica como espacio de construcción de la alfabetización inicial supone considerar la complejidad que implica la articulación de dos niveles del sistema educativo, integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, enmarcadas en las definiciones del Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. Tal complejidad demanda una tarea compartida de los equipos directivo y docente en relación con las responsabilidades, decisiones y prácticas involucradas en los procesos de enseñanza y de evaluación.

En este marco, el propósito de este documento es compartir algunas herramientas teóricas y metodológicas acerca de la **intervención pedagógica** y la **evaluación**, concebida esta última a partir de los fundamentos de la Unidad Pedagógica: los aprendizajes y las trayectorias de los estudiantes. Tal como se expresa en el Documento 1 de la Unidad Pedagógica, *“es necesario poner el eje en las evaluaciones, en plural, porque implica tener en cuenta a los diversos actores, a los diversos procesos, momentos y propósitos”* (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012 a, p.7).

En la Unidad Pedagógica, enseñar y evaluar -procesos continuos que realiza el docente- suponen la superación de modelos de organización homogéneos, con el fin de ofrecer a los niños mayores oportunidades de aprendizaje, modos diversos de aprender y de acompañarlos en sus primeros años de trayectoria escolar. Será oportuno, entonces, conocer algunas fortalezas y debilidades individuales y grupales de los niños al inicio del año escolar, explorando sus saberes previos, conocimientos y capacidades, a fin de ajustar la intervención docente a las características de los estudiantes.

Desde un enfoque integral, la evaluación debería reflejar no sólo un producto final de aprendizajes y contenidos contemplados en la Unidad Pedagógica respecto de Ciencias Sociales y Tecnología, sino además el contexto y las condiciones en que se producen los procesos de evaluación; abarcar la totalidad de la situación educativa, enfatizando la intervención del docente y los numerosos factores (personales, sociales, institucionales, pedagógicos, entre otros) que intervienen. Los resultados de una evaluación, por ejemplo, no se pueden atribuir solamente a los estudiantes, sino también al proceso de diálogo que se establece entre el docente y los estudiantes para la comprensión de lo que se quiere

enseñar. Parafraseando a Santos Guerra (2000), si la evaluación genera comprensión, desde la comprensión podemos mejorar.

Con el presente documento, entonces, se procura dar continuidad a lo planteado en el Fascículo 4 de la Serie Unidad Pedagógica -*Explorar, interrogar y pensar el mundo social y tecnológico*-, delineado en relación con la alfabetización inicial y la alfabetización científico - tecnológica, para avanzar sobre dos cuestiones que se ponen en diálogo en la práctica cotidiana:



a) **Las intervenciones docentes** y la toma de decisiones pedagógico- didácticas que promuevan aprendizajes propios de las Ciencias Sociales y la Tecnología en la Unidad Pedagógica, acordes con un modelo institucional inclusivo que garantice la trayectoria escolar en condiciones de igualdad.

b) Los enfoques, criterios, indicadores, instrumentos y momentos en **la evaluación** de los aprendizajes de los estudiantes que transitan la Unidad Pedagógica.

a) **En cuanto a la intervención docente**, se procurará brindar algunas claves que les permitan a los docentes:

- Reconocer y construir recortes de la realidad social que resulten significativos para el desarrollo de aprendizajes vinculados con la espacialidad y la temporalidad, entendidos como organizadores cognitivos y ejes simbólicos de la lógica del mundo sensible, que es creado y recreado por la intervención constante -y de manera cada vez más compleja e impredecible- por las sociedades, a través de la innovación y el desarrollo tecnológico.
- Considerar las características que tienen los contextos sociales en los que se concretan los aprendizajes del espacio curricular y, a la vez, desplegar acciones que amplíen las experiencias personales y horizontes culturales de los niños en el marco de la Unidad Pedagógica.
- Resignificar las nociones y explicaciones que los estudiantes construyen a través de la interacción social y la experiencia, generalmente configuradas desde el sentido común, a partir de preguntas problematizadoras.
- Favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales - oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar-, para que todos los niños puedan apropiarse de saberes personalmente significativos y socialmente relevantes del área de las Ciencias Sociales y la Tecnología, propios de la Unidad Pedagógica y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, la participación en la cultura y la inclusión social.

- Acompañar de manera sostenida las trayectorias escolares de los estudiantes, lo que implica observar, detectar, atender y dar respuesta a cada uno de ellos, reconociendo el esfuerzo sistémico y pedagógico que ello implica.

b) **En relación con la evaluación de los aprendizajes del espacio curricular de Ciencias Sociales y Tecnología, en el marco de la Unidad Pedagógica,** se abordarán los siguientes aspectos:

- Enfoques o encuadres teóricos: ¿De qué modo la evaluación orienta las acciones educativas que promueven un aprendizaje contextualizado, crítico y transformador de la realidad social?
- Criterios e indicadores coherentes con la propuesta, que permitan obtener información sobre la marcha de los aprendizajes de cada niño. Por ejemplo, si se considera como criterio favorecer la progresiva autonomía del niño, será oportuno formular indicadores que reflejen de qué manera acontece este proceso en el aula.
- Algunos instrumentos considerados válidos, confiables y útiles a la hora de recoger información que permita al docente, por un lado, revisar su propia práctica y, por el otro, dar cuenta del seguimiento de los logros progresivos de los niños que transitan la Unidad Pedagógica.

Para reflexionar entre todos....



Fuente de imagen
[:http://1.bp.blogspot.com/-eEaFUVg05os/UAN0Re9bDI/AAAAA/AAAAa0/DSNNufoXFNI/s1600/Mafalda-EXAMEN.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-eEaFUVg05os/UAN0Re9bDI/AAAAA/AAAAa0/DSNNufoXFNI/s1600/Mafalda-EXAMEN.jpg)

ACERCA DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS DOCENTES

*“Enseñar a un niño no es llenar un vacío,
sino encender un fuego”*
(Montaigne)¹

La importancia de definir recortes relevantes y significativos

Un modo de construir conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales y la Tecnología es poder pensar recortes o parcelas de la realidad presente o pasada. Seleccionar un recorte relevante y significativo equivale a acotar una imagen vívida, dinámica y posible de ser captada por los niños. Implica focalizar en una parcela de la realidad coherente en sí misma, para poder reconocer en ella los elementos que la conforman y analizar las relaciones que los vinculan, sus lógicas explicativas (Gojman y Seagal, 2001, p. 83).

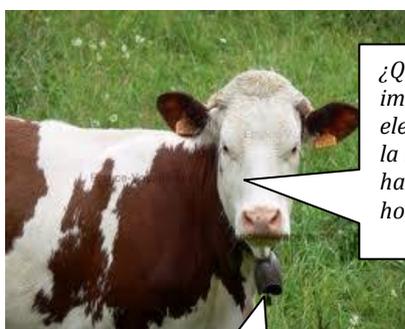
Sociedad, sujeto, espacio y tiempo deben estar presentes en los distintos recortes. Equivale a pensar en tiempos y espacios acotados para percibir la dinámica y complejidad de una sociedad, los cambios y permanencias, las vinculaciones entre aspectos económicos, políticos, culturales, sociales y tecnológicos e identificar las acciones, deseos y proyectos de los actores sociales interactuando y estableciendo relaciones entre ellos.

Permitir que los niños se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, es partir de lo vivencial hacia una trama más amplia de significados. Por ejemplo: *proponer que el tratamiento de.... contribuya a comprender el impacto que.....tuvo sobre.....y tratar de atender a situaciones concretas por las que atraviesan (o atravesaron) las personas en....*

| EJES | PRIMER GRADO | SEGUNDO GRADO |
|---|--|--|
| Las sociedades a través del tiempo | Identificación de huellas materiales del pasado en el presente: objetos de la vida cotidiana, artísticos, tecnológicos vinculados con las fuentes sonoras. | |
| | Aproximación a prácticas de indagación acerca de la vida cotidiana de diferentes sociedades del pasado y el presente. | Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas y elaboración de respuestas) acerca de los modos de vida en diferentes épocas. |

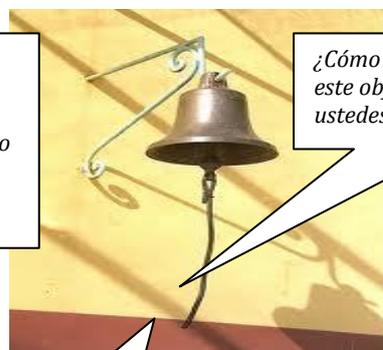
¹ Citado en Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

Algunos interrogantes para comenzar a trabajar el recorte de aprendizajes y contenidos señalados en el cuadro:



¿Qué ven en esta imagen? De los elementos que están en la imagen, ¿alguno pudo haber sido hecho por el hombre?

A partir de un elemento determinado: ¿De qué material estará hecho? ¿quiénes lo habrán fabricado? ¿qué les parece?



¿Cómo hacemos para que suene este objeto? ¿Cómo dirían ustedes que suena?

¿En qué se parece al objeto que tiene la vaca en la otra imagen?

En clave de evaluación, el docente irá escuchando y registrando las respuestas de sus estudiantes, observando gestos y anotando todas aquellas situaciones que considere importante evaluar.

La información de los trabajos, registros elaborados y evidencias fotográficas, formarán parte del portafolio del docente, acompañado por la planificación y secuencia de actividades previstas. Este tema será ampliado más adelante.

En este apartado, se han señalado algunos ejemplos de intervención docente ante un recorte posible, en el marco del eje *Las sociedades a través del tiempo*.

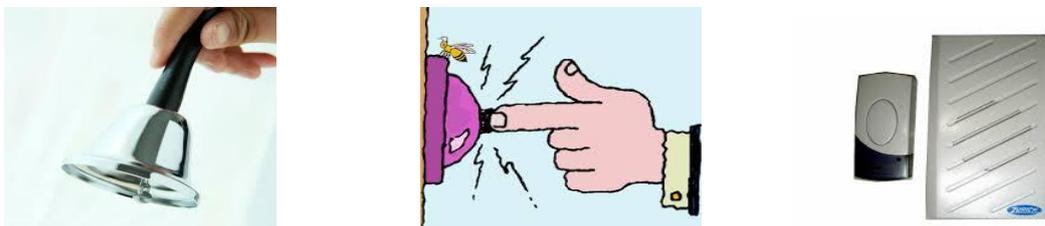
El docente guiará las preguntas de tal manera que los niños puedan agrupar los elementos que miran en la imagen en *elementos naturales y hechos por el hombre*, para luego continuar con la lectura de lo artificial, que en este ejemplo es la campana.

Otras intervenciones: Realizar una exploración sonora del lugar en donde se encuentran, grabar estos sonidos en caso de no poder trasladarse con los niños. Reconocer y discriminar sonidos naturales y artificiales del ambiente modificado por el hombre.

Es importante que en la primera instancia los niños le pongan nombre a los objetos, puedan conversar acerca de sus diferencias y semejanzas, dónde encontrarlos; comprender que en diferentes situaciones o ambientes la función o el uso es el mismo.

Se puede proponer escuchar diferentes sonidos, pedirles que traigan objetos de sus hogares; de esta manera se conectan con el objeto y lo relacionan con las personas que lo poseen. Mostrar imágenes que representen escenas de la vida cotidiana, avanzar con situaciones que complejicen la relación del objeto, el tiempo y el espacio en que fue utilizado y creado.

Diferentes “herramientas”, “máquinas” e “instrumentos” relacionados con el mundo del sonido: el análisis de estos objetos contribuye a la formación de los niños como “usuarios” de productos tecnológicos del entorno, sumado al reconocimiento de la influencia de la innovación tecnológica en los hábitos y en la vida cotidiana.



La comparación de los objetos favorece la interpretación de sus cambios a través del tiempo. El maestro interviene con preguntas tales como *¿son iguales? ¿Qué les parece? ¿En qué se diferencian? ¿Cómo se imaginan este objeto en el futuro?*

Puede sugerir que dibujen el objeto que utilizan en sus hogares o proponer: *Si tuviéramos que utilizar un objeto similar en la escuela ¿cómo lo modificamos? ¿Están de acuerdo? ¿Quién puede aportar algo más?*

Las respuestas, opiniones y posibles justificaciones de los niños se registran en el pizarrón o cuaderno.

En palabras de Marpegán, Mandón y Pintos (2008):

“no es nuestro objetivo que los alumnos reciten los componentes del análisis de productos, sino que utilicen estos procedimientos para desarrollar habilidades y capacidades de acuerdo con nuestros objetivos de aprendizaje (...) en todo caso, los contenidos son un medio para lograr capacidades...la manera de evaluar el aprendizaje de los contenidos consiste en poner a prueba las capacidades” (p. 103).

La escuela debe avanzar más allá de las inquietudes e intereses de los niños, promoviendo situaciones de enseñanza que, por su potencia, generen nuevos intereses, abran nuevas preguntas, generen conflictos sobre lo conocido, de modo que sea necesario incorporar nueva información y nuevas reflexiones para poder comprender y explicar el recorte elegido.

Los contextos sociales y el rol de la escuela

Los niños piensan y razonan en función de los modelos culturales que les ofrece la sociedad en la que se desarrollan. Un modelo cultural se configura y opera como tal cuando es compartido, usado y sancionado a través de la interacción social.

Los saberes con los que llegan los niños a las escuelas normalmente resultan fragmentados e impregnados por los significados que los adultos de referencia les han otorgado. En tal sentido, la escuela debe poner a disposición de los niños herramientas conceptuales que enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la realidad; debe también contribuir a la sistematización de los conocimientos y acercarlos al modo particular de pensar los temas y problemas desde las Ciencias Sociales².

La tarea formativa de la escuela implica aproximar a los niños a una construcción más elaborada del mundo social, sin excluir la valoración de las identidades, las experiencias y prácticas locales en sus contextos.

En el caso de las nociones ambientales, el contexto sociocultural adquiere un rol fundamental en el proceso de su construcción y desarrollo, al aportar no sólo el significado que el medio tiene para el sujeto, sino también configurando los escenarios de interacción de ese mismo sujeto con el medio. En esos contextos, el sujeto construye el conocimiento de su entorno gracias a sus estrategias personales. Cuando las personas crean una representación del medio en que habitan, ponen en marcha mecanismos sensoriales, perceptivos, cognitivos y afectivos que dan lugar a un producto final, fruto de sus experiencias, supuestos, valores y sistema conceptual.

Las personas no acceden directamente a un cuerpo de conocimientos abstracto y organizado llamado cultura. Acceden a diversos contextos específicos (familia, escuela, barrio) en los que realizan determinadas prácticas y actividades que les permiten obtener experiencias personales. A partir de estas experiencias personales, los sujetos construyen su conocimiento, elaborando sus propias interpretaciones de los fenómenos ambientales, sociales, políticos, culturales y tecnológicos.

Las actividades de los niños se desarrollan en un determinado entorno sociocultural organizado por adultos, que poseen metas específicas y ofrecen pautas de actividad y modelos culturales desde los cuales adaptarse al entorno.

Cómo resignificar las nociones y explicaciones intuitivas de los niños sobre la realidad social

La construcción del conocimiento en el niño es un proceso social, depende sustancialmente de la sociedad a la que pertenece y de la posición que ocupa en ella. El niño participa activamente mediante la comunicación e interacción con adultos y con otros niños, está sujeto a (y a su vez ejerce) una influencia social para construir los conceptos compartidos con el grupo social al que pertenece. Esas influencias sociales no sólo afectarían los contenidos del conocimiento, sino también su estructura y organización. Expresiones tales como *lo vi en la tele...*, *mi mamá dice que...*, *el señor del kiosco me contó que...* a diario se escuchan en la escuela.

² Cfr. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 1*.

Algunos aspectos del mundo social requieren una labor de construcción que no puede ser sustituida por la transmisión social directa. Los niños deben construir su conocimiento de la sociedad a partir de una información generalmente fragmentada e incompleta, que procede de fuentes muy diversas: cuando observan acontecimientos que involucran exclusivamente a adultos, cuando escuchan conversaciones entre adultos o reciben información transmitida por los medios de comunicación.

El hecho de que los niños cuenten con experiencias sociales reducidas y con menos información del mundo real que los adultos, no debe interpretarse como un factor determinante de su limitada capacidad de comprensión del mundo social.

Muchos fenómenos pasan desapercibidos para ellos por su reducida capacidad de inferir datos no visibles. Por otra parte, tienden a fijar la atención en los rasgos más aparentes y a centrarse en un aspecto del problema o fenómeno, descuidando otros. Otro rasgo cognitivo de estas edades consiste en la dificultad para inferir procesos, contemplar factores e incluir la variable temporal.

Aprender Ciencias Sociales y Tecnología en la Unidad Pedagógica es avanzar en la búsqueda de otorgar sentido a procesos, acontecimientos, problemáticas del mundo social, que se presentan como aprendizajes y contenidos, poniendo en juego las teorías e ideas con las que los niños cuentan. Pueden aprender por medio de analogías, comparaciones, metáforas y establecimiento de relaciones.

A la hora de seleccionar y organizar la propuesta didáctica, hay que tener en cuenta las ideas de los niños para poder presentar actividades que las pongan en tensión y les aporten información y oportunidades de reflexión, a fin de ir reconstruyéndolas de un modo más fundamentado y cercano al pensamiento de la realidad social como una totalidad dinámica, muy distinta de la idea de una sumatoria de fragmentos visibles y estáticos, propia de los niños.

El conocimiento de la realidad social es progresivo, tributario de la misma y modificable por el aprendizaje. El filtro de las propias experiencias siempre está actuando y los significados otorgados por cada niño pueden ser explorados y analizados en busca de tendencias comunes.

En el caso de los mapas intuitivos, por ejemplo, los niños representan componentes concretos que reconocen y se relacionan con su experiencia espacial. Algunas imágenes son compartidas colectivamente, a causa de la socialización y las experiencias similares que los niños hayan vivenciado en un entorno cercano común.

Las capacidades fundamentales que se despliegan con los aprendizajes y contenidos propuestos en Ciencias Sociales y Tecnología

Cuando el espacio curricular *Ciencias Sociales y Tecnología* tiene un peso menor en la caja curricular real, afecta a la formación integral de los niños al limitar sus maneras de comprender el mundo y dificultar la apropiación de saberes vinculados con la lectura y la escritura.

La apropiación gradual de la lectura y la escritura que van logrando los chicos en este particular tramo de la Educación Primaria demanda pensar estrategias específicas para propiciar un acercamiento progresivo a las nociones y conceptos propios del campo de las Ciencias Sociales y la Tecnología. Es fundamental recordar lo que ya se expresara en el Fascículo 4 de la Serie Unidad Pedagógica:

En el Primer Ciclo, es posible generar situaciones en las que no se divorcie el abordaje de los contenidos específicos del espacio curricular Ciencias Sociales y Tecnología de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con el propósito de aprender sobre un tema (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013 p. 3).

Para que el niño pueda construir estas nociones y conceptos, se requiere de un variado repertorio de situaciones en las que ponga en juego sus conocimientos lingüísticos, sus habilidades perceptivas y su capacidad para retener y recuperar información.

El niño debe efectuar un largo trayecto para llegar a comprender procesos de cambios históricos, geográficos, sociales y tecnológicos. En la construcción de las representaciones sociales, el lenguaje juega un papel fundamental, ya que constituye un sistema de creación lenta y laboriosa, sincrónica y diacrónica, de un sujeto colectivo.

Lo intelectual y lo afectivo, las motivaciones y las operaciones cognitivas, las tendencias y las acciones, se entrelazan naturalmente. Indagar sobre sus nociones, opiniones, percepciones, modos de apreciar y valorar, sus prácticas y prejuicios, permite acotar la distancia entre esas ideas y los aprendizajes y contenidos propuestos para el aula.

En este sentido resulta clave generar los espacios para escuchar, dar lugar y recuperar las experiencias infantiles, potenciar su riqueza y mantener viva la curiosidad. Es prioritario conocer las hipótesis y preguntas acerca de la vida en sociedad que los niños formulan en clase, inspiradas en las propias prácticas sociales y comunitarias en las que se hallan inmersos, para luego ofrecer oportunidades para que confronten sus imágenes y representaciones, reinterpreten sus marcos de vida y se acerquen paulatinamente a ideas más complejas mediante la toma de contacto con otras experiencias y otras formas de conocimiento³.

³ Cfr. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 1*

Los niños aprenden cuando formulan preguntas, cuando ensayan argumentaciones, razonamientos y explicaciones en relación con diversos problemas sociales. Por ello, es necesario indagar sobre el sentido que otorgan a determinadas palabras.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS

*“En la escuela se desarrolla, a mi juicio,
un fenómeno curioso y sorprendente:
es el lugar donde se evalúa con más frecuencia
y donde se cambia con menos rapidez”*
(Santos Guerra, 2000)

Las evaluaciones en el marco de la Unidad Pedagógica se proponen indagar y recabar información acerca de los progresos de los estudiantes a lo largo de dos años de intervención en el espacio curricular *Ciencias Sociales y Tecnología*. Más específicamente, se pregunta acerca del desempeño de los estudiantes, con la posibilidad de dar cuenta de:

- la comprensión de conceptos vinculados con las Ciencias Sociales y la Tecnología.
- el desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales: oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

Se deberían proponer, en este sentido, diversos modelos de evaluación con las siguientes características: flexible, integral, permanente, continua, individual, grupal, cooperativa, entre otras modalidades, que articulen instancias tanto planificadas como espontáneas, para dar cuenta acerca de qué saben y cómo operan con su pensamiento los niños:

- ➔ durante y a fines del primer grado;
- ➔ durante y al finalizar el recorrido por la Unidad Pedagógica (segundo grado).

Se trata de brindar una mirada global acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin perder la perspectiva en términos de ciclo y de escolaridad, dedicando especial cuidado a la unidad pedagógica y acompañando el proceso mediante el cual se da continuidad a las trayectorias escolares de los niños, con el propósito de garantizar un itinerario con aprendizajes de calidad para todos.

Será tarea de cada escuela, de manera colectiva y en particular de los docentes responsables de la Unidad Pedagógica, la definición de los instrumentos de evaluación a utilizar, a fin de reorientar de manera permanente las decisiones y las intervenciones para que todos aprendan.

La confección de los instrumentos o dispositivos tiene un lugar central en los procesos evaluativos, como así también el análisis de su validez y confiabilidad. Esta tarea se completa con la construcción de los criterios con los que se va a evaluar y con la comunicación a los estudiantes y a las familias.

Será entonces necesario:

- fortalecer las **miradas** hacia los estudiantes, en relación con su contexto, sus saberes previos, reconociendo y respetando las capacidades de cada uno en su alcance individual y grupal.
- Indagar para interpretar situaciones en las cuales los **estudiantes no respondan** a las preguntas de intervención o evaluación. Esta búsqueda puede significar:
 - ↳ que no sepan la respuesta,
 - ↳ que no comprendan la consigna,
 - ↳ que no hayan tenido tiempo para completarla,
 - ↳ que no puedan poner en juego lo que saben,
 - ↳ que estén intimidados por la situación misma o por el clima áulico,
 - ↳ que la propuesta no sea coherente con las rutinas desarrolladas en clase previamente, por lo inédito o por lo extraño;
 - ↳ que expresen su desacuerdo con el hecho de ser evaluados, entre muchas otras.
- **Valorizar los avances y retrocesos, contramarcha, aciertos y errores** que son la expresión de las decisiones que el estudiante va tomando en su esfuerzo por alcanzar una meta.
- No detenerse a hacer siempre lo mismo con los mismos estudiantes, de manera **de no estigmatizar** a algunos que quedan en el lugar de los que siempre necesitan ayuda especial.
- Analizar si la situación planteada para todos los estudiantes es posible de ser resuelta. Esto permite **prever** si algunos necesitan una **variación de consigna**, de **material** o de **extensión** que les posibilite resolverla y sentirse seguros para avanzar.

Por esto, hablar de “evaluación” no debería ser un proceso misterioso que desacomoda a los niños y a sus padres, que los asusta y los llena de incertidumbre, sino una tarea permanente, parte armónica de las tareas que se desarrollan en el aula todos los días (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2012 b, p.10).

Un ejemplo de intervención pedagógica del docente y de evaluación en *Ciencias Sociales y Tecnología*

La siguiente propuesta ha tomado como recorte, dentro de la vida cotidiana, **el ruido como problemática ambiental**⁴.

Ayudar a los niños a fijar su atención sobre el lugar donde viven, los grupos sociales más cercanos (familia, vecinos, pares, entre otros) y sobre las actividades que realizan significará poner en tensión lo que viven naturalmente desde nuevas perspectivas acerca de ello, a partir de la interrogación sobre la vida en sociedad, en un clima de diálogo y participación.

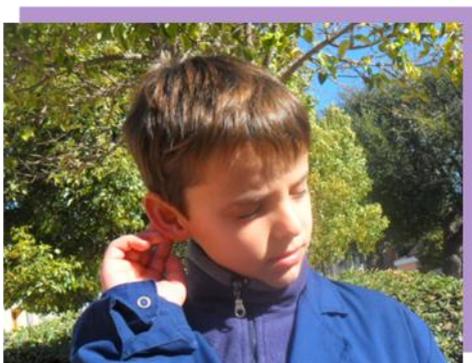
El recorte elegido posibilita el desarrollo de aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional que pueden ser contextualizados de la siguiente manera:

⁴ Cuando se hace referencia a la problemática ambiental, se tiene en cuenta el ambiente natural, el social y el tecnológico.

| | PRIMER GRADO |  SEGUNDO GRADO |
|---|---|--|
| Las sociedades y los espacios geográficos | Reconocimiento del ruido como problemáticas ambiental. | Reconocimiento del ruido como problemática ambiental y su relación con los modos de vida urbanos. |
| | Conocimiento de las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en espacios cercanos y lejanos. | Reconocimiento de las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en contextos urbanos y rurales. |
| | Iniciación en prácticas de representación gráfica del espacio a través de dibujos y croquis, a partir de observaciones. | Representación del espacio en forma gráfica a través de croquis y planos, empleando códigos de referencia, elaborando el mapa de ruido de la escuela y del entorno próximo. |
| Las sociedades a través del tiempo | Identificación de huellas materiales del pasado en el presente: objetos de la vida cotidiana, artísticos, tecnológicos vinculados con las fuentes sonoras. | |
| | Aproximación a prácticas de indagación acerca de la vida cotidiana de diferentes sociedades del pasado y el presente. | Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas y elaboración de respuestas) acerca de los modos de vida en diferentes épocas. |
| Las actividades humanas y la organización social | Reconocimiento de algunas necesidades individuales y colectivas de la vida de la sociedad y su vinculación con los paisajes sonoros. | Identificación de diversas pautas culturales (valores, creencias y costumbres) de diversos grupos sociales, en diferentes contextos referidas al paisaje sonoro. |
| | Identificación de diversos oficios y profesiones, herramientas e instrumentos tecnológicos utilizados y su relación con el mundo de los sonidos, el ruido y el silencio. | Reconocimiento de diversos tipos y condiciones de trabajo en diferentes contextos, en función de la calidad sonora del ambiente. |
| | Reconocimiento de la función que cumplen las normas en la regulación de las relaciones entre las personas, de sus comportamientos y actitudes frente a los ruidos molestos. | Reconocimiento y valoración de algunas normas que rigen la vida en común, con especial atención de las normas de convivencia áulica e institucional y de las normas que aseguran calidad sonora en espacios urbanos y rurales. |

El análisis que realice cada docente le permitirá llevar a cabo algunas actividades que aquí se ofrecen, aportando en cada caso las adecuaciones que considere oportunas, en función del trabajo realizado, los aprendizajes y contenidos ya desarrollados y las experiencias de tarea compartida que tenga. Es necesario que esté atento a los actores, agrupamientos e interacciones, a las modalidades organizativas del tiempo didáctico, situaciones o secuencias de sistematización y situaciones ocasionales o espontáneas.

¿Y TU MUNDO (tu casa, tu escuela, tu barrio, tu plaza, tu calle...) CÓMO SUENA?



Los lugares van cambiando con el paso del tiempo, a medida que aumentan su tamaño y su población. Se van transformando en sitios donde cada vez hay más adelantos tecnológicos e infraestructura. Se trazan y abren nuevas calles, avenidas; aumenta la cantidad de vehículos, aparatos electrónicos y de telecomunicación, lo cual facilita el desplazamiento y las tareas profesionales, laborales y domésticas de las personas. Sin embargo, estos cambios en el modo de vida han generado un ambiente lleno de sonidos molestos llamados ruido. El abundante tráfico, las obras en construcción, las aglomeraciones en determinados puntos de la ciudad, los equipos, aparatos y recursos tecnológicos o los nuevos hábitos adoptados por algunos grupos sociales dan lugar a un problema ambiental y social que afecta la salud y la convivencia.

El sonido está siempre presente en nuestras vidas y cada vez se pone más de manifiesto que vivir en un entorno con calidad sonora nos aporta beneficios ambientales.

A partir del tratamiento del interrogante inicial, se propone:

- Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio.
- Valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas, así como adoptar un comportamiento de la vida cotidiana compatible con un ambiente sonoro saludable.
- Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio sociocultural mediante diferentes códigos (verbales, cartográficos e icónicos).
- Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar cómo contribuyen a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables al desarrollo tecnológico orientado hacia usos saludables, para aportar a una mayor calidad de vida.
- Crear un ambiente de trabajo lúdico, creativo y participativo; propiciar la adquisición de responsabilidades y capacidades para relacionarse positivamente con los demás

Consideraciones a tener en cuenta al momento de las intervenciones docentes:

Experimentar y jugar con el sonido permite una mayor cercanía e identificación del objeto de esta propuesta. Conecta a los niños con sus sentimientos, vivencias cotidianas, necesidades (alimento, juego, afecto), su vida personal y su mundo de relaciones (familia, amigos, pandillas, mascotas), sus gustos (música, personajes de cuento, películas, videojuegos, dibujos animados) o sus formas de comunicación y expresión de un tema de alta repercusión social, como lo es el ruido.

Las actividades se pueden desplegar en diferentes espacios (escuela, hogar, barrio, pueblo o ciudad) de los niños que transitan la Unidad Pedagógica. Desde la participación e indagación activa, descubrirán cómo es el mundo sonoro que los rodea y aprenderán la diferencia entre sonido, ruido y silencio; los relacionarán con los sentimientos y emociones que les provocan, con los avances tecnológicos; aprenderán hábitos y actitudes que conduzcan a mejorar la calidad sonora de su entorno próximo. Resulta relevante trabajar este problema, ya que impide el desarrollo adecuado de la vida escolar.

En el momento de **motivación**, se orientarán actividades que despierten la ilusión por descubrir el mundo sonoro que los rodea.

En el momento de **experimentación**, se les propondrá observar el entorno a través de la escucha activa, experimentar con diferentes sonidos, descubrir cuál es su realidad sonora y qué emociones les provoca, cuándo los sonidos se transforman en ruidos, cómo afectan a la salud y cómo desarrollar hábitos respetuosos y de calidad sonora.

En el momento de **comunicar** lo vivido, se pondrán en práctica comportamientos y hábitos responsables frente al problema del ruido, tendientes a sensibilizar también al resto de la comunidad educativa y a las familias.

Consideraciones a tener en cuenta en el momento de los procesos de evaluación

A continuación, se presenta un itinerario posible a realizar por los niños y la correspondiente propuesta de seguimiento que pueda realizar el docente.

| Mientras con los niños.... | | | | | | En clave de evaluación... | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>1. Se explora el entorno próximo, escuchando y analizando los sonidos de distintos ambientes cercanos, con el objeto de clasificarlos según su origen: el patio, un aula, la calle, el comedor, entre otros.</p> <p>En segundo grado se puede trabajar con sonidos grabados por el docente en lugar de hacerlo a partir de un recorrido.</p> <p>PRIMER GRADO  SEGUNDO GRADO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sonidos de la naturaleza</th> <th>Sonidos artificiales y tecnológicos</th> <th>Sonidos sociales y humanos</th> <th>Sonidos propios de la ciudad</th> <th>Sonidos propios del campo</th> <th>Sonidos que se han perdido en el tiempo *</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | Sonidos de la naturaleza | Sonidos artificiales y tecnológicos | Sonidos sociales y humanos | Sonidos propios de la ciudad | Sonidos propios del campo | Sonidos que se han perdido en el tiempo * | | | | | | | | | | | | | <p>El docente observa para luego anotar a través del registro anecdótico, del modo lo más ajustado posible, lo captado o no por sus estudiantes durante la exploración.</p> |
| Sonidos de la naturaleza | Sonidos artificiales y tecnológicos | Sonidos sociales y humanos | Sonidos propios de la ciudad | Sonidos propios del campo | Sonidos que se han perdido en el tiempo * | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>* En segundo grado, se puede incorporar la noción de temporalidad analizando el hecho de que algunos sonidos van desapareciendo y perdiéndose en el olvido o cómo mucho permanecen en la memoria histórica y otros emergen súbitamente en el ritmo de la ciudad. Por ejemplo, pueden entrevistar a adultos mayores.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

2. Van clasificando cada sonido que hayan percibido, describiendo su origen, sus características (alto/bajo, fuerte/débil, largo/corto, estridente/ repetitivo...), las sensaciones que les transmite (relajamiento, paz, nerviosismo, angustia...) y la situación en que se produce (el espacio o lugar donde se origina, qué o quién lo produce, qué hace o qué ocurre).

| Hora o momento de la jornada escolar | Sonidos | ¿Qué siento o sentimos? | ¿Qué o quién los produce? * |
|--------------------------------------|---------|-------------------------|-----------------------------|
| Entrada | | | |
| Clase | | | |
| Recreo | | | |
| Clase | | | |
| Salida | | | |
| Comedor | | | |

* Dada la complejidad de esta variable, se podrá contemplar la posibilidad de distintos agrupamientos para su realización.

El docente observa y registra a partir de una **lista de cotejo** que puntualice qué rasgos son esperables en la ejecución de los niños al momento de completar el cuadro.

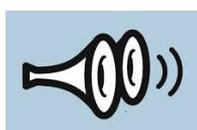
3. La intensidad sonora de los ambientes de la escuela se puede representar utilizando diferentes formatos, conforme a los niveles de aprendizaje de los estudiantes:

OPCIÓN 1: Maqueta de la escuela con las distintas dependencias.

OPCIÓN 2: Plano acompañado de imágenes (fotos o dibujos) con los distintos sectores.

OPCIÓN 3: Plano sin imágenes

Para ello se apela a íconos como los siguientes:



MUY RUIDOSO



RUIDOSO



POCO RUIDOSO

Se sugiere, en todos los casos, trabajar en una escala que resulte cómoda (de gran formato) en la que los niños puedan reconocer claramente sus distintas dependencias (los pasillos o galerías, las aulas, los baños, el patio escolar, el laboratorio, la biblioteca, el

El docente, según la opción elegida, podrá registrar los criterios empleados por los niños al momento de establecer los niveles de ruido que ellos perciben y cómo acuerdan su representación

comedor, la cocina, la entrada, la sala de maestras, la secretaría, el gimnasio).

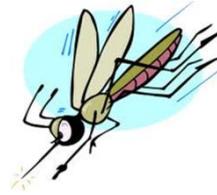
El producto colectivo de esta actividad puede ser expuesto a la entrada de la escuela, para que los compañeros de otros grados puedan apreciarlo e incluso se puede organizar una charla en la que los niños den cuenta de lo realizado y pongan a consideración de los demás lo que han aprendido.

4. Se leen imágenes, a través de una primera aproximación perceptiva que les posibilite realizar una descripción de los elementos que las conforman y de las vivencias que les evocan.



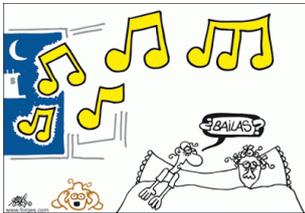
Fuente:

<http://echarunvistazo.blogspot.com.ar/2011/11/muchas-carcajadas.html>



Fuente:

<http://www.growingherbsforbeginners.com/wp-content/uploads/2011/05/Mosquito.jpg>



Fuente:

http://2.bp.blogspot.com/_DKS1AxFvi88/SmRS0wVM_RI/AAAAAAACEk/iGBoWEKlJA/s400/forges

El docente toma en consideración tanto las presentaciones orales, individuales y grupales como los trabajos y diseños que le permiten sistematizar los distintos niveles de logro de cada niño.

5. Se leen objetos.

Organizados en diferentes agrupamientos, los niños expresan “lo que saben del objeto”, “lo que se sabe sobre él”. Es conveniente que las actividades vinculadas con la lectura o análisis de objetos se realicen en entornos de uso o, como en este caso, a partir de la visita a un museo, anticuario o exposición de objetos de la vida cotidiana. Lo importante de esta actividad es poder desarrollar habilidades y capacidades en entornos significativos para los niños.



Luego de las primeras exploraciones y observaciones será necesario orientar a los niños hacia las características del objeto, para reflexionar y discutir algunos aspectos: forma, tamaño, función, material, color. Será interesante analizar el diseño, manipular el objeto (de ser posible), comparar con otros objetos que cumplen la misma función.

***¿Qué podemos decir de este objeto? ¿Es natural? ¿Artificial?
¿Quién de ustedes ha visto uno antes? ¿Dónde? ¿Por qué lo
habrán puesto en la parte más alta? ¿Quiénes lo usan? ¿Conocen
algún objeto que sea parecido? ¿Para qué servirá? ¿En qué otros
lugares lo vemos?***

Cada grupo dibuja el objeto mientras el docente interviene con preguntas orientadoras.

Se puede plantear un análisis más complejo, como por ejemplo:

***¿Cómo funcionará? ¿Cómo se relacionan las partes del objeto?
¿Qué función cumple? ¿Cómo son sus partes? ¿De qué material
estará hecho? ¿Podrá ser de plástico? ¿Por qué? ¿Para qué se
utilizará? ¿Necesita energía para funcionar?***

Se permite a los niños realizar hipótesis, anticipaciones, para luego confrontar con el relato de un invitado/a o del docente, quien asume el rol de alfabetizador ligado a la transmisión de una cultura que caracteriza a determinada sociedad.

El docente captura evidencias mediante fotografías, grabaciones. Registra las respuestas de los niños a través de una lista de cotejo para orientar su observación. Puede utilizar una escala cualitativa previamente pautada para cada indicador.

El portafolio⁵ como dispositivo de evaluación

Una alternativa posible para la revisión crítica y la evaluación formativa en Ciencias Sociales y Tecnología.

El portafolio podría considerarse un dispositivo de evaluación en tanto permite recuperar, sistematizar, analizar y resignificar los diferentes aportes y progresos de los estudiantes en su trayectoria por la Unidad Pedagógica.

Entendemos el portafolio como un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias / muestras (que forman un dossier, una carpeta) que debe recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto.

Estas evidencias (certificados acreditativos, fragmentos de películas, entrevistas, actividades académicas, apuntes, trabajos de asignaturas, entre otros) que reciben el nombre de artefactos, permiten al alumno demostrar que está aprendiendo, al mismo tiempo que posibilitan al profesor un seguimiento del progreso de este aprendizaje.

Las evidencias deben acompañarse de una justificación y una reflexión del estudiante, en las que ponga de manifiesto la relación entre la evidencia y el aprendizaje. Estas contribuciones le ayudan a tomar conciencia de qué y cómo va aprendiendo, al mismo tiempo que le permiten regular su proceso de aprendizaje y de estudio. Esta cualidad de reflexión constante sobre el propio aprendizaje convierte el portafolio en un sistema de evaluación coherente en el marco de la evaluación continuada y formativa (Coll y otros, 2004).

Para evaluar la Unidad Pedagógica en *Ciencias Sociales y Tecnología*, un portafolio podría contener la **ficha individual de acompañamiento pedagógico** de cada estudiante, la reconstrucción de una biografía, una carta, un dibujo, el análisis de un cortometraje o de una representación pictórica de la época estudiada, la confección de un guión, entrevistas y su correspondiente análisis, entre otros.

Los portafolios contienen más de un producto y cada producto, a su vez, demanda un trabajo diferente de producción y sistematización. Se confecciona durante un cierto tiempo y probablemente necesita de borradores y propuestas parciales. Requiere la crítica del docente y finaliza mediante un acuerdo entre el docente y el estudiante acerca del estado final de la producción, que permite que pase a integrar uno de los folios del portafolio.

¿Cuáles son los beneficios de trabajar con portafolios?

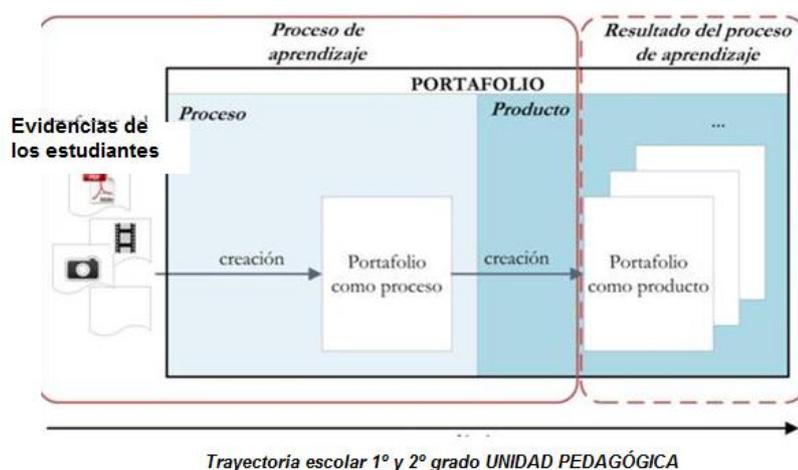
Los portafolios pueden ser contruidos en torno a problemas, ideas estructurantes, tales como *continuidad y cambio, diferenciación, diversidad, conflicto, interrelación*, entre otras. Dependerá de las temáticas a desarrollar por el docente y de la concepción de aprendizaje

⁵ Se puede ampliar la información accediendo al link http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/El_Portafolio.pdf

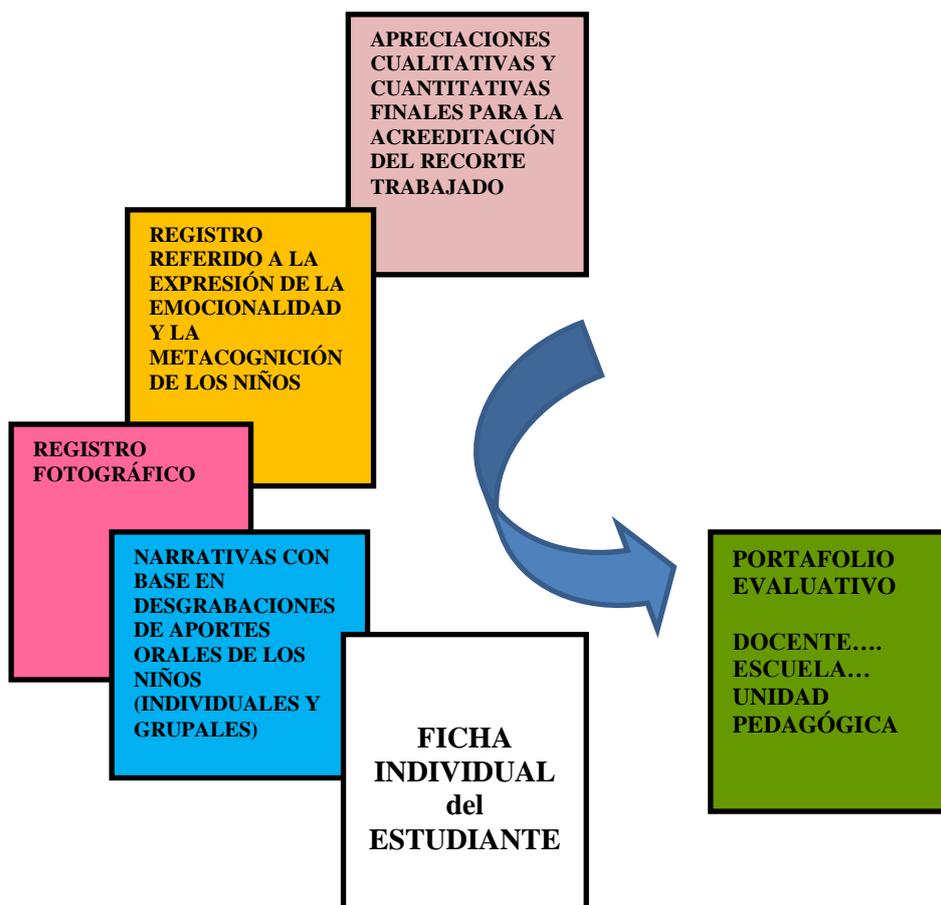
que contemple el diseño de las propuestas o de los ejes que posibiliten la organización del portafolio.

Los docentes que trabajen con portafolios deberán poner especial cuidado en la producción de los estudiantes, entendiendo que los procesos de comprensión seguramente implican diferentes propuestas de elaboración de proyectos, de solución de problemas, trabajos en relación con temas, ideas o preguntas relevantes. Cada una de las propuestas demanda tiempo. Los folios se hacen y rehacen o se completan paulatinamente. No se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve, sino de trabajos que demandan un tiempo considerable. Los beneficios tienen que ver con las producciones sostenidas que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento.

Siguiendo a Arraíz y Sabirón (2013), se considera al portafolio como una herramienta para la reflexión, la construcción y deconstrucción de los productos a lo largo del proceso de aprendizaje que favorece la autoevaluación, razón por la cual se recomienda para la evaluación de los estudiantes en el marco de la Unidad Pedagógica. A su vez – señalan los referidos autores- *“provoca la indagación dialógica del aprender de y con los demás, propicia así narrativas intersubjetivas...”* (Arraíz y Sabirón, 2013, p. 161).



Se ofrece a continuación un modo posible de diseñar una **Ficha de acompañamiento pedagógico** en un dispositivo tan versátil como el portafolio, apto para acompañar a los niños en el tramo de la Unidad Pedagógica.



Espacio curricular: *Ciencias Sociales y Tecnología*

Estudiante:

Docente:

| | | |
|------------------------------------|--|-----------------------------------|
| Temporalización: marzo-mayo | N° de Clases: x clases | |
| Aprendizajes y contenidos | - | |
| | 1° Nivel de complejidad (se detallan la/s actividad/es) | 2° Nivel de Complejidad |
| Tipo de agrupamiento | Indica si es heterogéneo, homogéneo, de tres o más integrantes, entre otras posibilidades. | |
| Objetivos | Criterios de evaluación | Instrumento de registro: |
| | | -anecdótico; -lista de cotejo; |

| | | |
|---|--|--|
| | | -cuaderno de campo; -registro fotográfico; -otros. |
| Capacidades | | |
| <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidad, lectura y escritura. - Resolución de situaciones problemáticas. - Trabajo en colaboración con otros. - Pensamiento crítico y creativo. | | |
| Evidencias | | |
| <p>1º Nivel de complejidad: el niño coloca carteles a imágenes (o viceversa) que se asocian a la lectura de una imagen u objeto.</p> <p>2º Nivel de complejidad: justifica la selección de la imagen.</p> <p>En los diferentes folios se adjuntarán las evidencias más significativas del estudiante, aquellas que aportan mayor información.</p> | | |

¿Cómo se relaciona con sus pares?

| Excelente | Bien | Suficiente | Deficiente | Observaciones |
|-----------|------|------------|------------|---|
| | | | | Muy tímida. |
| | X | | | En grupo pequeño... |
| | | | | Tiene muchos amigos, pero pelea demasiado y culpa al resto... |

¿Entrega el material a tiempo?

| | |
|------------------------|---|
| Nunca. | X |
| Algunas veces. | |
| La mitad de las veces. | |
| Casi siempre. | |
| Siempre. | |
| Observaciones: | La situación del niño es muy particular, sus padres están sin trabajo, recibe apoyo de otros familiares cercanos. |

Escalas de evaluación

| | Excelente | Muy bueno | Bueno | Regular | A mejorar/revisar |
|----------------------------|-----------|-----------|-------|---------|---|
| Lectura de imágenes | X | | | | El soporte papel facilita el relato y contribuye a comprender la situación. |
| Lectura de objetos | | | X | | El niño requiere aún de la presencia del objeto, en este |

| | | | | | |
|------------------|--|--|--|----------|--|
| | | | | | caso de la fotografía de la iglesia con su campanario. |
| Narración | | | | X | Posee dificultades para relatar una experiencia cotidiana. |

Otros indicadores:

¿Relaciona objetos por semejanzas y diferencias? ¿Agrupa objetos libremente? ¿Identifica objetos según una propiedad propuesta; por ejemplo: *suenan*? ¿Establece relaciones entre los objetos?.

Esta propuesta podrá ser recreada, ampliada, completada y enriquecida por cada docente, considerando las particularidades de la institución escolar en la que se encuentre y del grupo clase con el que desarrolle su quehacer cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Arraíz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. En *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/viewFile/62/121>
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2004). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza
- García Hernández, E. y otros (s/f). *Portafolio Institucional*. Jalisco, México: Secretaría de Educación. Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-calidad/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-calidad/files/portafolio_institucional_0.pdf
- Gojman, S, y Segal (2001). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales. La “trastienda” de una propuesta. En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2006). *Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación*. Recuperado de http://files.luisavarela.webnode.es/200000078-d73fcd7d83/Litwin_-_portafolios.pdf
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marpegán, C., Mandón, M.J. y Pintos, J. (2008) *El placer de enseñar tecnología. Actividades de aula para docentes inquietos*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Martín-Kniep, G.O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M.J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico en la evaluación de los alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Svarzman, J. (1998) *El taller de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zabala Vidiella, A. (1995) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006 a). *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006 a) *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. 1° Ciclo EGB/nivel Primario*. Buenos Aires: Autor
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007) *Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrados en las escuelas rurales*. Buenos Aires: Autor. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/plurigrado.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2012 a) *La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2012 b). *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Primaria. Clase 1 Acuerdos institucionales respecto a la evaluación*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2013). *La Unidad Pedagógica: Explorar, interrogar y pensar el mundo social y tecnológico*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Estado de Educación

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares

Desarrollo Curricular

Coordinación

Silvia Vidales

Autores

Viviana La Torre, Mirta Moore, Fabiana M. Moroni y Gabriel Ulloque

Lectura crítica

Jimena Castillo y Patricia Romero

Supervisión pedagógica

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

Diseño de tapas

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad
Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior
Mgtr. Santiago Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa
Lic. Enzo Regali