



LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Criterios de calidad en Educación a Distancia

ROLANDO OMAR COLLAZO
SERGIO FABIÁN ANTONIO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS – FACULTAD
DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES – SEDE
GUALEGUAYCHÚ – ENTRE RÍOS
REPÚBLICA ARGENTINA

rolandoomar03@gmail.com
sergonzalez2004@gmail.com

Resumen de la ponencia

Plantear la evaluación como una “instancia de aprendizaje” en la formación universitaria implica abordar desafíos conceptuales, psicológicos e institucionales que permitan romper con inercias instaladas en la comunidad educativa – docentes, estudiantes, directivos – para mejorar la calidad de las prácticas evaluativas a partir del diseño de tareas complejas y significativas para los procesos de creación de conocimientos de los estudiantes; todo ello en el seno de instituciones que deben compatibilizar el cumplimiento de lineamientos generales



con sus propias idiosincrasias en materia de la formación e incorporar las nuevas tecnologías emergentes.

En muchos trabajos académicos, las preocupaciones básicas en torno a la evaluación se vinculan frecuentemente con las metodologías apropiadas para conducir a buen término el proceso, con la necesidad de evitar contradicciones entre paradigma de enseñanza y tipo de evaluación y en menor grado con la forma en que obramos los involucrados a la hora de formular propuestas concretas para su realización. ¿Cómo evaluar con TICs?

Considerando los aportes de una experiencia de evaluación en el marco de la cátedra de Procesos Geográficos I del Complemento Curricular en Ciencias Sociales que dicta la UADER – Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, en la subsede Gualeguaychú nos interesa reflexionar sobre las posibilidades de trascender visiones individuales tradicionales e incorporar las Tic, avanzando con la instalación de nuevas culturas evaluativas sustentadas en el compromiso de los docentes y la institución para generar “instancias de evaluación” propicias para la reflexión, el compromiso y el crecimiento personal de los estudiantes.



PALABRAS CLAVES

- PROCESO
- RUPTURA
- INNOVACIÓN
- TECNOLOGÍA
- DESAFIO
- DESESTRUCTURAR
- FEED BACK



LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

Marcela Indiana Fernández (mfernandez@rec.uba.ar)

Nilda Louro (nlouro2004@gmail.com)

Rolando O. Collazo (rolandoomar04@hotmail.com)

Sergio F. González (sergonzalez2004@gmail.com)

Universidad Autónoma de Entre Ríos - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – Sub-sedes: Concepción del Uruguay y Gualeguaychú

mfernandez@rec.uba.ar

INTRODUCCIÓN

Plantear la evaluación como una “instancia de aprendizaje” en la formación universitaria implica abordar desafíos conceptuales, psicológicos e institucionales que permitan romper con inercias instaladas en la comunidad educativa –docentes, estudiantes, directivos- para mejorar la calidad de las prácticas evaluativas a partir del diseño de tareas complejas y significativas para los procesos de creación de conocimientos de los estudiantes; todo ello en el seno de instituciones que deben compatibilizar el cumplimiento de lineamientos generales con sus propias idiosincrasias en materia de la formación.

En muchos trabajos académicos, las preocupaciones básicas en torno a la evaluación se vinculan frecuentemente con las metodologías apropiadas para conducir a buen término el proceso, con la necesidad de evitar contradicciones entre paradigma de enseñanza y tipo de evaluación y en menor grado con la forma en que obramos los involucrados a la hora formular propuestas concretas para su realización.

Considerando los aportes de una experiencia de evaluación en el marco de la cátedra de Procesos Geográficos I del Complemento Curricular en Ciencias Sociales que dicta la UADER-FHAYCS en la sub-sede Gualeguaychú nos interesa reflexionar sobre las posibilidades de trascender visiones individuales y avanzar con la instalación de nuevas culturas evaluativas sustentadas en el compromiso de los docentes y la institución para generar “instancias de evaluación” propicias para la reflexión, el compromiso y el crecimiento personal de los estudiantes.

LA EVALUACIÓN: ENTRE LAS PERSPECTIVAS TEORICAS Y LOS PROBLEMAS CONCRETOS

Sobre la cuestión de la evaluación de los aprendizajes existe abundante literatura (producción/investigación), nacional y extranjera que ilustra la diversidad de enfoques y señala para cada paradigma de enseñanza, los tipos y herramientas de evaluación “apropiados” para constatar la adquisición de los aprendizajes. Consideramos necesario plantear “errores y aciertos” que aparecen en la práctica cotidiana, en todos los niveles, a la hora de ejercer la función evaluadora.

A priori, resulta sugerente la repetición monótona y desmotivante por parte de muchos docentes de algunas prácticas de evaluación vinculadas con concepciones epistémicas “ancladas” en distintos niveles. Esta inercia en las prácticas contrasta, al menos para las últimas décadas, con diversidad de normas y disposiciones emanadas de las instancias generadoras de políticas educativas: Ministerio de Educación de La Nación, Ministerios provinciales, Instituto de Formación Docente, etc. Las leyes nacionales marco (LFE 24.195/93 y LEN 26.206/06) y los nuevos diseños curriculares marcan nuevas tendencias en relación con los enfoques teóricos para el desarrollo de la enseñanza que implican cambios relevantes a la hora de encarar la evaluación. Las condiciones materiales áulicas imponen fuertes limitaciones. Los “instructivos” ministeriales no suelen hacer mella en las conductas de los actores involucrados (docentes, estudiantes, directivos) porque existen resistencias culturales.

La actividad cotidiana en distintos niveles del sistema educativo nos permite identificar algunos problemas que se repiten con frecuencia en las aulas en relación con la evaluación de los aprendizajes. Entre los problemas mas frecuentes destacamos:

- *La evaluación, tarea exclusiva del docente.:*
- *El alumno, único sujeto de la evaluación.*
- *La evaluación parcial de los aprendizajes.*
- *Error y evaluación:* el error puede transformarse en una gran experiencia. Está práctica constituye una inmensa posibilidad de aprendizaje ya que así es como aprendemos el “mundo de la vida y construimos nuestro saber cotidiano” (Chaparro, 2006, pp. 370).
- *La pretensión de objetividad en la evaluación.*

La reflexión sobre los instrumentos permite originar nuevas propuestas e impulsar cambios que nos ayuden a superar las contradicciones entre la concepción actual de la evaluación como “instancia de aprendizaje” y algunas prácticas concretas que se alejan substancialmente de este proceso.

Paradigmas enseñanza-aprendizaje y herramientas de evaluación

Según Langevin y Bruneau (2000) la educación del siglo XX ha estado marcada por tres grandes corrientes -conductista, constructivista y cognitiva- que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas no necesariamente excluyentes. Para muchos autores, cada corriente o paradigma de enseñanza supone una visión del proceso, un rol para el docente, un rol para el alumno y un formato de evaluación acorde; por eso señalan la necesaria coherencia para el desarrollo de la práctica docente entre paradigma de enseñanza y herramientas de evaluación e insisten en prestar especial atención a la propuesta de evaluación para no generar contradicciones entre ésta y el “modelo de enseñanza” (Camilloni, 1998; Gimeno Sacristán, 1988; Menín y Sanjurjo, 1986; Pozo, 1999; Souto, 2000). Estos autores apuntan a la constatación de conocimientos y tienen como objetivo comprender los procesos de construcción del saber comprometiendo la participación activa y conciente de los alumnos.

Desde el enfoque constructivista-cognitivo, la evaluación es entendida como la instancia en la que se reflexiona y se buscan evidencias a cerca del proceso de creación de conocimientos y la “marcha cognitiva del estudiante”. Está atravesada por preguntas acerca de los contenidos, los instrumentos que se utilizan, el contexto en el que se produce y los criterios de corrección que se aplicarán. Para Tardif (1993) sólo



actividades completas, complejas y significativas para los estudiantes que puedan dar cuenta del proceso de construcción del conocimiento pueden constituir una situación de evaluación válida en el plano cognitivo.

En relación con la profesión “docente” tenemos claro que el hecho de enseñar no garantiza que “otro” aprenda, esta situación nos plantea la necesidad de reflexionar, permanentemente, en el contexto de la educación superior. Al constatar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es parte substancial del mismo, constituyendo un momento crítico, porque sus resultados desafían al proceso, al docente y al estudiante.

LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA PARA LA REFLEXIÓN, EL COMPROMISO Y EL CRECIMIENTO PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación de cierre diseñada para los estudiantes de Procesos Geográficos I del Complemento Curricular en Ciencias Sociales que dicta la UADER-FHAYCS en la Sub-sede Gualeguaychú resultó de un proceso de reflexión y búsqueda de instrumentos apropiados para evaluar a un grupo de características particulares. Los participantes de este Trayecto de Complementación Curricular “estudiantes” con características particulares, son profesionales con formaciones disciplinares diversas en el campo de las Ciencias Sociales que establecieron, desde el comienzo, un fuerte compromiso con el programa de trabajo propuesto porque estiman que la Universidad puede hacer un aporte valioso para la profesión o para si mismos. La heterogeneidad del grupo y la formación académica que traían fue considerada una fortaleza y no un escollo, creaba un punto de partida crítico que enfrentó a los docentes con la decisión de plantear una “evaluación formativa” estableciendo una selección de contenidos teóricos y metodológicos que desde la disciplina “Geografía” pudieran constituir un aporte significativo para la profundización de sus conocimientos.

Procesos Geográficos I: programa y propuesta de evaluación

Para elaborar el programa de Procesos Geográficos I se trabajó en la reorganización de los contenidos mínimos –muchos y muy heterogéneos- establecidos en la currícula de la Complementación. Se armaron varios módulos con los temas centrales a desarrollar que tenían una lógica interna y se “cerraban” en si mismos con su bibliografía específica y ampliatoria, prestando especial atención en establecer, para cada tema, las relaciones/articulaciones pertinentes con los contenidos previamente trabajados y anticipar las cuestiones posteriores. Las clases presenciales estuvieron a cargo de un grupo de profesores con sólida formación y amplia experiencia docente y de investigación en las temáticas que desarrollaron,

El eje articulador que atraviesa la propuesta de PGI es la comprensión del espacio geográfico/territorio en sus múltiples dimensiones -materialidad natural y construida, representaciones/ideaciones y vivencias-, en distintos formatos -regiones, ciudades, campo, estado-nación, etc.- y diversas escalas -global, regional, local-.

En el desarrollo del programa, se puso énfasis en los núcleos conceptuales. Los “espacios urbanos y rurales” se abordaron como ejemplos de espacios/configuraciones complejas (módulos 4, 6, 8). El módulo 2 aportó los contenidos teórico/metodológicos para el análisis y la comprensión del espacio geográfico y el 3 proporcionó algunas claves para entender las desigualdades territoriales que genera el desarrollo capitalista entre los siglos XVIII y XX. Los temas del módulo 5, referidos a la representación del espacio según técnicas tradicionales (cartografía plana) y contemporáneas (sistemas de

información geográficos: cartografía digital + bases de datos interactivos) están presentes para familiarizar a los cursantes con una de las herramientas privilegiadas de expresión/lenguaje de síntesis del conocimiento geográfico, el mapa (tipos, escalas, etc.).

Como resultado del proceso se esperaba que los cursantes pudieran conceptualizar a la Geografía como una disciplina que permite el estudio de fenómenos que implican la interacción de las bases naturales (entendidas como recursos) con las transformaciones sociales en el espacio-tiempo. En relación con la importancia concedida a la posibilidad de interpretación de “recortes territoriales contextualizados” en diversas escalas espacio-temporales por parte de los estudiantes, propusimos una evaluación final que consistía en un coloquio presencial (individual o grupal) en base al análisis de una problemática propuesta por los grupos/personas. Prioritariamente, debían tratarse problemáticas regionales/locales.

El análisis de un caso/problemática de carácter regional/local vinculada con la estructura productiva provincial/local; con los ámbitos de trabajo y/o con las biografías/vivencias de los cursantes, permite priorizar la aplicación y la articulación de los contenidos trabajados en los módulos del programa para otras escalas.

La exploración de la problemática debía sustentarse en la preparación previa de un informe de trabajo (ejecutivo) que serviría como material de apoyo y consulta en el coloquio. Este informe se conforma a partir de la selección de la bibliografía (obligatoria/ampliatoria) que proporciona las claves para analizar el problema, pudiendo incorporar además una pequeña búsqueda bibliográfica orientada (consulta de temas específicos y sugerencia de otros títulos/autores) en revistas/sitios especializados disponibles en Internet.

Considerando a la evaluación como una instancia fundamental de aprendizaje, se formuló esta propuesta “abierta” como construcción de la evaluación a partir de la experiencia adquirida en la formación universitaria, apelando a contenidos desarrollados en PGI, propiciando la perspectiva interdisciplinaria que forma parte del “background” del grupo. Este formato de evaluación apelaba además a la creatividad, la responsabilidad y la autonomía.

Para apoyar sus tareas se organizó un taller presencial coordinado por los profesores responsables del curso que titulamos “Anticipando y construyendo la evaluación”.

El taller “Anticipando y construyendo la evaluación”

Para el taller se propusieron y desarrollaron las siguientes actividades:

1- *Presentación y análisis de una problemática por parte de los docentes*, con los objetivos básicos de:

a) Reflexionar sobre los enfoques teórico-metodológicos para abordar un problema desde el campo de las Ciencias Sociales (escala, temporalidad, complejidad, actores sociales, etc.) y del conocimiento disciplinar (Geografía) planteando el problema de la “convergencia” y el enfoque disciplinar en las Ciencias Sociales.

b) Mostrar como se articulan los núcleos conceptuales desarrollados en los módulos en el análisis de una problemática.

c) Explicitar algunos criterios para seleccionar la bibliografía (obligatoria/ampliatoria).

2- *Análisis preliminar de problemáticas locales/regionales propuestas por los estudiantes*, para:

- a) Examinar posibles temáticas a tratar, privilegiando aquellas que estén vinculadas con cuestiones locales y/o regionales, próximas a los intereses/biografía de los cursantes.
- b) Establecer los lineamientos básicos para caracterizar los problemas propuestos retomando y articulando los conceptos desarrollados en el programa.

3- *Explicitación de lineamientos para la confección de un informe de trabajo*

El informe ejecutivo que sirve de base para el coloquio, contiene:

- a) La selección bibliográfica. (los vínculos están garantizados a través del Blog de Procesos Geográficos I o del correo electrónico de los docentes),
- b) Los materiales que se consideran pertinentes para sostener las argumentaciones que conducen a la comprensión del caso.
- c) Una pequeña búsqueda bibliográfica orientada.

Al plantear la evaluación para Procesos Geográficos I nos preocupaban, además, cuestiones relacionadas con el “contexto”, por ejemplo, cómo crear el clima necesario para alcanzar los objetivos de una evaluación “completa, compleja y significativa”; “... se teme la mirada del que posee una forma de autoridad ya sea afectiva, psicológica, técnica, legal o de cualquier otro tipo, que se inscribe por encima de la persona de manera jerárquica” (Marin, 2005, pp.)

Los resultados del Coloquio de evaluación (24/05/08 y 9/08/08)

En fechas previstas con anticipación, se realizaron los coloquios de evaluación final , estuvieron a cargo de los docentes responsables de la coordinación de la materia.

La mayoría de los estudiantes que han sostenido el coloquio optaron por el trabajo en grupo para el análisis de la problemática propuesta y la preparación del informe de apoyo para la presentación oral. Los casos a tratar fueron comunicados y discutidos previamente con los docentes.

De acuerdo con lo establecido en el Taller, en el análisis del caso se debía priorizar la aplicación y la articulación de los contenidos desarrollados en las clases.

Frente a un formato abierto como el que se formuló surgieron diversas modalidades de elaboración, presentación y aplicación de los contenidos trabajados; las temáticas propuestas y tratadas por los grupos fueron las siguientes:

Gualectuaychú: ¿Producir barrios es producir ciudad?

Basavilbaso, bases jurídico/políticas para enfrentar el crecimiento sin el ferrocarril

Gualectuaychú, imagen y transformaciones urbanas en 1910

Ibicuy: las restricciones al crecimiento, bases naturales y sociedad

Federación: relocalizaciones, ganadores y perdedores

Gualectuay: defensa costera, cambios en la ciudad y actores sociales

Rosario del Tala: identidad local y modalidades del crecimiento

Gualectuaychú: vínculos y desarrollo urbano

Gualectuaychú: Industrialización y configuración territorial

Gualectuaychú: Hacia el Interior del Capitalismo

Considerando y valorando, con criterio flexible, las distintas combinaciones se establecieron las notas finales que acreditaron la materia.

Los coloquios de evaluación nos permiten establecer un balance en el que destacamos:

* *el compromiso y la dedicación del grupo con la tarea propuesta;*

* *la búsqueda de información -calidad/cantidad/variedad. Muchos de los materiales no fueron proporcionados por la cátedra;*

* *la iniciativa de incorporar nuevas herramientas de trabajo;*

- * *el trabajo con fuentes diversas*, estadísticas, jurídicas, fotográficas, etc.;
- * *la selección de la bibliografía teórica propuesta en el curso*, para el análisis concreto de los casos;
- * *la redacción y entrega de los informes* sin ser condición para el coloquio;
- * *las características del grupo y el ambiente de trabajo*: la mayoría de los estudiantes optó por compartir/participar del examen de sus compañeros, interviniendo a través de la formulación de preguntas y realizando aportes pertinentes para la profundización de las problemáticas. Se alcanzó un clima de particular distensión, participación y creatividad, que docentes y estudiantes valoramos muy especialmente.

En relación con las cuestiones teóricas referidas a la “conceptualización del espacio geográfico, territorio o espacialidad” notamos que los conceptos aparecieron claramente a través del análisis de las problemáticas pero, en pocos casos, han sido explicitados como “puntos de partida” y por ello los aportes teóricos solo aparecen parcialmente incorporados/explotados.

Frente al compromiso que asumieron los participantes del curso la evaluación tomó el formato de un “encuentro académico” más que el de “modesta instancia de evaluación” por el nivel excelente de las producciones presentadas.

Felizmente creamos un entorno de trabajo en donde todos tuvimos algo valioso para decir partiendo de conocimientos nuevos y recuperando a su vez, los aportes/miradas de las distintas formaciones disciplinares, de las diversas biografías de los participantes y de sus lugares de origen/residencia. Como docentes, la posibilidad del “encuentro” entre las personas es fundamental para que los aprendizajes se concreten. Establecer con los estudiantes un trato de “iguales” en términos de derechos y responsabilidades estimamos que es lo que corresponde en este nivel logrando un profundo compromiso con las propuestas de formación académica.

Como docentes a cargo del curso, señalamos nuestra satisfacción por la calidad de los análisis entendiendo que los informes de trabajo que han respaldado las presentaciones orales representan puntos de partida valiosos para nuevas exploraciones y/o acciones.

A modo de conclusión: trabajar en nuevas direcciones en relación con la evaluación

Es ésta una experiencia concreta de evaluación construida sobre las bases del proceso de integración y la transferencia de los aprendizajes. Los resultados nos impulsan a proponer la incorporación de nuevas experiencias en el ámbito universitario considerando los siguientes aspectos como puntos de partida:

* *Reflexionar/clarificar/transparentar el proceso de evaluación*: evaluar no significa cumplir con la formalidad de “calificar”, implica diseñar el andamiaje correcto para constatar el alcance de los objetivos que se plantean para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto que enseñó a mis estudiantes, ¿para que le servirá?, ¿en que contextos pueden aplicar los conocimientos nuevos?, ¿que integración interdisciplinar pueden realizar con los contenidos/metodologías aprendidos?, ¿hubo cambios de conducta en el proceso?, ¿es transferible lo aprendido a otras situaciones?. Cuando no podemos aplicar los contenidos aprendidos significa que estamos vacíos de ellos, según Carbone (año) construimos “islotos de conocimientos”, lejos, muy lejos de la significatividad.

* *Dar sentido a la evaluación*: La evaluación debe cumplir con una “función formativa” que implica encarar actividades para recoger información que pueda ser usada para

modificar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el que están involucrados estudiantes y docentes (Camilloni, 2005).

* *La evaluación, actividad de todos*: Representaría un verdadero desafío transformar la mera práctica del examen conceptual en autoevaluación integral que cuestione también la práctica docente. Esta perspectiva pondría de manifiesto/evitaría muchas arbitrariedades que cometemos los docentes cuando ejercemos la función evaluadora sin responder a la ética profesional, lamentablemente, las arbitrariedades se multiplican/naturalizan en nuestro quehacer cuando, al decir de Bonvecchio (2004) no nos hacemos responsables de las distorsiones de nuestro accionar ni de sus consecuencias.

La evaluación como etapa del proceso de aprendizaje se transforma, sencillamente, en una instancia en la que estudiantes y docentes siguen aprendiendo.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. Evaluar para conocer. Examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Bertoni, A.; Poggi, M. y M. Teobaldo. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Bonvecchio de Aruani, M. y B. Margoni (Colab). Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes. Universidad Nacional de Cuyo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Camilloni, A. R. W. de y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Chaparro, M. Epistemología de la Educación. Buenos Aires: Editorial De Los Cuatro Vientos, 2006.
- Gimeno Sacristán, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires: REI, 1988.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (Comp.). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.
- Langevin, L. y M. Bruneau. Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario. Francia: ESF Editeur, 2000.
- Menín, O. y L. Sanjurjo. "La evaluación del proceso de aprendizaje". En Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional N° 4, IRICE (CONICET – UNR), Rosario 1986.
- Morán Oviedo, P. "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". En Revista Perfiles Educativos, N° 13, UNAM-México, 1986.
- Perrenoud, Ph. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- Souto, M. La observación de los grupos de aprendizaje. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2000.
- Souto, M. Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Tardif, J. "L'évaluation dans le paradigme constructiviste". En Hivon, R. (dir.). L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Université de Sherbrooke, 1993, pp. 27-56.



Torp, L. y S. Sage. El aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires: Amorrortu., 1999.

Wasserman, S. El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

Visión de los alumnos.

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – Sede Gualeguaychú

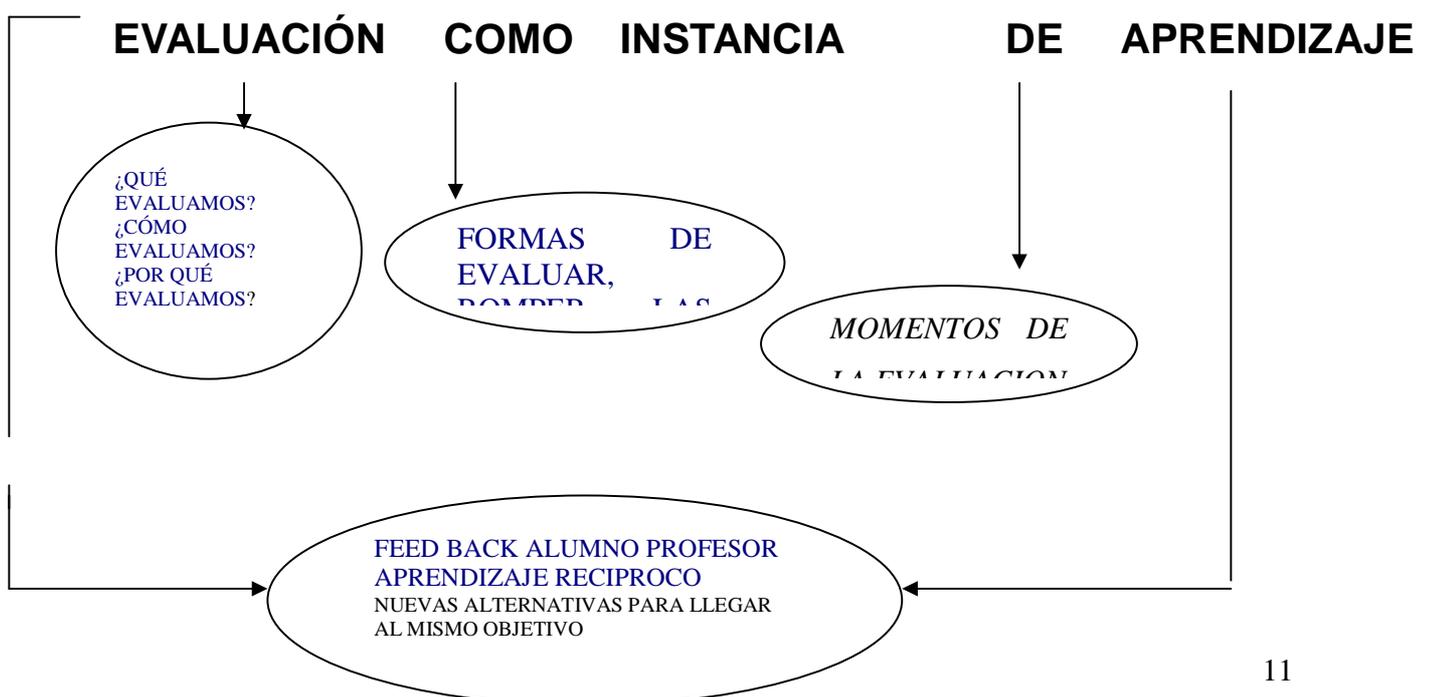
Carrera: **Licenciatura de Complemento Curricular en Ciencias Sociales**

Profesoras:

MARCELA INDIANA FERNÁNDEZ
NILDA LOURO

Alumnos:

SERGIO FABIAN GONZALEZ
ROLANDO OMAR COLLAZO





ROLANDO OMAR COLLAZO, DNI 17481791, NACIDO EN GUALEGUAYCHÚ EL 04/03/1965. CASADO, DOS HIJOS.

PROFESOR DE CIENCIAS JURÍDICAS Y CONTABLES, DOCENTE DE NIVEL MEDIO, EGG 3 Y POLIMODAL. ESTUDIANTE AVANZADO LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UADER, FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES, SEDE GUALEGUAYCHÚ. PARTICIPE EN PONENCIAS VARIAS Y ACTUALMENTE EN DISEÑO DE TESIS.



SERGIO FABIÁN ANTONIO GONZÁLEZ, DNI 17036852, NACIDO EN GUALEGUAYCHÚ EL 10/11/1964. CASADO, DOS HIJAS.

PROFESOR EN CIENCIA POLÍTICA DE NIVEL MEDIO, EGB 3 Y POLIMODAL Y DE NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO EN EL ISFD MARÍA INÉS ELIZALDE. ESTUDIANTE AVANZADO LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UADER, FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES, SEDE GUALEGUAYCHÚ. PARTICIPE EN PONENCIAS VARIAS Y ACTUALMENTE EN DISEÑO DE TESIS.

Segundo Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad
en Educación a Distancia



EduQ@ 2009